

Cjeloživotno učenje: integracija iskustva i usavršavanje kompetencija supervizora u području psihosocijalnog rada

Tomašek, Alisa

Postgraduate specialist thesis / Završni specijalistički

2024

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:199:318783>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-13**



Repository / Repozitorij:

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





Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

Alisa Tomašek

**CJELOŽIVOTNO UČENJE:
INTEGRACIJA ISKUSTVA I
USAVRŠAVANJE
KOMPETENCIJA SUPERVIZORA
U PODRUČJU PSIHOSOCIJALNOG RADA
SPECIJALISTIČKI RAD**

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

SPECIJALISTIČKI STUDIJ SUPERVIZIJE

U PSIHOSOCIJALNOM RADU

Alisa Tomašek

CJELOŽIVOTNO UČENJE:

INTEGRACIJA ISKUSTVA I

USAVRŠAVANJE

KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

U PODRUČJU PSIHOSOCIJALNOG RADA

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Maja Laklija

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

FACULTY OF LAW

CENTER OF SOCIAL WORK STUDIES

Alisa Tomasek

**LIFELONG LEARNING: INTEGRATION OF
PROFESSIONAL EXPERIENCE AND
COMPETENCY DEVELOPMENT OF
SUPERVISORS
IN THE AREA OF PSYCHOSOCIAL WORK
SPECIALIST THESIS**

Supervisor: prof. dr. sc. Maja Laklija

Zagreb, 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. METODOLOŠKI PRISTUP TEMI RADA.....	2
3. DEFINICIJA SUPERVIZIJE I RAZVOJ SUPERVIZIJE U HRVATSKOJ	3
3.1. Supervizija psihosocijalnog rada.....	3
3.2. Grupna i individualna supervizija	5
3.3. Razvoj supervizije u Hrvatskoj	7
4. PROFESIONALNI IDENTITET I RAZVOJ U SUPERVIZIJI.....	9
4.1. Razvoj profesionalnog identiteta supervizora	10
4.2. Pomažuće profesije i razvoj profesionalnog identiteta	12
4.3. Evaluacija supervizije - kako znamo da smo uspješni supervizori?.....	15
4.4. Problemi u provedbi supervizije	19
4.5. Profesionalni stres i sagorijevanje	20
4.6. Krizni događaji u pomažućim profesijama i superviziji.....	23
5. KARAKTERISTIKE USPJEŠNOG SUPERVIZORA	25
5.1. Osobine supervizora	27
5.2. Kompetencije supervizora	30
5.3. Empatija - sposobnost razumijevanja supervizantova i korisnikovog svijeta	34
5.4. Specifične vještine u superviziji	37
5.5. Učenje i usavršavanje supervizijskih vještina	39
6. MODEL CJELOŽIVOTNOG UČENJA	41

6.1. Uloga supervizora u procesu cjeloživotnog učenja	44
6.2. Stilovi učenja i pristupi učenju	45
7. POTREBA SUPERVIZORA ZA PODRŠKOM I EDUKACIJOM	47
7.1. Motivacija supervizora za daljnjom edukacijom.....	49
7.2. Metasupervizija kao medij integracije iskustva i razvoja supervizora	50
7.3. Intervizija kao medij integracije iskustva i razvoja supervizora	52
7.4. Uloga iskustva osobne psihoterapije u razvoju supervizora	54
7.5. Drugi oblici podrške supervizorima	55
8. PRIJEDLOG MODELA CJELOŽIVOTNOG UČENJA SUPERVIZORA	57
8.1. Plan promjene	60
8.2. Osobni plan učenja	62
8.3. Plan brige o sebi	65
8.4. Integracija iskustva	67
8.5. Smjernice za izradu i praćenje osobnog plana učenja	69
9. ZAKLJUČAK	70
LITERATURA.....	73
Prilog A: Upitnik za procjenu stila učenja.....	81
Prilog B: Upitnik za samoprocjenu supervizijskih kompetencija	87
ŽIVOTOPIS	90

CJELOŽIVOTNO UČENJE: INTEGRACIJA ISKUSTVA I USAVRŠAVANJE KOMPETENCIJA SUPERVIZORA U PODRUČJU PSIHOSOCIJALNOG RADA

SAŽETAK

Iskustvo u radu, kvalitetna izobrazba iz područja supervizije i neprekidan rad na vlastitoj samosvijesti i vještinama neophodne su odrednice koje doprinose kvaliteti rada supervizora. Složenost supervizije zahtjeva trajno usavršavanje i razvoj vještina te stalnu spremnost supervizora na osobni rast i razvoj. Riječ je o preglednom radu koji analizira znanstvenu i stručnu literaturu na temu kompetencija te edukacije i podrške supervizora u cilju unaprijeđenja kompetencija za njihov profesionalni rad i brige o sebi. Cjeloživotno učenje je zaštitni činitelj kvalitete no, ono se ne odvija samo od sebe. Potrebno ga je poticati i njegovati. Cilj ovoga rada je potaknuti raspravu i razumijevanje faktora koji utječu na motivaciju za učenje, koje su prepreke promjenama, kako životne i profesionalne okolnosti utječu na proces razvoja, kakav je sadržaj i model učenja koji doprinosi rastu i razvoju supervizora i njegovoj kvaliteti u provedbi supervizije. Rad usmjerava pažnju na važnost trajnog, cjeloživotnog usavršavanja profesionalnih kompetencija supervizora, važnosti brige o mentalnoj higijeni supervizora te osiguravanja podrške supervizorima u njihovom radu s ciljem pružanja kvalitetne usluge u provedbi supervizije. U sklopu rada izrađen je i prijedlog modela cjeloživotnog učenja supervizora.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje supervizora, profesionalni razvoj supervizora, kompetencije supervizora, model učenja supervizora*

LIFELONG LEARNING: INTEGRATION OF PROFESSIONAL EXPERIENCE AND COMPETENCY DEVELOPMENT OF SUPERVISORS IN THE AREA OF PSYCHOSOCIAL WORK

SUMMARY

The complexity of supervision requires from a supervisor an ongoing learning of new skills and readiness for both professional and personal growth. This paper is a review that analyses scientific and professional literature with regard to supervisors' competencies, education, and support that supervisors need in order to enable improvements of their professional competencies and self-care. Lifelong learning contributes to the quality of supervision and it should be encouraged and nurtured. The aim of this paper is to encourage discussion and understanding of the motivation for learning, what obstacles prevent the changes to occur, how life and professional circumstances impact the development process, and what content and model of learning contributes to a supervisors' growth and development as well as the quality of their supervisory practice. This paper emphasises the importance of supervisors' lifelong learning and continuing professional development, the relevance of maintaining self-care, and ensuring access to professional support for supervisors, as key contributors to a better quality of their service. A proposal of a lifelong learning model for supervisors has been developed and presented as part of his paper.

Key words: *supervisors' lifelong learning, supervisors' professional development, supervisors' competencies, model of supervisors' learning*

Izjava o izvornosti

Ja, Alisa Tomašek, pod punom moralnom, materijalnom i kaznenom odgovornošću, izjavljujem da sam autorica specijalističkog rada *Cjeloživotno učenje: Integracija iskustva i usavršavanje kompetencija supervizora u psihosocijalnom radu* te da u radu nisu na nedozvoljeni način i bez pravilnog citiranja korišteni dijelovi tuđih radova te da se prilikom izrade rada nisam koristila drugim izvorima do onih navedenih u radu.

Ime i prezime:

Alisa Tomašek, dipl. soc. rad.



U Zagrebu, 10. svibnja, 2023.

O MENTORU

Prof. dr. sc. Maja Laklija rođena je 1980. godine u Virovitici. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Zagrebu. Godine 2004. diplomirala je na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Poslijediplomski znanstveni studij iz Teorije i metodologije socijalnog rada upisala je 2005., a 2009. je obranila disertaciju pod naslovom „Psihosocijalna obilježja udomitelja i iskustvo udomiteljstva djece“ iz polja socijalne djelatnosti u području društvenih znanosti. Godine 2008. upisala je poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu. Obranom završnog specijalističkog rada 2013. godine pod naslovom „Iskustva voditelja mjere nadzora nad izvršavanjem roditeljske skrbi i potreba za supervizijom“ stekla je akademski stupanj sveučilišni/a specijalist/specijalistica supervizije psihosocijalnog rada iz polja socijalnih djelatnosti, a od 2020. godine je i licencirana metasupervisorica. Godine 2012. upisuje edukaciju iz Gestalt psihoterapije koju provodi Institut za integrativnu gestalt terapiju iz Würzburga, Njemačka.

U razdoblju od 2005. do 2007. bila je zaposlena kao suradnica na projektima Ureda UNICEF-a u Hrvatskoj. Od veljače 2007. godine do danas kontinuirano je zaposlena na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na Katedri za područja socijalnog rada. Trenutno u znanstveno-nastavnom zvanju redovite profesorice vodi nastavu na preddiplomskom i diplomskom studiju socijalnog rada te na poslijediplomskom specijalističkom studiju iz Psihosocijalnog pristupa u socijalnom radu, Prava djece te na doktorskom studiju iz Socijalnog rada i socijalne politike. Od akad. god. 2011/12 do 2020/21. sudjelovala je u izvođenju nastave na diplomskom studiju socijalnog rada na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru.

Njezin znanstveni i stručni interes vezan je uz područje socijalnog rada s obitelji, te socijalne skrbi za djecu, s posebnom pažnjom na djecu u alternativnoj skrbi, preventivne programe te superviziju.

Prof. dr. sc. Maja Laklija dosad je objavila 76 znanstvenih radova u međunarodnim i domaćim časopisima te drugim znanstveno relevantnim publikacijama te je sudjelovala na 25 međunarodne i domaće znanstvene konferencije.

Od 2014. godine izvršna je urednica časopisa Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti, a od ožujka 2020. godine članica je uredništva Ljetopisa socijalnog rada u području kvalitativne metodologije istraživanja.

1. UVOD

Osnovna pretpostavka od koje krećemo u superviziji je da smo svi usmjereni prema rastu i razvoju (Ajduković i Urbanc, 2011). Cjeloživotno učenje je zaštitni činitelj kvalitete no, ono se ne odvija samo od sebe. Potrebno ga je poticati i njegovati, a da bi u tome bili uspješni potrebno je razumjeti faktore koji utječu na motivaciju za učenje i propitivati: *Koje su prepreke promjenama?, Kako životne i profesionalne okolnosti utječu na proces učenja?, Kakav je sadržaj i model učenja koji doprinosi rastu i razvoju supervizora i njegovoj kvaliteti u provedbi supervizije?*

Korisno je biti svjestan motivacije za učenje kao i stilova i modela učenja koji nam osobno odgovaraju te trajno raditi na samosvijesti i procjeni vlastitih vještina i znanja te pratiti promjene koje se odvijaju u nama, oko nas te unutar naše profesionalne prakse. U turbulentnom beskonačnom svijetu informacija i promjena, izazov je za svakog stručnjaka ostati povezan sa sobom i priznati si kako nas životne i profesionalne okolnosti ograničavaju, mijenjaju i oblikuju te održati svijest o svim ulogama koje imamo te koliko se one međusobno nadopunjuju, koliko su komplementarne, a koliko u sukobu. U turbulentnim okolnostima, poput pandemije, financijske krize, reformi sustava, pojačanog radnog opterećenja i promjena u organizaciji, dobro je provjeriti razinu stresa kojoj smo izloženi te provjeriti kako smo i kako nam je. Izrazito je važno za sve pomagače, a osobito za supervizore, da ne ostanu izolirani te da su međusobno povezani.

Kada stručnjak integrira iskustvo i njegovo značenje, ono postaje njegova mudrost. Međutim, baš kako opisuje Žorga u svom radu (2009), ta mudrost nije statična jer je u procesu integracije potrebno uvijek iznova pregledavati i preuređivati svoja znanja, a time i mijenjati svoju kognitivnu strukturu. Na taj se način nova teorijska znanja ili nove spoznaje koje su u procesu profesionalnog razvoja stečene refleksijom postojećih iskustava integriraju s nekadašnjim shemama ponašanja i spoznavanja u drugačije i nove obrasce profesionalnog ponašanja i uvjerenja. Uzimajući u obzir navedeno, prepoznamo potrebu i za stalnom refleksijom i integracijom iskustva supervizora.

Kada promišljamo o osobnim izazovima supervizora pitamo se jesu li supervizori *posebno* odgovorni za svoju osobnu motivaciju i inspiraciju i znaju li što mogu učiniti da inspiriraju druge i da budu inspirirani. Potpuno je jasno da što više supervizor otkriva o sebi više je u stanju da razumije druge. U ovom radu vode sljedeća pitanja: *Koliko su supervizori tijekom vođenja supervizijskih grupa spremni biti budni i pratiti procese koji se događaju unutar grupe, između supervizora i supervizanta i u samom supervizoru?, Koliko supervizori ostaju motivirani za cjeloživotno učenje i na koji način integriraju vlastita iskustva u radu s klijentima i supervizantima?.* Promišljajući o navedenim pitanjima, produžuje se slijed mojih pitanja: *Kao supervizori, kakvi smo modeli ponašanja našim supervizantima?, Koristimo li sami superviziju za vlastitu profesionalnu praksu i metasuperviziju za naše supervizijske procese?, Koliko smo odgovorni prema našem profesionalnom razvoju i supervizijskom procesu?, Koliko smo svjesni životnih okolnosti koje nas oblikuju kao i profesionalnih iskustava koja mijenjaju naše stavove i vrijednosti?, Na koji način gradimo i održavamo profesionalni identitet supervizora?.*

2. METODOLOŠKI PRISTUP TEMI RADA

Metodološki pristup temi rada je pregledno teorijski. Analizom prikupljene znanstvene i stručne literature na temu kompetencija te edukacije i podrške supervizora u cilju unapređenja kompetencija za njihov profesionalni rad i brige o sebi, izdvojene su znanstveno relevantne činjenice za postizanje zadanog cilja koje su diskutirane te sintetizirane u manje, ali logički i stilski povezane, tematske cjeline oblikovane u jedinstvenu, koherentnu i skladnu strukturu preglednog rada. Rad je usmjeren na produblјivanje razumijevanja ključnih okolnosti i obilježja na strani supervizora za provedbu kvalitetne supervizije te motivaciju i potrebu supervizora za dodatnim (cjeloživotnim) usavršavanjem, edukacijom i podrškom.

Uzimajući u obzir navedene spoznaje izrađen je prijedlog modela cjeloživotnog učenja supervizora koji je usmjeren integraciji iskustava i usavršavanju kompetencija supervizora. Riječ je o preglednom radu što uključuje prikupljanje, pretragu, pregled i analizu znanstvene i stručne literature. Područje pretrage ograničeno je na psihosocijalni rad. Pretraga literature izvršena je uz primjenu ključnih pojmova i sinonima kao što su: *kompetencije supervizora,*

model učenja, profesionalni razvoj supervizora, metasupervizija, intervizija, cjeloživotno učenje supervizora, mentalno zdravlje supervizora i sl. Također, prilikom pretrage literature pažnja je posvećena i autorima i radovima koji su citirani, a s obzirom na to kako su se autori pojavljivali na zadanu temu rada. Literatura je pregledavana na hrvatskom i engleskom jeziku. Pri pretrazi je korišten katalog knjižnice Studijskog centra socijalnog rada, Google tražilica, Google znalac, Research Gate, SAGE, EBSCO, Hrčak i drugi izvori. Zbog prostorne udaljenosti nije bilo moguće izvršiti pregled relevantnih izvora i specijalističkih radova dostupnih u knjižnici na specijalističkom studiju. Nije izvršen pregled radova koji su zahtijevali pretplatu. Paralelno s iščitavanjem literature, aktivno je analiziran sadržaj te diskutiran i sintetiziran u manje tematske cjeline.

3. DEFINICIJA SUPERVIZIJE I RAZVOJ SUPERVIZIJE U HRVATSKOJ

Ajduković i Cajvert (2004) određuju superviziju kao kreativni proces u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove snage, svoje misli, osjećaje i snage te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući različite aspekte profesionalne situacije stručnjak stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada. Henggeler i Schoenwald (1998) opisuju superviziju *kao gorivo koje pokreće motor*.

3.1. Supervizija psihosocijalnog rada

Supervizija psihosocijalnog rada uključuje organizacijsku superviziju koja pruža pomoć organizaciji i stručnjacima da ostvare stručne zadatke u radu s korisnicima te razvojno integrativnu superviziju koja je usmjerena na razvoj stručnjaka kao profesionalca i pruža mogućnost reflektiranja o praksi, integriranje znanja i iskustava. S druge strane nalazi se i supervizija u edukaciji koja potiče ovladavanje određenim metodama, vještinama i pomažućim pristupom, kao što je na primjer supervizija tijekom edukacije za terapijski pravac ili savjetovani rad.

Edukativna supervizija usmjerena je na profesionalni razvoj sudionika te primjenu metoda i teorija naučenih u okviru edukacije (Ajduković i Urbanc, 2011). U Hrvatskoj se razvija i metodska supervizija koja kroz strukturirani rad na slučaju, naglašava edukativnu komponentu usmjerenu na osnaživanje kompetencija stručnjaka za primjenu određene metode rada (Ajduković, 2020).

Razvojno-integrativna supervizija usmjerena je na razvoj profesionalne kompetentnosti stručnjaka, a posredno utječe na poboljšanje usluga koje se pružaju korisnicima. *Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni prostor u kojemu 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 snage, svoje misli, osjećaje i snage te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije, supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada* (Ajduković i Cajvert, 2004:34). Cilj razvojno-integrativnog oblika supervizije jest *razvoj profesionalne kompetentnosti u podržavajućem okružju koje omogućuje praktičarima da integriraju svoje profesionalno iskustvo s teorijama i zahtjevima svoje profesionalne uloge, s jedne strane, i sa svojim osobinama, vrednotama, osjećajima, predispozicijama i kompetentnostima s druge strane* (Ajduković i Cajvert, 2004:21).

Uz prethodno opisane modele, treba spomenuti i timsku superviziju. Gaertner (1982, prema Bezić, 2004) definira timsku superviziju kao vrstu grupne supervizije usmjerenu prije svega na sustavnu iskustvenu prorađu suradnje između članova tima, tj. između članova grupe, zbog izvršavanja nekog određenog zadatka unutar veće organizacije ili samostalno. Bezić (2004) navodi da timska supervizija može imati različita težišta: (1) odnosi između članova tima i klijenata; (2) grupna dinamika tima i iskustveni rad na sebi i (3) hijerarhijski sustav organizacije i načini ophođenja s nadređenima, podređenima i kolegama.

Supervizija treba biti osjetljiva na kontekst i zahtjeve organizacije pri čemu je supervizor svjestan uloge koju nosi i usmjerava se na ono što djeluje i što je učinkovito, taktičan u odno-

su na životne faze superviziranog, a superviziju doživljava kao medij cjeloživotnog učenja (Chang, 2013). Nadalje, supervizija se mora temeljiti na znanstveno dokazanoj i empirički usvojenoj praksi i postupcima, stručnosti supervizora i supervizanta te mora biti osjetljiva na kulturni kontekst (Falender i Shafranske, 2017).

3.2. Grupna i individualna supervizija

Prednost grupne supervizije je, između ostalog, mogućnost vježbanja izlaganja pred drugima, davanja povratnih informacija i usavršavanje socijalnih vještina te vršnjačka podrška (Valentino, LeBlanc, Sellers, 2016). Sudjelovanjem u supervizijskoj grupi, supervizantima je omogućeno primanje povratnih informacija od drugih vršnjaka, umrežavanje i stvaranje odnosa s drugim stručnjacima, učenje po modelu, razvoj empatije, modeliranje i vježbanje konstruktivne rasprave, prakticiranje izlaganja pred drugima i razvoj profesionalnog identiteta. Istovremeno slušanje istog supervizijskog pitanja od strane različitih stručnjaka omogućuje dobivanje različitih uvida i aspekata. Grupna supervizija je posebno i jedinstveno iskustvo kako za onoga tko ju provodi tako i za same supervizante. Za razliku od individualnog pristupa i rada ona omogućuje dobivanje vršnjačke podrške.

Ideja grupne supervizije je izlaganje sudionika različitim doživljajima i mišljenjima te preuzimanje osobne odgovornosti za sudjelovanje i učenje (Ajduković i Urbanc, 2011). Grupna supervizija doprinosi osjećaju pripadnosti i razvoju kohezije, osigurava mogućnost vježbanja intervencija i igranja uloga, učenje iz tuđih uspjeha i grešaka te razvoj podržavajućeg suradnog odnosa među kolegama i timovima (Henggeler i Schoenwald, 1998).

Prema Paynu (2001, prema Knežević, 2003) cilj grupnog rada je razvijanje uzajamne podrške pri čemu članovi grupe izražavaju i ispunjavaju svoje ciljeve. U *Savremenoj teoriji socijalnog rada* Payne naglašava vrijednosti iz kojih potječe grupni rad te ističe da grupni rad potječe iz prava ljudi da pripadaju i budu uključeni, prava ljudi da sudjeluju, prava na slobodu govora i samoizražavanja, prava ljudi da ispituju i upućuju izazove profesionalcima. Razlike unutar grupe obogaćuju sve članove.

Grupna supervizija doprinosi razvoju rječnika i razvoju osobnog stila te doprinosi rješavanju etičkih dilema (Reynolds, 2004 prema Valentino, LeBlanc, Sellers, 2016) s obzirom na to da pruža mogućnost dijaloga s više sudionika te preispitivanje različitih stavova i pristupa problemu.

Optimalna učestalost supervizijskih susreta je u razmaku od dva tjedna, minimalno jednom mjesečno, a kako bi se osigurao kontinuitet i pripadnost grupi. Kontinuitet doprinosi zadržavanju supervizanata u grupi, a supervizanti su upoznati kako iznositi slučaj, ostvaruju uvid u problem kao i ideje za nošenje problemom. Redovitost supervizije doprinosi da se supervizanti ne osjećaju zanemareno ako ne iznesu svoj supervizijski slučaj (Taylor 2013 prema Rothwell, 2019). Chiller i Crisp (2012 prema Rothwell, 2019) govore o prednosti omogućavanja i *ad hoc* opcije za izvanrednu grupnu diskusiju u slučaju trenutne potrebe organizacije, a kako bi se osigurala dobrobit i podrška pomagačima.

No, uspješnost u korištenju prednosti grupnog pristupa svakako ovisi o vještinama supervizora da modelira i da vodi grupne procese kako bi osigurao siguran prostor u kojemu supervizanti spremno dijele svoje osobne poglede i otvoreno razgovaraju o profesionalnim dilemama i teškoćama u odnosu s korisnicima. U slučaju grupnog pristupa, grupe moraju biti male i omogućiti svima jednaku mogućnost da aktivno sudjeluju pri čemu je ključno postavljanje i jasno određivanje grupnih pravila te uspostava sigurnosti i povjerljivosti. Grupni pristup svakako potiče razvoj odnosa, komunikacije i osnažuje uvođenje promjena (Rothwell, 2019).

Individualna supervizija koristi se najčešće kada osobni problemi supervizanta uzrokuju smanjenje učinkovitosti i kada je potrebno razviti specifične vještine (Henggeler i Schoenwald, 1998). U slučaju pada učinkovitosti supervizanta zbog osobnih problema potrebno je utvrditi teškoće, raspraviti ih te razviti strategije za rješavanje problema (npr. smanjenje opterećenja, uključivanje na terapiju i sl.). Supervizor ne ulazi u terapijski proces sa supervizantom već nudi preporuku za daljnju pomoć i podršku. Autori Henggeler i Schoenwald (1998) upozoravaju da supervizor ne potiče samoinicijativno razgovore o osobnim problemima supervizanta ako oni ne uzrokuju teškoće u njegovom radu. Na izboru supervizanta je da sam odabire želi li govoriti o osobnim teškoćama, a odgovornost supervizora je da prepozna eventualni pad

učinkovitosti supervizanta u radu s korisnicima te ukazati na mogućnost prorade tog iskustva kroz psihoterapiju. Supervizor prati može li se supervizant nositi s profesionalnim zadacima.

Moguće je unutar grupne supervizije primijetiti potrebu pojedinog supervizanta za razvoj specifične vještine ili znanja. Tada je u sklopu individualne supervizije moguće razviti plan za razvoj te vještine, upoznavanje s određenom procedurom ili treningom. Supervizant nakon dogovorenog vremena pokazuje primjenu vještine i/ili znanja.

I individualna i grupna supervizija moraju biti strukturirane s jasnom vizijom i posvećenošću. Philips i suradnici (2012 prema Rothwell, 2019) u studiji praćenja supervizijskog programa za tehničare dentalne medicine, naglašavaju kako u odnosu na individualnu superviziju, sudionici grupne supervizije dobiju odgovore/uvide/rješenja za više područja i pitanja budući da taj pristup omogućuje međusobno učenje supervizanata te imaju priliku za usporedbu različitih pristupa u praksi te podjelu iskustva. Navedeni autori također naglašavaju prednost kada se koriste povratne informacije (engl. *feedback*) i praćenje (engl. *follow up*) kako za sam odnos tako i za smanjenje nesporazuma.

Neki pristupi, npr. supervizija u multisistemske terapiji, predlažu da se supervizija provodi onoliko često koliko je potrebno te je trajanje supervizijskog susreta prilagođeno ovisno o učestalosti supervizijskih grupa (ako su susreti češći, trajanje je kraće i obrnuto). Većina autora (Valentino i sur. 2016; Rothwell, 2019; Henggeler i Schoenwald, 1998; Buus i sur. 2016) zagovaraju kombiniranje individualne i grupne supervizije te predlažu primjenu individualne supervizije u kombinaciji s grupnom supervizijom.

3.3. Razvoj supervizije u Hrvatskoj

Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) dio je Udruženja nacionalnih organizacija za superviziju u Europi (ANSE) te je od značaja za osiguravanje standarda i kvalitete rada supervizora. Društvo je osnovano 1998. godine, a usmjereno je na promicanje supervizije kao oblika specifičnog profesionalnog vođenja, učenja i razvoja čiji je cilj osiguranje i razvoj kvalitetne komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu. Hrvatsko druš-

tvo za superviziju i organizacijski razvoj definira, među ostalim, etički kodeks te standarde za stjecanje i produženje licence supervizora. Vrijednost takve organizacije je i što okuplja aktivne supervizore, organizira i zastupa tematske edukacije i različite oblike obrazovanja supervizora te omogućava supervizorima povezivanje te posredno i razmjenu iskustava.

Od kraja 2000. do proljeća 2004. godine Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu provodio je projekt *Uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi Republike Hrvatske*. Projekt je proveden u suradnji s Ministarstvom rada i socijalne skrbi, Sidom (Švedska međunarodna agencije za razvoj) i Društvom za psihološku pomoć kao izvršnim organizatorom projekta. Projekt je bio usmjeren na unaprijeđenje kvalitete usluga socijalnog rada kroz: (a) izobrazbu grupe djelatnika sustava socijalne skrbi za supervizore, (b) razvoj modela supervizije u socijalnoj skrbi i (c) uvođenje *curriculumuma* iz supervizije u sveučilišno obrazovanje. Projekt se odvijao po modelu «training trenera» i obuhvaćao je izobrazbu trenera iz supervizije u trajanju od godine dana za manju skupinu s višegodišnjim iskustvom vođenja supervizije, te izobrazbu supervizora psihosocijalnog rada iz sustava socijalne skrbi. To su ujedno bile prve sustavne edukacije iz supervizije u Hrvatskoj. Sastavni dio projekta bile su i aktivnosti koje su s izobrazbom trebale sinergično stvarati uvjete za uvođenje i održivost supervizije u sustavu socijalne skrbi. U sklopu tih aktivnosti razvijena je mreža supervizora u sustavu socijalne skrbi te izrađen udžbenik iz supervizije (Ajduković i Ajduković, 2004).

Specijalistički poslijediplomski studij iz supervizije u psihosocijalnom radu u trajanju od četiri semestra uveden je 2006. godine. Nositelj specijalističkog studija je Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu. U cilju senzibilizacije budućih socijalnih radnika na značaj i mogućnosti supervizije za postizanje bolje kvalitete rada s klijentima i usklađeni profesionalni razvoj uveden je i izborni kolegij Metode supervizije na preddiplomskoj razini obrazovanja socijalnih radnika.

U sklopu evaluacije programa uvođenja supervizije u sustav socijalne skrbi (Ajduković i Ajduković, 2004), između ostalog, izvršena je i procesna evaluacija izobrazbe iz supervizije koja je pokazala kako su sudionici programa izobrazbe istakli najveću dobit od sudjelovanja na seminarima što im je doprinijelo u usvajanju novih znanja, osobnom rastu i razvoju, usva-

janju novih vještina, razvoju komunikacijskih vještina te stvaranju profesionalnog identiteta. Kao najveću dobit od sudjelovanja u supervizijskim grupama ispitanici su izdvojili iskustvo sudjelovanja u grupi, profesionalni i osobni rast i razvoj, usavršavanje komunikacijskih vještina, usavršavanje aktivnog slušanja, razvijanje osobnog profesionalnog stila, opažanje načina rada supervizora, razvoj kritičkog razmišljanja i mogućnost iznošenja profesionalnih dilema.

4. PROFESIONALNI IDENTITET I RAZVOJ U SUPERVIZIJI

Prihvatanje i razvoj vlastitog identiteta uključuje osjećaj ugone u vlastitom tijelu i izgledu, sa spolom i seksualnom orijentacijom, osobnu stabilnost i integraciju, samoprihvatanje, samopouzdanje, samopoštovanje, prihvatanje životnog stila i međukulturalni kontekst, prihvatanje povijesti, pripadnost obitelji i (ne)pripadnost religiji (Chickering i Reisser, 1993 prema Abiddin i Ismail, 2012). Dostignuće profesionalnog razvoja povezano je s fazama razvoja (Chagnon i Russell, 1995 prema Chang, 2013). Model razvoja uključuje osobni život, vrijednosti, kulturu i rad (Holloway, 1987 prema Chang, 2013).

U psihosocijalnom radu, supervizija predstavlja ključnu aktivnost profesionalnog učenja i razvoja (Ajduković i Urbanc, 2011b). Odgovarajuća supervizija omogućava nam da izbjegnemo profesionalnu stagnaciju jer unutar supervizije istražujemo nove mogućnosti samoostvarenja u profesionalnom životu. Supervizija treba biti usmjerena potrebama supervizanata. Supervizija se prilagođava u skladu s profesijom supervizanata, specifičnim zahtjevima njihovog radnog mjesta, njihovim iskustvom, sposobnostima te stupnjem obrazovanja. Supervizija je usmjerena na kliničku praksu, unaprjeđenje vještina, razvoju karijere ili izgradnji samopouzdanja. Supervizor osigurava podršku nošenja s osobnim i profesionalnim teškoćama i podržava dobrobit supervizanta i korisnika. Svjestan je kontratransfera i nesvjesnih procesa i podržava razvoj pomažuće profesije i profesionalnog identiteta supervizanta. Posjeduje znanja o procedurama, radnim zadacima i opterećenjima i u odnosu je podržavajuć i topao. Poštuje osobne teškoće supervizanata te, u slučaju potrebe, upućuje na terapiju (Chang, 2013; Henggeler i Schoenwald, 1998).

Supervizor će se naći u poziciji da vodi superviziju supervizantima koji dolaze iz različitih organizacija te su različitih profesija i zanimanja. Poznavanje i razumijevanje organizacijske klime, profesionalnog identiteta kao i razumijevanje posebnog jezika određene profesije pomaže u uspostavljanju kvalitetnog odnosa sa supervizantima te provedbi uspješne supervizije (Buus, 2016; Rankine, 2019; Chang, 2019; Abiddin i Ismail, 2012). S druge strane, supervizor je svjestan vlastite uloge i usmjeren je na razvoj vlastitog profesionalnog identiteta. Neprekidno se ciklički kreće putanjom razvoja između autonomnosti i međuovisnosti što uključuje emocionalnu i elementarnu neovisnost kao i prepoznavanje i prihvaćanje međuovisnosti (Falender i sur. 2004; Abiddin i Ismail, 2012).

4.1. Razvoj profesionalnog identiteta supervizora

Profesionalni razvoj supervizora je cjeloživotni, kumulativni proces koji usmjerava pažnju na različitost u svim oblicima kao i pravna i etička pitanja, osobne i profesionalne čimbenike te samoprocjenu i procjenu kolega (Falender i sur., 2004). Razvoj profesionalnog identiteta supervizora započinje prilikom samog odabira specijalizacije u području supervizije i u obrazovnom procesu supervizora. Kako bi postao supervizor, stručnjak treba proći edukaciju koja će ga opremiti specifičnim kompetencijama nužnim za stjecanje statusa supervizora. Jedan od programa edukacije u Hrvatskoj je i prethodno spomenuti program poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu. Prema programu navedenog specijalističkog studija, supervizori stječu kompetencije i znanja za korištenje u vođenju razvojno-integrativne, timske i organizacijske supervizije te supervizije slučajeva (<https://www.pravo.unizg.hr/scsr/studij/poslijediplomski-supervizija>).

Studenti specijalističkih studija razlikuju se u osobnim karakteristikama, motivaciji i stavu (Abiddin i Ismail, 2012). U pravilu su snažni i visoko motivirani studenti i zahtijevaju rigidnu strukturu no, istovremeno, za njihov razvoj je važna otvorenost i fleksibilnost kako bi se osigurao prostor za njihov intelektualni napredak. U tom slučaju, supervizor u edukaciji je i voditelj i model učenja. U tom kontekstu, zanimljiva je Fischerova i Larssonova studija o stilovima vođenja (2000 prema Abiddin i Ismail, 2012). Autori su prikazali prednosti i nedostatke pojedinih stilova. Demokratski stil vođenja potiče grupnu diskusiju te grupa odabire aktiv-

nosti. Voditelj provjerava studente i komentira. Takav stil doprinosi većoj kvaliteti rada. Autoritaran stil vođenja obilježen je vođenjem u kojem voditelj sam donosi odluke i govori što se radi. U ovom stilu vođenja ostvaruje se veća količina rada. Popustljiv stil vođenja podrazumijeva potpunu slobodu aktivnosti. Voditelj pruža materijale ali izbjegava sudjelovanje u zadacima te ne provjerava studente, ne evaluira i ne komentira već se uključuje samo ako ga studenti pitaju. Takav pristup vođenja ostvaruje bolje i kvalitativne i kvantitativne rezultate.

Profesionalni identitet supervizora uključuje različite uloge supervizora. Među ostalim, supervizor ima ulogu kliničkog edukatora, voditelja razvoja vještina, etičkog upravitelja i upravitelja rizika, katalizatora, profesionalnog čuvara, organizacijskog konzultanta, zagovornika osobnog razvoja (Chang, 2013).

Koju ulogu će supervizor imati u određenoj supervizijskoj grupi ovisi o supervizijskom kontekstu i kontekstu supervizanata. Na primjer, ako su supervizanti na početku karijere ili u procesu obrazovanja, supervizor će primarno imati ulogu voditelja za razvoj vještina. Kada je riječ o supervizantima - iskusnim stručnjacima i praktičarima, supervizor će imati ulogu profesionalnog mentora. Unutar organizacije, na poziciji organizacijskog supervizora, podržavat će profesionalni identitet supervizanata te će osim uloge profesionalnog čuvara, biti etički upravitelj i upravitelj rizika. Ako je riječ o supervizoru koji dolazi izvan organizacije, moguće je da će se naći u ulozi zastupnika i zagovarati organizacijske promjene (Rankine, 2019). U ulozi zastupnika za promjene sustava, supervizor zagovara unaprjeđenje politike, organizacije i prakse za poboljšanje usluga. Supervizor prakticira sistematično razmišljanje te uspostavlja ravnotežu između potrebe organizacija i supervizanata (Chang, 2013). Jedan supervizor nije kompetentan za svakog supervizanta i u nekim ulogama će se supervizor osjećati kompetentiji, u drugima manje kompetentiji.

Chickeringova teorija razvoja identiteta (Chickering i Reisser, 1993 prema Abiddin i Ismail, 2012) analizira kako obrazovno okruženje utječe emocionalno, socijalno, tjelesno i mentalno na studente, a osobito u pogledu oblikovanja njihova identiteta. Chickeringova vektorska analiza je temelj za prilagodbu načina rada sa studentima u različitim razvojnim fazama, a uključuje razvoj vještina, snagu, samopouzdanje, svjesnost, složenost i integraciju. Kompetenciju

razvoja dijeli na (1) intelektualni, (2) fizički i (3) interpersonalni aspekt. *Intelektualni* aspekt uključuje korištenje uma za razvoj vještina primjenom analitičkog i sveobuhvatnog mišljenja, *fizički* uključuje samodisciplinu, snage, kondicije te natjecanje i stvaranje dok *interpersonalni* uključuje sposobnost slušanja, razumijevanja, komuniciranja i funkcioniranja različitih odnosa. Sva tri aspekta su važna za proces učenja u odnosu supervizor - supervizant. Sedam vektora unutar analize simboliziraju smjer i stupanj studentovog razvoja a uključuje: sposobnost razvoja, upravljanje emocijama, promjene kroz autonomiju i međuovisnosti, razvoj zrelih međuljudskih odnosa, uspostavljanje identiteta, razvoj svrhe i razvoj integriteta.

Supervizor se neprekidno ciklički kreće putanjom razvoja od autonomnosti do međuovisnosti što uključuje emocionalnu i elementarnu neovisnost kao i prepoznavanje i prihvaćanje međuovisnosti (Felender i sur. 2004; Abiddin i Ismail, 2012). Supervizor je autentičan i sposoban je zastupati sebe i svoje vrijednosti čak i s rizikom da izgubi odnos. S druge strane, prihvaća stvari koje nisu u njegovoj moći da mijenja. Svjestan je različitosti i reciprociteta, kompromisa i žrtvi (Abiddin i Ismail, 2012).

U svojim bilješkama tijekom praćenja predavanja o razvojno - integrativnoj superviziji, nailažim na sljedeću misao: *Pitam se bi li bilo lakše stvoriti identitet supervizora kada bi se profesionalno isključivo bavila supervizijom? Je li moguće razvijati se isključivo na području supervizije, npr. nakon određenog iskustva u praksi psihosocijalnog rada, specijalizirati se samo za područje supervizije i postati stručnjak u superviziji? Naime, mislim da mi je lakše predstaviti se kao supervizor u okruženju u kojem me ne doživljavaju kao socijalnu radnicu. Pitam se, jesu li uloga socijalnog radnika i uloga supervizora u sukobu te koliko me "socijalni radnik u meni" ometa u stvaranju supervizijskog identiteta.*

4.2. Pomažuće profesije i razvoj profesionalnog identiteta

Supervizija je nezaobilazan dio profesionalnog razvoja stručnjaka (Ajduković i sur. 1995; Felender i sur. 2004; Henggeler i Schoenwald, 1998). Formalno obrazovanje pomažućih profesija uključuje i praktičnu nastavu s ciljem razvijanja praktične vještine. Treninzi i praksa omogućuje integraciju znanja i primjenu teorije u praksi u kombinaciji s profesionalnim vrijed-

nostima i vještinama. Unutar supervizije omogućena je socijalizacija profesionalnih vrijednosti kroz izlaganje standardima prakse i modeliranje te pružanjem povratnih informacija (Falender i sur. 2004).

Supervizor posjeduje spoznaje o teoriji razvoja te posjeduje svijest da pristup supervizantu treba prilagoditi fazi njegova razvoja (Chagnon i Russel, 1995 prema Chang, 2013). Prochaska i diClemente (2008 prema Chang 2013) napominju kako supervizanti mogu biti u različitim fazama spremnosti i otvorenosti prema supervizijskim intervencijama.

Henggeler i Schoenwald (1998) opisali su ulogu i proces supervizije u provedbi multisistemske terapije pri čemu razdvajaju ulogu konzultanta od uloge supervizora. Konzultant u multisistenskoj terapiji ima ulogu u promociji tretmana i vjernosti pristupu dok je uloga supervizora usmjerena na terapeutovo pridržavanje primjene pristupa i osiguranje dobrobiti korisnika/obitelji. U tom slučaju supervizija je usmjerena cilju i prati sposobnost primjene terapije kao dio razvojnog procesa terapeuta pri čemu je uloga supervizora značajna. Podjela odgovornosti za ishode je između terapeuta, supervizora i organizacije. Supervizorima je osigurana podrška od strane konzultanta, a zadatak supervizora je prepoznati i imenovati nedostatnu primjenu vještina multisistemske terapije.

Neka istraživanja (npr. Rothwell, 2019) predlažu kako je u nekim situacijama, kada nije moguće osigurati supervizora izvan organizacije, poželjno pružiti superviziju od strane supervizora unutar same organizacije (na primjer zbog prostorne izoliranosti organizacije, socijalni radnici ili psiholozi mogu biti u ulozi supervizora kolegama radnim terapeutima i slično). No, u takvim je okolnostima neophodno biti svjestan dvostrukih uloga i rizika koji proizlaze iz takvog odnosa.

Razvoj supervizorata na određenoj razini u području profesionalne prakse razvija se na različitim stupnjevima (npr. individualna kognitivna terapija zahtijeva sofisticiranija znanja i vještine od provedbe psihološke procjene) te supervizor mora biti svjestan toga i prilagoditi superviziju na odabranu domenu u supervizijskom susretu (Stoltenberg i sur. 1998 prema Falender, 2004). Henggeler i Schoenwald (1998) naglašavaju moguću zamku iskusnih supervi-

zora kada supervizor pretpostavlja da supervizanti uče i dobivaju od supervizije više nego što je to činjenično te se može dovesti u situaciju da prebrzo prepoznaju problem i usmjeravaju na identificiranje odgovarajućih rješenja.

Na Novom Zelandu socijalni radnici moraju biti supervizirani unutar svoje profesije prvih 5 godina prakse s ciljem učenja po modelu, razvoja profesionalnog identiteta te profesionalnih standarda (Pack, 2012). Prednost ovog pristupa je praćenje profesionalnog razvoja i potreba za učenjem (Rankine, 2019; Pack 2012). Zanimljiv je podatak kako su iskusni socijalni radnici na Novom Zelandu skloni odabirati supervizore izvan vlastite organizacije iz razloga jer im supervizija s vanjskim supervizorima omogućuje diskusiju i raspravu o organizaciji i međuljudskim odnosima (Rankine, 2019). Prednosti vanjskih supervizora su i svježije i nove ideje. No, u slučaju vanjskog supervizora treba posvetiti dodatno vrijeme za upoznavanje i procjenu vrijednosti i stavova te razumijevanje uloga. Istraživanja pokazuju kako se supervizije koje su organizirane unutar same organizacije češće otkazuju zbog pojačanih radnih zahtjeva i opterećenja unutar organizacije (Pack, 2012; Rothwell i sur., 2019).

Kada je riječ o supervizorima koji dolaze iz različitih profesija u odnosu na supervizante važno je da poznaju profesionalnu praksu, specifičan profesionalni jezik i smjernice.

Pack (2012) je u svom radu istražila o specifičnosti potreba supervizanata u odnosu na profesije kojoj pripadaju. Autorica opisuje kako je unutar nekih profesija češća usmjerenost na brigu o sebi te podršku u očuvanju vlastite dobrobiti. Tako, na primjer, terapeuti, socijalni radnici, psiholozi te medicinsko osoblje uključeni u krizne intervencije u području seksualnog zlostavljanja, zlostavljanja djece, obiteljskog nasilja te koji rade s duševno oboljelim osobama i na izdvajanju odraslih i djece na smještaj mogu češće imati potrebu za brigu o sebi. Savjetovatelji, s druge strane, češće imaju potrebu za sažetom intervencijom (engl. *debriefing*) s ciljem emocionalnog rasterećenja te smanjenja osobnog stresa. U svom radu Palmer-Olsen i sur. (2011) primjećuju koliko izazovno može biti upravljanje emocijama za terapeute. S druge strane, neka istraživanja pronalaze da će supervizijske grupe s kliničkim psiholozima učestalije biti usmjerene na učenje i razvoj u odnosu na emocionalni aspekt (Rothwell, 2019).

Emocionalne teškoće mogu biti prisutne i kod liječnika koji rade s pacijentima s invaliditetom (Speckman i sur., 2017 prema Rothwell, 2019). Rad u iznimno stresnom i brzom okruženju kao i rad u traumatskom okruženju često otežava provedbu supervizije i pružanje povratnih informacija. Stručnjaci koji se nose s velikom količinom radnih zadataka i visokom razinom radnog opterećenja, superviziju mogu doživjeti kao dodatno opterećenje i stres. U tom kontekstu, previše supervizije može biti jednako kontraproduktivno kao i potpuni izostanak supervizije (Rothwell, 2019; Ajduković i sur. 1995).

Studija Rothwella i sur. (2019) govori o prednosti kombiniranja različitih modela supervizije te sudjelovanja u različitim supervizijskim grupama vođenih od strane različitih supervizora ovisno o potrebama te specifičnom razdoblju u karijeri supervizanta. Različiti autori se slažu kako je idealno kada supervizanti imaju priliku sami birati supervizora (Rothwell, 2019; Cajvert, 2001 i dr.). U svom radu, McMahon i Errity (2014) ističu učestale predrasude kako je iskusnijim stručnjacima u odnosu na početnike potrebno manje supervizije. Također, istraživanje provedeno od Chiller i Chrisp (2012 prema Rothwell, 2019) pokazuje kako su sami supervizori rijetko uključeni u superviziju svoje prakse.

Iz navedenog moguće je zaključiti o dobrobiti uključivanja u superviziju tijekom samog obrazovanja budućih pomagača/stručnjaka u psihosocijalnom radu, na samom početku njihove prakse, a s ciljem izgradnje profesionalnog identiteta kao i prepoznavanja dobrobiti supervizije u budućem psihosocijalnom radu. Također, supervizija treba odgovoriti na specifične potrebe supervizanta te pratiti njegov profesionalni razvoj. Supervizor treba biti svjestan utjecaja profesionalnog identiteta, faze razvoja, opterećenosti radnim zadacima, vrste intervencija i stupnja odgovornosti supervizanta na supervizijski proces i odnos.

4.3. Evaluacija supervizije - kako znamo da smo uspješni supervizori?

Supervizija je dvosmjernan proces i njezina kvaliteta podjednako ovisi o *kvalitetama i motivaciji* i od strane supervizora i supervizanta (Ajduković i sur., 1995).

Supervizija treba osigurati podršku supervizantima za nastavak rada, kako bi s kolegama podijelili osjećaje, bolje se upoznali, osjetili poboljšanje međuljudskih odnosa te razmijenili iskustva (Ajduković i sur. 1995). U nekim zemljama, profesijama i organizacijama uspješnost supervizije se mjeri podizanjem profesionalne kompetencije stručnjaka, njegovih znanja i vještina pri čemu se koriste različiti formulari i upitnici (Rothwell i sur., 2019; Rankine, 2019).

Prilikom samoprocjene supervizijskog procesa korisno je podsjetiti se na same učinke supervizije. U svom radu Rothwell i sur. (2019) ističu sljedeće učinke uspješne supervizije: (a) uspješnije nošenje sa zahtjevima na poslu, (b) rjeđe napuštanje posla, (c) osnaživanje i zadovoljstvo, (d) smanjenje stresa i anksioznosti, (e) rast dobrobiti, (f) doprinos kvaliteti usluga kao i (g) pozitivnom utjecaju na radno okruženje.

Nekoliko značajnih studija pokazuju da klijenti terapeuta koji su bili supervizirani pokazuju bolje rezultate u području smanjenja simptoma, razvoja suradnog odnosa, zadržavanja klijenta u tretmanu te zadovoljstva klijenta u odnosu na klijente čiji terapeuti nisu bili uključeni u supervizijski proces (Banbling i sur., 2006, Bower i sur., 2006, Bradshaw i sur., 2007, Parsons i sur., 1993 prema Keenan- Miller i Corbett, 2015).

Jedna od uloga supervizora je i obrazovna uloga, od edukatora do mentora (Ajduković i sur. 1995; Abiddin i Ismail, 2012). Supervizor je predavač te pokretač i voditelj obrazovnih vježbi, radionica sastavnog dijela iskustvenog učenja. Supervizor prati brzinu shvaćanja, razinu vještina i načine na koji se pojedini pomagač suočava s poteškoćama i problemima. Supervizor također procjenjuje učinkovitost i djelotvornost pomagača, predviđa njegov daljnji razvoj te planira načine poticaja osobnog i profesionalnog rasta pomagača. Nadalje, supervizor može biti u poziciji da daje prijedloge vezane uz status, formalno napredovanje ili prekid rada (Rankine, 2019; Ajduković i sur. 1995). Ponekad su interesi supervizanata usmjereni stjecanju novih znanja, ponekad žele više podrške. U nekim organizacijama stručnjaci iskazuju želju za većom kontrolom što je razumljivo kada je riječ o početnicima čije su potrebe više edukativne naravi.

Supervizanti iskazuju veće zadovoljstvo supervizijom kada je uspostavljen kvalitetan odnos između supervizora i supervizanta i supervizanata međusobno (Falander i sur. 2014; Rankine, 2019). Za uspostavu odnosa nužna je toplina, empatija, poštovanje, neosuđivanje, transparentnost, fleksibilnost i iskrenost (Falander, Shafranske i Ofek, 2014). U tom odnosu supervizor potiče autonomiju, profesionalni razvoj supervizanata, iskazuje povjerenje i poštovanje prema supervizantima, pruža pozitivne i konstruktivne povratne informacije i potiče supervizante na međusobne refleksije i povratne informacije, pokazuje vlastita iskustva i spoznaje te se prilagođava pojedinačnom stilu učenja (Falander, Shafranske i Ofek, 2014).

Supervizija procesa savjetovanja povećava savjetovateljevu učinkovitost da odgovori na potrebe korisnika (European Association for Counselling, 2012 prema Chang, 2013). U svom radu *Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja*, Bezić (2007) donosi zaključak da kada se supervizija provodi kao aktivan, kreativan proces uz spremnost na samorefleksiju svih uključenih, ona predstavlja mogućnost za razvoj samopouzdanja kao i za razvoj u smjeru veće stručne kompetencije.

Supervizija može biti edukativna, metodska, integrativna, grupna, individualna, su-sustručnjačka (intervizija). Edukativne supervizije se provode nešto rjeđe i uglavnom na razini cijele organizacije. Integrativne supervizije se uglavnom provode na tjednoj/mjesečnoj razini i usmjerene su na rad na slučaju. Individualne supervizije se najčešće nude u obliku opcije u slučaju potrebe te u kombinaciji s drugim oblicima supervizije. Metodska supervizija usmjerena je na primjenu određene metode rada kroz strukturirani rad na slučaju, uz naglasak na edukativnu komponentu i osnaživanje kompetencija stručnjaka (Ajduković, 2020). U skladu s vrstom supervizije koju provodimo te određenim ciljevima, supervizor prilagođava intervencije te vodi supervizijski proces. Opći cilj supervizije je profesionalni razvoj supervizanta te podizanje kvalitete usluga za korisnike.

U supervizijskom procesu pratimo očekivanja supervizanta nasuprot općim i posebnim ciljevima supervizije te očekivanja same supervizijske grupe. Ciljevi supervizijske grupe utvrđuju se na samom početku formiranja supervizijske grupe, u pravilu na prvom supervizijskom susretu.

Potrebe stručnjaka su individualne i različite, a očekivanja supervizanata su promjenjiva i ovise o brojnim činiteljima i trenutnoj situaciji na terenu. Prema Ajduković i sur. (1995), očekivanja od supervizije su (a) razjašnjavanje ranije naučenih teoretskih postavki i načina njihovih primjena u praksi, (b) konkretna pomoć u rješavanju problema i konfliktnih situacija na terenu, (c) povratne informacije o radnim postignućima, uključujući korektivne povratne informacije, (d) učenje novih znanja, vještina i tehnike, (e) podrška, (f) međusobno razumijevanje, slušanje i podrška kolega.

Kadushin (1985 prema Žorga, 2009) naglašava da je osnovna svrha supervizije razvijanje bolje samoosviještenosti stručnjaka, što omogućava da u budućnosti postupa slobodnije, discipliniranije i svjesnije. Razvijanje višeg stupnja samoosviještenosti potrebno je jer problemi s kojima se susreću stručnjaci u pomažućim profesijama često djeluju i na njih osobno. U procesu supervizije ne samo da osvještavamo probleme s kojima se srećemo u radu, već imamo mogućnost da u sigurnom okruženju izrazimo osjećaje povezane s tim problemom, sumnje, teškoće te razmišljanja u vezi s vlastitim ponašanjem i ulogom koju smo odigrali u određenoj profesionalnoj situaciji (Žorga, 2009).

Kvalitetna supervizija usmjerena je na kompetencije supervizanta u kojoj supervizor pokazuje vlastite kompetencije potiče razvoj te usmjerava na jasno postavljene ciljeve, specifična znanja, vještine i vrijednosti te stavove. Supervizija usmjerena na kompetencije omogućuje praćenje i samoprocjenu, podržava kumulativno praćenje razvoja i znanja, prepoznaje specifična područja za razvoj i unaprjeđenje te osigurava povratne informacije. Takav pristup podržava cjeloživotno učenje te neprekidan rad. Supervizija je usmjerena na dobrobit za korisnika i unaprjeđenje razvoja i znanja supervizanta. U takvom okruženju supervizant je posvećen pružiti kvalitetnu uslugu, informira se o razvoju, primjenjuje profesionalne vrijednosti i principe te animira profesiju (Falender i Shafranske, 2017). Na kvalitetu supervizije utječu i vanjski faktori kao što su radno okruženje, radno vrijeme, mjesto rada, kvantitativna količina radnih zadataka, zahtjevi radnog mjesta i slično.

O modelu evaluacije i učincima projekta uvođenja supervizije u sustav socijalne skrbi u Hrvatskoj pisali su u svom radu Ajduković i Ajduković (2014). Provedbom evaluacije projekta

Uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi Republike Hrvatske autori su prikazali utjecaj uvođenja supervizije psihosocijalnog rada na poboljšanje kvaliteta (psihosocijalnih) usluga socijalne skrbi pri čemu je korišten složen model evaluacije izrađen u skladu s pristupom logičnog okvira (engl. Logical Framework Approach - LFA). Rezultati su, među ostalim, pokazali kako je sudjelovanjem u superviziji podignuta kvaliteta usluge za korisnike.

Dobrobit supervizije bit će ostvarena bez obzira na formalne uvjete (prevelika grupa, neadekvatnost termina, neredovitost i sl.) ako se između supervizora i supervizanata te supervizanata međusobno uspostavi iskren i otvoren odnos (Ajduković i sur. 1995; Falender, Shafranski i Ofek, 2014). Navedeni zaključak pokazuje kako formalna provedba supervizije sama po sebi nije dovoljna već kako je za uspješnost supervizije neophodan kvalitetan i siguran odnos između svih dionika procesa.

Supervizija supervizantima omogućuje općeniti razvoj i napredak, razvoj vještina i samoučinkovitosti (Wheeler i Richards, 2007 prema Chang, 2013). Rezultati istraživanja provedenog od Callahan i sur. (2009 prema Keenan-Miller i Corbett, 2015) pokazuju značajan doprinos (16% varijance) i utjecaj supervizije na ishode i dobrobit za korisnike. No, iako istraživanja prikazuju pozitivne ishode supervizije na kvalitetu usluga i dobrobit za korisnike, većina autora (Falender i sur. 2014; Chang, 2013, Callahan i sur. 2009; Keenan-Miller i Corbett, 2015) naglašavaju kako su još uvijek nedostatne spoznaje o tome koje su karakteristike na strani supervizora te u samom supervizijskom procesu od značaja za ishode na strani korisnika.

4.4. Problemi u provedbi supervizije

Prema Henggeler i Schoenwald (1998) problemi s učinkovitosti supervizije mogu biti rezultat: (a) nedostatnog razumijevanja supervizanta ili loše efikasnosti supervizora, (b) supervizorovih nedostatnih vještina upravljanja, (c) nejasnog cilja supervizije, (d) usmjerenosti na zadatak i nedovoljne usmjerenosti na procese, (e) nedostatne sposobnosti supervizora u prenošenju znanja, (f) suviše direktivnog pristupa ili potpunog izostanka direktivnosti, (g) supervizantovog doživljaja da supervizor nije dovoljni stručan i kompetentan. Rothwell i sur. (2019) u svom radu upozoravaju na rizik kada supervizor na uštrb brige za odnos sa supervizantom, propušta

realno procijeniti radne sposobnosti, motivaciju za promjenom i kompetentnosti supervizanta te ponekad i svjesno zanemaruje pitanje učinkovitosti i kvalitetu usluge.

Ne treba zanemariti kako je supervizija u sustave i organizacije uvedena i podržana kao politička i upravljačka strategija s ciljem poboljšanja učinkovitosti zaposlenika. Takva klima i pritisak za uvođenje supervizije može se odraziti na kvalitetu supervizije i smanjiti podršku kakvu zapravo stručnjak očekuje i treba te može biti dodatan izvor stresa za supervizora (Johns, 2001 prema Rothwell, 2019). Stručnjaci koji se boje supervizije češće su manje produktivni i manje zadovoljni zaposlenici te općenito, manje doprinose svojoj organizaciji. Smjernice za uključivanje i poticanje stručnjaka na superviziju naglašavaju sposobnost supervizora da usmjerava fokus na pozitivno, da koristi humor i da je sposoban nasmijati se sebi i prihvatiti apsurdnost određenih situacija (Rothwell i sur., 2019).

West (2010 prema Rothwell i sur., 2019) u svojoj studiji o superviziji savjetovatelja i psihoterapeuta koji rade na području traume zaključuje kako supervizija nije dovoljna sama za sebe već je važna edukacija, brižni odabir tima i radnog kolektiva te vršnjačka podrška. Također, utvrđuje prednost da se supervizija uvede što ranije, na samom početku karijere stručnjaka (Rothwell i sur. 2019; Rankine, 2019). Različiti istraživači (Ajduković i sur., 1995; Rothwell i sur. 2019) napominju o opasnosti kako previše supervizije može biti jednako kontraproduktivno kao i potpuni izostanak supervizije.

4.5. Profesionalni stres i sagorijevanje

Intervencije u najintimnija i najsloženija područja života pojedinaca i obitelji mogu se negativno odraziti u osobnom i profesionalnom funkcioniranju socijalnih radnika i drugih stručnjaka u pomažućim profesijama (Kahn, 1993; Zapf, 2002 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014). *U hrvatskoj supervizijskoj praksi veći je naglasak na podršci što je posljedica visokog sagorijevanja stručnjaka kojima je supervizija često jedino mjesto za rasterećenje od profesionalnog stresa* (Ajduković, 2020: 389.).

Pomažuće profesije karakteriziraju složeni profesionalni zahtjevi, veliki angažman i emocionalna predanost (Ajduković i Ajduković, 1996). S obzirom na to da su pomagači najčešće entuzijasti, perfekcionista, skloni visokim očekivanjima i idealiziranju zanimanja, idealni su kandidati za sagorijevanje (Škrinjar, 1995 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014).

Pomagači u svijet pomažućih profesija dolaze s intrinzičnom motivacijom da pomognu drugima i ostvare promjene kako bi (svi) ljudi mogli živjeti kvalitetne i ispunjene živote. No, upravo ta unutarnja motivacija u kombinaciji s uvjerenjem da brinuti za druge znači ne brinuti za sebe, često je pokretač za donošenje nekonstruktivnih i štetnih odluka - kako za same korisnike tako i za same pomagače. Osim što takav pristup u psihosocijalnom radu dovodi do sindroma sagorijevanja, predstavlja i glavnu prepreku u postizanju promjena. U tom začaranom krugu, stručnjaci često ne razviju svoj profesionalni identitet i ne bave se svojom profesijom. Usudila bih se zaključiti, ponekad stručnjaci ne rade s ljudima oko sebe već se izgube u tom procesu nesvjesno bivajući okupirani vlastitim težnjama i nesvjesnim ranama. Uvjereni da pomažu drugima, razvijaju frustracije jer njihov pristup i napor ne donose željene rezultate. U jednaku zamku mogu pasti i supervizori. Na primjer, supervizor može biti previše dominantan, nametljiv i kritičan postavljajući se kako on najbolje zna što je najbolje za korisnika, a supervizanta doživljavati nedovoljno kompetentnim.

Najčešći izvori stresa su: ograničeni radni uvjeti, loša organizacija rada, loši fizički uvjeti, i nesigurnost na radnom mjestu (Družić Ljubotina i Friščić, 2014). S druge strane, pomagači nalaze zadovoljstvo u kvalitetno riješenim slučajevima, resocijalizaciji osoba, timskom radu, stjecanju novih znanja i interdisciplinarnih spoznaja (Družić Ljubotina i Friščić, 2014). Ajduković i Ajduković (1996) upozoravaju na opasnost koja se krije u nesuglasju između zahtjeva radnog mjesta i okoline u odnosu na mogućnosti, želje i očekivanja da se tim zahtjevima udovolji. Značajni izvori stresa su osjećaj profesionalne nekompetentnosti, pomanjkanje povratnih informacija, izostanak sustava te profesionalnog osposobljavanja za promjene i emocionalno iscrpljivanje.

Sudionici istraživanja Nacionalne asocijacije socijalnih radnika Amerike (NASHW, 2010 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014) odredili su glavne izvore stresa: (a) minimalna podrška

ka kolega i supervizora, (b) preopterećenost radnim zadacima, (c) nedostatak socijalne podrške, (d) nedostatak kontrole nad radom i donošenjem odluka. Značajni izvori stresa u pomazućim profesijama jesu profesionalna nesigurnost te profesionalna usamljenost, osobito u složenim slučajevima koji zahtijevaju više znanja (Michie i Williams 2003; Jeleč Koker, 2009; Moštak Skupnjek, 2012; Kovačić, 2003; Friščić, 2006 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014).

Znakovi sagorijevanja su: izostanak napretka, česta izostajanja s radnog mjesta (*i supervizijskih susreta*), letargičnost, nedostatak entuzijazma, nemogućnost usmjerenja na pozitivno, teškoće u razvoju i primjeni intervencija (Henggeler i Schoenwald, 1998). Rizične varijable, među ostalim, mogu biti: uvjerenje da smo neuspješni ako se svi naši korisnici ne poboljšaju, neusklađenost profesionalnih i životnih uloga (npr. rođenje djeteta, predškolsko dijete i rad u smjenama), iracionalni osjećaji da bi rezultati trebali biti znatno dramatičniji nego što jesu, pretjerana (opsesivna) posvećenost poslu (stalno ostajanje prekovremeno, nošenje posla doma, zanemarivanje ostalih uloga i zadataka, ne korištenje dnevnih pauza te godišnjeg odmora i slobodnih dana).

Rad s ljudima u krizi potiče tjeskobu, depresivnost, ljutnju i osjećaj bespomoćnosti, a ponekad je pomagačima teško prestati misliti na korisnike (Arambašić, 2012). Izrazita emocionalna angažiranost pomagača zbog suosjećanja i identifikacije s ljudima u stanju krize doprinosi sekundarnoj posrednoj stručnjačkoj traumatizaciji (Arambašić, 2012).

Sagorijevanje na poslu je proces koji dovodi do potpune profesionalne iscrpljenosti i apatije a rezultat je neusklađenosti između zahtjeva okoline i posla (Družić Ljubotina i Friščić, 2014). Određene mjere samopomoći (Goliszek, 1993 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014) s ciljem čuvanja mentalnog zdravlja pomagača mogu pomoći, kao na primjer: raspoređivanje vremena, izražavanje osjećaja, prepoznavanje granice energije, planiranje ne više od jedne stresne aktivnosti u isto vrijeme, tjelesna aktivnost, podjela odgovornost, podjela zadataka u manje dijelove, osnaživanje radne vještine, vježbanje relaksacije, postavljanje i čuvanje osobnih granica, uvođenje rituala (Arambašić, 2012).

O ulozi samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina pisali su Burušić i Tadić (2006). Autori su pisali o pozitivnom utjecaju samopoštovanja bržem oporavku od stresa i neuspjeha te istakli kako je samopoštovanje jamac uspješnoj prilagodbi ljudi u svakodnevnim situacijama i teškoćama.

Arambašić (2012) opisuje doprinos uvođenja rituala nakon emocionalno zahtjevnih intervencija za očuvanje mentalnog zdravlja pomagača. Rituali mogu služiti kao tampon zone i olakšati nam vraćanje u svakodnevni život i svojim obiteljskim ulogama nakon teškog slučaja. Međutim, samopomoć nije dovoljna i potrebna je briga sustava u vidu osiguravanja trajnog usavršavanja, konzultacija prema potrebi i redovitim supervizijama. Profesionalni stres i sagorijevanje su zarazni te je potrebno razvijati okruženje u kojemu se stručnjaci osjećaju podržano, cijenjeno i imaju odgovarajuće prilike za zadatke (Henggeler i Schoenwald, 1998).

U samom kontekstu supervizije, odgovornost supervizora je pratiti vlastitu razinu profesionalnog stresa i voditi pažnju i brigu za vlastito mentalno zdravlje. S druge strane, supervizor je svjestan profesionalnog stresa i razine opterećenosti supervizanta te intervencijama omogućava supervizantu emocionalno rasterećenje te stvara okruženje koje podržava brigu za (mentalno) zdravlje.

Roberts i suradnici (1999 prema Cicak, 2011) ističu kako supervizor ne treba raditi superviziju u području za koje nema stručno znanje, u složenim okolnostima kada za svoj rad nema osiguranu stručnu podršku te ako su njegove kompetencije umanjene zbog osobnih teškoća ili profesionalnog stresa.

4.6. Krizni događaji u pomažućim profesijama i superviziji

Krizni događaji se mogu dogoditi na poslu i izvan posla (Arambašić, 2012; Henggeler i Schoenwald, 1998). Krizni događaji u radu s korisnicima i obiteljima su: psihijatrijske intervencije i hospitalizacija, suicidalnost, ubojstvo u obitelji, nasilje u obitelji, izdvajanje iz obitelji i drugo. Za svakog stručnjaka, krizni događaj predstavlja posebne kognitivne i emocionalne izazove zbog čega krizni događaji zahtijevaju prikladne krizne intervencije.

Radi osiguravanja podrške, podjele odgovornosti i emocionalnog rasterećenja nužno je osigurati prikladnu supervizijsku i konzultantsku podršku. U nekim slučajevima, potrebno je osigurati svakodnevnu jutarnju superviziju s timom u trajanju i do jedan sat kako bi se osigurala pravodobna i sigurna intervencija za korisnika/obitelj. U intenzivnim pristupima, kao što je to multisistemska terapija, svakodnevna timska supervizija se provodi sve dok traje krizni događaj i postepeno se smanjuje kako se i sama kriza rješava (Henggeler i Schoenwald, 1998).

Praktičari/pomagači u psihosocijalnom radu, svakodnevno se susreću s korisnicima koji su izloženi različitim kriznim događajima što doprinosi stresu i emocionalnom opterećenju. S obzirom na vjerojatnost da se supervizor u svom radu sa supervizantom suoči s potrebom za kriznom intervencijom, dobro je za supervizora da ima znanja o području kriznih intervencija i profesionalnog stresa i sagorijevanja.

Vještina prorađivanja kriznog događaja, situacije ili nesreće s ciljem integracije traumatskog/kriznog događaja i pružanja podrške i zaštite mentalnog zdravlja pomagača je kompetencija koju supervizor usvaja bilo osposobljavanjem za provedbu kriznih intervencija ili sudjelovanjem na izbornom kolegiju u sklopu specijalističkog studija. Dobro je da je supervizor informiran o kriznim intervencijama i sažetoj integraciji traume te da posjeduje znanja o zaštiti mentalnog zdravlja nakon traumatskih iskustava. Za navedeno, ključne su interpersonalne i profesionalne vještine. Arambašić (2012) ističe kako se pogreške u radu mogu dogoditi u pomažućim profesijama i iskusnim stručnjacima no, kada se greške ponavljaju to je pokazatelj nekompetentnosti u obavljanju tog posla.

Kompetentnost supervizora u području kriznih intervencija može doprinijeti njegovom samopouzdanju i biti značajna vrijednost za supervizante i supervizijski proces. Vođenje supervizijskih grupa u području kriznih intervencija iziskuje velike emocionalne i mentalne napore i angažman. Supervizantovo iskustvo u kriznom događaju i traumatsko iskustvo supervizanta može se naći u fokusu supervizijske grupe. Supervizor pri tome ne ulazi u prorađivanje traume već zadržava pažnju na utjecaj tog doživljaja na profesionalnu ulogu supervizanta. Supervizantov slučaj može sadržavati traumatski događaj kojem je bio izložen pojedinac ili obitelj s ko-

jom supervizant radi. U tom slučaju supervizor nudi priliku za iznošenje tog slučaja u supervizijski prostor na empatičan, topao i brižan način što predstavlja, na neki način, svjesno i namjerno pristajanje supervizora da se uživi u traumatski događaj i proživi supervizantovo ili korisnikovo iskustvo. Supervizor je emocionalno involviran u supervizantovo/korisnikovo iskustvo i sposoban je suosjećati i uživjeti se u to iskustvo. Supervizor pokazuje svoje emocije no, zadržava emocionalnu stabilnost i upravlja svojim emocijama. Istovremeno, supervizor zadržava svijest o grupnim procesima te svjesno primjenjuje intervenciju s ciljem pružanja podrške i integriranja supervizantova iskustva. Sposobnost uživljanja i empatija je značajna kvaliteta, nužna za razvoj odnosa u superviziji no, istovremeno, ona predstavlja rizik od sekundarne ili posredne traumatizacije supervizora.

U tom kontekstu, osim što je nužno da supervizor posjeduje znanja o kriznim intervencijama, neophodno je da supervizor ima sustav podrške u obliku metasupervizije, intervizije ili profesionalnog vođenja.

5. KARAKTERISTIKE USPJEŠNOG SUPERVIZORA

Što supervizor više zna i otkriva o sebi bit će više u stanju da razumije druge i da bude u ulozi onoga koji “vidi više” jer je i sam naučio iz osobnog iskustva što je neophodno za daljnji rast i razvoj (Ajduković, 2011). Temeljne ili suštinske kvalitete su atributi koji čine srž, bit pojedinca. Suštinske kvalitete koje čine kvalitetne supervizore, među ostalim, su: znatiželja i zainteresiranost (Davys i Beddoe, 2020), poštivanje različitosti i uvažavanje, pristupačnost, emocionalna toplina, želja za učenjem i otvorenost za drugačije (Falender i sur., 2014). Ljudi su prožeti tim kvalitetama i one se odražavaju u svim njihovim obilježjima. No, s druge strane, čak i suštinska kvaliteta, kada je ona pretjerana, predstavlja moguću zamku i teškoću (Ajduković, 2011). O sebi i suštinskim kvalitetama s kojima smo se našli u zamkama i nevoljama možemo učiti najviše iz sukoba s drugima, iz situacija koje nas iritiraju i stvaraju nam napatosti. Dobro je zastati i preispitati o porukama koje nam šalju drugi te preispitati što je to na što smo “alergični” kod drugih i s kojim ljudima imamo najviše problema u interakciji.

Prema diskriminacijskom modelu, supervizor ima ulogu učitelja, savjetovatelja i konzultanta. Supervizor zapaža ponašanje supervizanta i posjeduje intervencijske vještine. Supervizor također raspolaže osobnim vještinama, u kontaktu je topao i sposoban razvijati odnose. Supervizor također posjeduje konceptualizacijske vještine koje se odnose na vještine planiranja tretmana i primjenu različitih intervencija (Chang, 2013). Nedostatak vještina supervizora je najčešća prepreka za provedbu djelotvorne supervizije (Rothwell i sur., 2019). Za uspostavu kvalitetnog odnosa i provedbu uspješne supervizije ključne su socijalne vještine i emocionalna inteligencija supervizora. U supervizijskom odnosu do izražaja dolazi sposobnost supervizora da zadrži pažnju, sluša, primijeti neverbalne poruke od supervizora te izrazi svoje osjećaje s poštovanjem i jasnoćom. Emocionalna inteligencija je prepoznavanje, uvažanje i upravljanje emocijama (Goleman, 2002).

Dobar supervizor bi uz znanja o teorijama supervizije, također trebao imati znanja iz različitih teorijskih pravaca i o grupnoj dinamici, poznavati etički kodeks rada sa supervizantima i korisnicima te imati iskustvo terapije. Kao posebno značajne vještine prepoznate su temeljne komunikacijske vještine kao npr. aktivno slušanje te empatija, održavanje koncentracije supervizora, postavljanje pitanja, vođenje dijaloga, uspostava odnosa, samopraćenje te konfrontiranje, kao i vještine vođenja grupnih procesa (Laklija i sur., 2011).

Istraživanje Bogo i McKnight (2006 prema Rothwell, 2019) pokazuje kako uspješnu superviziju imaju supervizori koji: (a) su dostupni, (b) razumiju zadatak i imaju spoznaje o vještinama koje mogu teorijski povezati s praksom, (c) doživljavaju praktične mogućnosti i očekivanja od pružanja usluga na sličan način kao supervizanti, (d) pružaju podršku i potiču profesionalni razvoj, (e) vraćaju odgovornost supervizantima, (f) služe kao profesionalni model, (g) komuniciraju uzajamno i interaktivno.

Supervizor ima odgovornost razvijati svijest o svom svjetonazoru i promišljati kako ono utječe na njegov odnos prema supervizantu te (posredno) i prema korisniku/obitelji koju susreće tijekom supervizijskog odnosa. Ključne osobine supervizora za uspješnu komunikaciju i uspostavljanje odnosa su znatiželja, posvećenost, otvorenost i fleksibilnost supervizora (Davys i

Beddoe, 2020). O važnosti navedenih osobina supervizora prikazano je i u preglednom radu o karakteristikama uspješne supervizije Rothwell i suradnika (2019).

Prema Žorgi (2011), osobine dobrog supervizora uključuju kognitivne kompetencije (teorijska znanja, profesionalna iskustva, znanja važna za konceptualizaciju supervizijskog rada), funkcionalne kompetencije i vještine (supervizijske vještine i metode supervizijskog rada), osobne kompetencije (integracija osobnih i profesionalnih vještina i osobina), etičke kompetencije (integracija osobnih i društvenih vrijednosti) te međukulturalne kompetencije (prepoznavanje različitosti i pitanja koja iz njih proizlaze). Razlikujemo tri vida najvažnijih sposobnosti koje bi trebali imati supervizori: genetski određeni neuralni temelji osobe, osobna povijest pojedinca, obrazovanje i dodatno osposobljavanje. De Roos (2003 prema Tatschi 2009) navodi kako su to ključni zahtjevi da bi netko mogao steći kompetentnost reflektiranja. Reflektiranje je vještina koja se uči, gradi, prakticira i vježba. Vrijednost reflektiranja je u upravo u tome što se reflektiranjem prošlo iskustvo i doživljaj provjerava s obzirom na različite mogućnosti razumijevanja i tumačenja (Tatschi, 2009).

5.1. Osobine supervizora

Kako supervizija potiče pomicanje granica svojih profesionalnih djelovanja (Barretta-Herman i sur. 2001), zasigurno i supervizore potiče na produbljivanja znanja o sebi i drugima.

Da bi razvili kompetencije, potreban je neprekidni rad na sebi i biti u kontaktu sa sobom. Sposobnost za razvoj kompetencija proizlazi iz nas samih. Istraživanja prikazana u radu Rothwell i sur. (2019) prikazuju kako supervizanti opisuju neučinkovitog supervizora kao netolerantnog, osuđujućeg, nefleksibilnog, krutog. I dok se znanja uče, vještine vježbaju, temeljne osobine supervizora dolaze iz njega samog. Postoji doseg onoga što možemo naučiti te *neki iznimno* važni temelji dolaze iz nas samih - iznutra. Pojedinci koji imaju pozitivniju sliku i vrednovanje sebe razviti će veća očekivanja te biti motiviraniji i ulagati veće napore i biti ustrajniji u doseg željenih ciljeva (Abel, 1996; Benebou i Tirole, 2002 prema Burušić i Tadić, 2006).

Istraživanje Baumeister i sur. (2003 prema Burusić i Tadić, 2006) dokazalo je izravnu povezanost temeljnih crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina. Osobe izraženijeg samopoštovanja imaju bolje socijalne vještine i percepcije vlastite socijalne kompetentnosti što pruža osnovu za uspješnije suočavanje u socijalnim situacijama. Ključne neverbalne socijalne vještine su: emocionalna osjetljivost i kontrola, umijeće priznanja i slanja informacija te pokazivanje trenutnog emocionalnog stanja. Emocionalna izražajnost je karakteristika dinamičnih, asertivnih, druželjubivih, suradljivih, povjerljivih i suosjećajnih osoba te je temeljno obilježje ličnosti. Značajne odlike osoba sposobne u emocionalnoj kontroli su emocionalna stabilnost, visoko samopoštovanje, sigurnost, ekstrovertiranost, dominantnost i impulzivnost (Burušić i Tadić, 2006).

Cilj osobnog razvoja je biti sposoban kretati se s promjenama u okruženju, a zadržavajući pri tom individualnu stabilnost te čuvajući svoje suštinske kvalitete (Ajduković, 2011). Samopoštovanje je psihološko obilježje, a ono doprinosi bržem oporavku od stresa i neuspjeha (Rector i Rogers, 1997; Huges, 2003 prema Burušić i Tadić, 2006). Spoznaja nekompetencije i osjećaj da smo socijalno nedovoljno privlačni, manje vrijedni i socijalno odbačeni negativno utječe na samopoštovanje (Banmeister i sur. 2003 prema Burušić i Tadić, 2006). Težnja da održavamo i povećavamo samopoštovanje doprinosi održanju vlastitog identiteta, ostvarenju ciljeva i socijalnom funkcioniranju te doprinosi pozitivnom raspoloženju i odsutnosti stresa i negativnih emocionalnih stanja, a što je jamac uspješnoj prilagodbi ljudi u svakodnevnim situacijama i teškoćama (Leary i sur. 1999 prema Burušić i Tadić, 2006). Samopoštovanje je ključno obilježje koje utječe hoćemo li se doživljavati sretnima (Burušić i Tadić, 2006). Osobe koje imaju razvijeno visoko samopoštovanje lakše započinju i uspješnije prekidaju socijalne interakcije i odnose, spremniji su glasnije govoriti i kritizirati te predlagati rješenja, ustrajniji su u zadatku i bolje se nose sa stresom (Baumeister i sur, 2003; Le Pine i Van Dzne, 1998; Brown i Dutan, 1995; Ditton i Brown, 1997; Brown i Marshall, 2001, Johnosn, Vincent i Ros, 1987 prema Burusić i Tadić, 2006).

Odgovornost supervizora leži u iskrenom odnosu prema sebi (kao i prema supervizantima i kolegama supervizorima) i spremnosti da propituje vlastitu motivaciju za učenje i razvoj, spremnosti da bude intrinzično otvoren prema različitom i drugačijem, da preispituje vlastita

uvjerenja i znanja, da pristupa supervizantima sa znatiželjom, da uvažava kolege i s iskrenom namjerom potiče njihov rast i razvoj, te da reflektira. Kvaliteta svakog supervizora odražava se i u sposobnosti da zadrži dozu poniznosti i otvoreno čuje povratne informacije drugih te dopusti da preispita svoj sustav vjerovanja kao i obrazaca ponašanja koji eventualno otežavaju ostvarenje učinkovitosti supervizijskog procesa i rasta i razvoja.

Pitanja koja mogu olakšati supervizorima da reflektiraju o odnosu sa supervizantima jesu: *Što nam se sviđa kod supervizanta?*, *Što mislimo da se supervizantu sviđa na nama?*, *Koliko i koje to naše osobine vidimo u supervizantu?*, *Što osjećamo u sebi kada smo kontaktu sa supervizantom?*, *Gdje to osjećamo u tijelu?* i sl. Supervizor razvija zrele međuljudske odnose što zahtijeva toleranciju, prihvaćanje i sposobnost za intimnost. Supervizor prihvaća sebe, cijeni razlike i sposoban je premostiti razlike te biti objektivan (Abiddin i Ismail, 2012).

Ajduković i sur. (1995) opisuju kako su najviša očekivanja od supervizora u području davanja podrške i održavanja samopouzdanja. Autori nastavljaju kako se od supervizora očekuje: (a) stručnost, jasnoća, kreativnost, (b) emocionalna toplina, empatičnost i fleksibilnost, (c) tolerantnost, objektivnost i iskrenost, (d) komunikativnost, duhovitost i prihvaćenost, (e) posvećivanje pažnje i pokazivanje interesa za pojedinca i sadržaj. Optimističnost supervizora pridonosi kreativnosti u rješavanju problema te oslobađa napetost.

Iako se one različito koriste, kvalitete idealnog supervizora slične su i kvalitetama idealnog psihoterapeuta (Žorga, 2009). Janković (2004) je opisao utjecaj osobina savjetovatelja na kvalitetu njegova rada pri čemu je izdvojio osjetljivost na etičke vrijednosti, zainteresiranost za psihologiju i ljude, umješnost samouvida i toleranciju. Neophodnim osobinama dodaje i sposobnost uspostavljanja toplih odnosa s drugima, prihvaćanja emocije drugih te sposobnost odgovora na emocije u pozitivnom obliku. Holloway i Carroll (1999 prema Žorga, 2009b) zaključuju kako se supervizori rađaju, a ne stvaraju uzimajući u obzir važnost intra i interpersonalnih osobina i kvaliteta kao što su: prilagodljivost, brižnost, spremnost u ulaganje sebe, znatiželja i otvorenost i dr., a koje su istaknute kao osobne kvalitete *idealnog supervizora*. Kugler (1995 prema Žorga, 2009b) također u svojem radu ističe sljedeće karakteristike koje su važne za buduće supervizore: osobna i stručna zrelost, sposobnost dublje analize vlastitog

rada, sposobnost promišljanja o svom radu, sposobnost podnošenja nesigurnosti u poslu, sposobnost reflektiranja, sposobnost integracije znanja u praksu, sposobnost učenja i trajno dodatno usavršavanje.

Pozitivni atributi supervizora koji omogućuju i potiču dobar supervizijski odnos su: povjerenje, uvažavanje, empatija i autentičnost (Page i Wosket, 1998 prema Matić, 2011). Za uspostavljanje odnosa važno je da supervizor *klikne* sa supervizantima. U suprotnome, kada supervizorovu osobnost doživljavaju odbijajućom, supervizanti će doživljavati superviziju beskorisnom. U tim okolnostima skloni su navoditi da je supervizor nestrpljiv, neposvećen, usporen, nedosljedan i neempatičan (Wilson i sur., 2016, Martin i sur. 2014, Martin i sur. 2015 prema Rothwell i sur. 2019).

5.2. Kompetencije supervizora

Ishodi učenja su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja, a kompetencije su znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost (Zakon o obrazovanju odraslih, 2021). Kompetencije u superviziji uključuju temeljne kompetencije kao što su briga za odnos ili samoprocjena i istovremeni fokus na funkcionalne kompetencije u vidu praktičnih intervencija, psiholoških procjena i sl. (Rodolfa i sur, 2015 prema Falender i Shafranske, 2017). Kompetencija nije jednoznačna ili apsolutna. Trajno se mijenja i razvija i ovisi o zahtjevu i kontekstu. Kompetencija je promjenjiva jer se spoznaje i prakse mijenjaju, a s druge strane promjenjivi su i naši dosezi i ograničenja u karijeri.

Sposobnost metakompetencije (meta pozicije) je refleksija onoga što ne znamo i sposobnost da samoporcijenjujemo vlastite sposobnosti i ograničenja te motivaciju da održimo i povećamo kompetencije (Falender i Shafranske, 2017). Cilj supervizije usmjerene na kompetencije je transformirani pristup koji se oslanja na pretpostavku da je supervizor kompetentan da pokazuje kompetencije. Prema Falender i sur. (2004) kompetencije u superviziji su produkti više komponenti kompetencija koje zajedno u kombinaciji karakteriziraju stručnjaka kao supervizora. Kompetencije su međuovisne i utječu jedna na drugu - vještine zahtijevaju znanje koje uvijek uključuje i perspektivu vrijednosti. Standardizirane mjere kompetentnosti supervizora

pomogle bi razjasniti čimbenike koji pridonose uspješnoj superviziji (Falender, 2014; Keenan-Miller i Corbett, 2015).

Kvalitete kao što su empatija i sposobnost za razvoj suradnog odnosa u superviziji mogu biti značajnije od samog iskustva supervizora (Dodenhoff, 1981 prema Keenan-Miller i Corbet, 2015; Rankine, 2019). Kompetencije prema Kaslow (2004 prema Falender i Shafranske, 2017) podrazumijevaju sposobnost da je netko kvalificiran i sposoban provoditi profesionalni zadatak na učinkovit način. No, kompetencija je više od same izvedbe i ispunjavanja zadatka te uključuje razine sposobnosti - primjenu znanja u praksi, kritičnost, socijalne vještine, meta-kompetencije, etičnost i dr.

Razvoj profesionalne kompetencije supervizora je primaran cilj obrazovanja supervizora (Falender i sur., 2004), a kompetencije uključuju uobičajenu i razumnu upotrebu komunikacije, znanja, vještine, kliničko razmišljanje, emocije, vrijednosti i promišljanje u svakodnevnoj praksi koja je usmjerena prema dobrobiti pojedinca i zajednice (Epstein i Hundert, 2002 prema Falender i sur. 2004). Kompetencija podrazumijeva ne samo stjecanje znanja i diplome već i izvedbu i primjenu stečenih znanja u praksi te ishode (Sumerall i dr., 2000 prema Falender i sur., 2004).

Generičke, odnosno temeljne kompetencije uključuju socijalne vještine, etičnost, prihvaćanje različitosti. Specifične i funkcionalne kompetencije uključuju specijalizirane i određene vještine i znanja kao npr. klinička procjena, dijagnoza, evaluacija (Falender i sur., 2004).

Supervizorovo vođenje zahtijeva socijalne vještine za aktiviranje ljudi da postižu ključne ciljeve unatoč preprekama ili nedostatku energije. Falender i sur. (2004) izdvajaju formalno znanje supervizije kao zasebnu kompetenciju koja je nužna za provedbu uspješne supervizije. Čini se možda nepotrebnim isticati potrebu za formalnim znanjem o superviziji prije provedbe supervizije, međutim, u američkim zemljama tek su nedavno uvedeni standardi i kriteriji za obrazovanje supervizora (APA, 2015 prema Keenan-Miller i Corbet, 2015). Ranije, da bi netko postao supervizor, bilo je dovoljno samo iskustvo sudjelovanja u supervizijskog grupi te

pripadanje pomažućoj profesiji. U nekim zemljama (poput Australije i Novog Zelanda) još uvijek traje rasprava o nužnosti uvođenja standarda i kriterija za provedbu supervizije.

Istraživanje o učincima sudjelovanja u superviziji (Ajduković i Ajduković, 2004) pokazuju pomak supervizanata u doživljaju promjene i to najviše u osjećaju profesionalne kompetentnosti, samopouzdanju, razumijevanju korisnika te snalaženju u radu s *teškim* slučajevima. Navedeno istraživanje je pokazalo kako su i sami supervizori procijenili unaprjeđenje svoje profesionalne kompetentnosti, zadovoljstvo na poslu te kvalitetu usluga koju pružaju korisnicima nakon sudjelovanja u programu izobrazbe za supervizore, a što autori pripisuju činjenici kako su tijekom izobrazbe sami supervizori sudjelovali u supervizijskim grupama za svoj neposredni rad s korisnicima, te vodili vlastitu supervizijsku grupu i sudjelovali u "superviziji njihove supervizije" u kojoj su nastavili stjecati iskustva o sadržaju rada kao i o procesima unutar svoje grupe. Svakako pri tome ne treba zanemariti niti učinak drugih aspekata izobrazbe poput uvježbavanja vještina, proučavanja stručne literature i sl.

Okvir kompetencija supervizora prema Falender i sur. (2004) uključuje: znanja (modeli supervizije, teorije, istraživanje, razvojni model), vještine (socijalne vještine), vrijednosti (odgovornost za korisnika i supervizanta, odgovornost za osobni i profesionalni rast i razvoj) te meta znanje. Meta znanje je značajna komponenta samoprocjene koja obuhvaća profesionalni razvoj od stručnjaka početnika do iskusnog stručnjaka. Meta znanje uključuje sposobnost procjene primjene stečenog znanja kao i sposobnost učenja i razvoja dodatnih kompetencija (Kaslow, 2002 prema Falender, 2004). Supervizor integrira vještine učitelja, savjetovatelja i konzultanta (Borders i Leddick, 1987).

Supervizor koristi svoja znanja i vještine svjesno, kontrolirano i s namjerom. Također, značajno je da je supervizor svjestan svog supervizijskog stila. Supervizor je vješt u upravljanju emocijama te je svjestan minimuma i maksimuma emocija kao što su anksioznost, ljutnja, depresija, žudnja, krivnja, sram i poniženost te zna kako se nositi s njima. Svjestan je utjecaja emocija na proces učenja i razvoja (Abiddin i Ismail, 2012).

Kulturna kompetencija supervizora uključuje proširenu kompetenciju raznolikosti, odnosno svijest koliko smo svjetonazorski podudarni, a koliko različiti u odnosu na koncept vremena i uvjerenja. Bitan aspekt kompetencije je metakompetencija ili sposobnost da se zna ono što se ne zna te da se samoprovjerava reflektirajući učinjeno (APA, 2014).

Neki stručnjaci postaju izvrsni supervizori jer su vješti u zapažanju, u razumijevanju kliničke slike te imaju dobre vještine taktičkog i strateškog planiranja (Borders i Leddick, 1987). Dok je supervizant često involviran i okupiran obrascem interakcije s korisnikom, supervizor ima sposobnost ostati više objektivan jer ne odgovara direktno na korisnikovu interpersonalnu vibraciju te obično supervizor drugačije percipira supervizijski slučaj od samog supervizanta.

Wilsonova studija (Wilson i sur., 2016) utvrdila je ključne faktore na strani supervizora za uspješnu superviziju: pozitivan stav, integritet, vještina slušanja, kritičko mišljenje i stil ispitivanja, posvećenost, motivacija, podržavajući stav, povjerenje, objektivnost, fleksibilnost, posvećenost odnosu, poštovanje, brižnost i empatičnost. Gilbert i Evans (2008 prema Laklija i sur., 2011) naglašavaju kako svaki supervizor unosi u svoj posao poseban obrazac odnosnih komunikacijskih vještina koji potječe od njegova osobnog stila, kulturne podloge, psihoterapijskog usmjerenja, životnog iskustva i stručnosti u komunikaciji koja je temelj profesije. Za supervizanta je supervizor često *role model* i upravo je supervizijski stil kao i način komunikacije supervizora neposredan izvor učenja za supervizanta. Svaki je supervizant novi izazov za supervizora koji mu omogućuje uspostavljanje jedinstvenog odnosa i pronalaženje novih kreativnih rješenja te nova učenja (Laklija i sur., 2011).

Uzimajući u obzir navedeno, moguće je zaključiti da su odrednice koje čine kvalitetnog supervizora iskustvo u radu, kvalitetna izobrazba iz područja supervizije i trajan rad na vlastitoj samosvijesti i vještinama. Supervizor nosi odgovornost za učenje i razumijevanje konteksta prakse drugih profesija, a s ciljem razumijevanja pozicije, organizacijske klime i profesionalnog identiteta supervizanta.

Kaslow i sur. (2012) ističu specifične kompetencije vođenja te nužnost da supervizori u edukaciji budu angažirani u transformacijsko vodstvo nasuprot tradicionalno transakcijskom vod-

stvu. Uz posjedovanje kompetencija u superviziji i vođenju, od supervizora se zahtijeva validacija mogućnosti, znanja, vrijednosti kako bi poticali razvoj kliničke prakse i supervizije. Nije dovoljno da supervizor samo iskaže viziju i želju za promjenom već mora pokazati da i sam to primjenjuje. Drugim riječima, od samog supervizora se očekuje autentičnost. Dok transakcijski voditelj postavlja jasne strukture i očekivanja te je usmjeren konkretnim i jasnim ciljevima, takav stil vođenja ne potiče inovativnost niti proaktivno djelovanje. S druge strane, transformacijski voditelj reflektira svoje osobine i sposobnost za uspješnu promjenu. Takvi voditelji su karizmatični i inspirativni te modeliraju, mentoriraju, konzultiraju i profesionalno vode (engl. *coaching*). Transformacijski voditelji podržavaju promjene i otvoreni su prema kritičnom razmišljanju, osiguravaju prilike za učenje, podržavaju interese te postavljaju fleksibilne radne zadatke. Primjenom transformacijskog stila vođenja, supervizori potiču samostalnost i podižu moral i motivaciju, a time i učinak i zadovoljstvo.

Supervizanti će u kontaktu sa supervizorom primijetiti kada neke kompetencije nedostaju (Falender i Shafranske, 2017).

5.3. Empatija - sposobnost razumijevanja supervizantova i korisnikovog svijeta

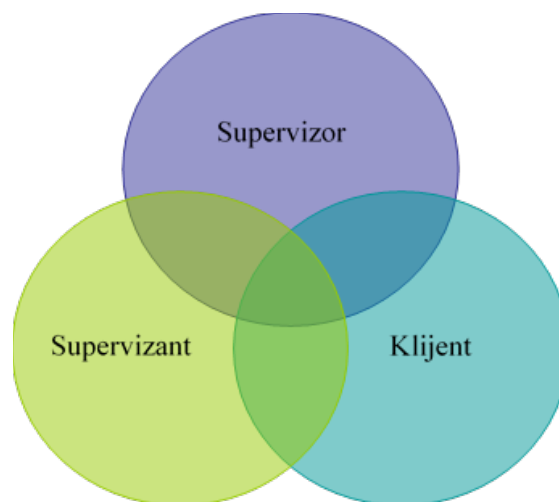
Reardon (1998) je definirao empatiju kao put i način da posjetimo svijest drugih kako bismo došli do informacija do kojih ne možemo doći drugim načinima. Empatija omogućava da doznamo više od onoga što je na površini. Ona ujedno predstavlja sposobnost maštovita eksperimentiranja s različitim ulogama ali i sposobnost održanja distance radi objektivne prosudbe (Katz 1994 prema Reardon, 1998).

Empatija je ključna za uspostavu odnosa povjerenja i poštovanja u okviru koje supervizant slobodno i otvoreno iznosi svoja pitanja, nedoumice i spremno izlaže sebe – svoje zabrinutosti, strahove, nedostatke. Sve se to događa pod uvjetom da supervizant zauzvrat dobije podršku i razumijevanje, a ne osuđujuće poruke, sveznajuće odgovore ili dojam da se nalazi u *ja znam - ti ne znaš* poziciji (Kosić i Šamarija, 2012).

Za supervizora je nužna sposobnost razlikovanja empatije od vlastite projekcije. O teškoćama razlikovanja empatije od vlastite projekcije govori i Goleman (2000 prema Kosić i Šamarija, 2012) koji napominje kako terapeut može razlučivati stvarne osjećaje osobe samo u onolikoj mjeri koliko je svjestan koji osjećaji zrcale korisnikove osjećaje, a koji proizlaze zapravo iz vlastite povijesti i vlastitog iskustva. Empatija, uvažavanje i konkretnost su olakšavajući uvjeti koji u odnosu osiguravaju uzajamno poštovanje i povjerenje (Matić, 2011). S druge strane, iako empatija predstavlja jedno od temeljnih načela i vrijednosti pomagačkog posla, empatija i identifikacija s klijentom je uzrok posredne traumatizacije (Arambašić, 1996 prema Ajduković i Ajduković, 1996).

U superviziji, empatija omogućava razumijevanje supervizantova svijeta kao da je supervizorov, odnosno viđenje supervizanta onako kako se sam vidi (Možina, 2007 prema Matiće, 2011). O empatiji ovisi i spremnost supervizanta na konfrontaciju. U procesu supervizije empatija podrazumijeva jedan stupanj intimnosti sa supervizorom, pa postoji mogućnost da previše ili premalo empatije zaustavi proces supervizije (Kralj, 2004). Supervizant se može naći u situaciji da ne može govoriti o svojim osjećajima jer se boji da će ga to ugroziti. S druge strane, tijekom empatiziranja supervizor može biti preplavljen vlastitim osjećajima i tada može razgovor usmjeriti na iskustva i ponašanje supervizanta, a onda kasnije i na osjećaje. Toplina, blizina i intimnost nisu ciljevi, nego je naglasak na tome da empatija uključuje vještinu razdvajanja i pravovremenu povratnu informaciju.

Grafikon 1: *Empatija u superviziji* (Kosić i Šamarija, 2012)



Grafikon 1 (Kosić i Šamarija, 2012) prikazuje tri kruga. Jedan krug predstavlja korisnika, drugi supervizanta, treći supervizora. Svaki krug je obojen drugačijom bojom. Različite boje simboliziraju razlike između korisnika, supervizanta i supervizora u odnosu na njihova iskustva, vrijednosti, očekivanja, znanja i okruženja. Upravo empatija osigurava odnos i prostor u kojemu će se, iako različiti, međusobno naći i moći razumjeti, uskladiti i odgovoriti. Empatija je ključna u ugođavanju i prepoznavanju što je korisniku potrebno, s kakvom potrebom i idejom supervizant dolazi supervizoru. Empatija u superviziji je boja koja nastaje kada se spoje supervizor, supervizant i korisnik. Empatija osigurava njihov susret u jedinstvenom, intimnom i zajedničkom prostoru koji omogućava da se međusobno osjete i razumiju dok istovremeno, čuva granice i ne narušava njihove vlastite boje.

Brojna istraživanja pokazuju kako se empatija odvija i na kognitivnoj i na tjelesnoj razini. Iz tih istraživanja možemo zaključiti kako je empatiziranje i misaoni i fiziološki proces. Empatija je proces koji se odvija u određenom prostoru i vremenu.

Osobno vjerujem da nas iskustvo koje doživimo empatizirajući trajno mijenja i bogati. Empatija je sredstvo koje pomagaču osigurava da razumije i pomogne osobi unatoč barijerama koje mogu predstavljati različitosti s kojima ulaze u odnos.

Kada supervizor usmjerava pažnju na prikrivene osjećaje supervizanta i pomaže supervizantu izraziti osobna i emocionalno obojena, a ponekad i prijeteća područja svoga doživljaja riječ je naprednoj empatiji, a koju opisuje i Kralj (2004 prema Kosić i Šamarija, 2012). Empatiju koristimo kada se pitamo: *Što je bit poruke?*, *Što je najvažnije u svemu što mi supervizant priča?*. Supervizor si može postaviti pitanja: *Što je ostalo neizgovoreno?*, *Što ostaje nejasno?*.

Važno je imati svijest o svojim emocionalnim kapacitetima. Empatija je za kvalitetnu komunikaciju presudna sposobnost zbog čega je treba stalno proširivati i ojačavati te prakticirati njezino stručno, što znači svjesno i planski dozirano korištenje (Kralj, 2004; Kosić i Šamarija, 2012).

5.4. Specifične vještine u superviziji

Motivirajući intervju je pristup u razrješavanju ambivalencija što je ključno za započinjanje procesa planirane promjene. Svrha je pružiti podršku na kontinuumu promjene ponašanja stvaranjem podržavajućeg, nevrednjajućeg i usmjeravajućeg okruženja koje olakšava istraživanje motivacije, spremnosti i povjerenje u promjene. Vođenje motivirajućeg intervjua je korisna vještina koju primjenjujemo u radu s nedobrovoljnim korisnicima, a svakako je vještina koja je primjenjiva i u radu sa supervizantima. Polazište ovog pristupa je da ako je netko u fazi razmišljanja o promjeni neće reagirati na intervencije usmjerene na akciju te ako je netko motiviran i spreman za promjenu, ali nema povjerenje u svoju sposobnost da je uspješno provede usmjerenost na akciju neće biti od koristi (Ajduković, 2012).

Jednu od vještina koju bi izdvojila je i razumijevanje funkcioniranja i **postavljanja hipoteza** u tretmanskome radu s korisnicima s ciljem propitivanja i korištenja hipoteza kao temelj za rasuđivanje tijekom rada na supervizijskom pitanju. Prema Arambašić (2008), terapeut postavlja hipoteze o načinu na koji obitelj funkcionira i o značenju simptoma, a na osnovi informacija koje ima o obitelji prije prvog susreta. Temeljem postavljene jedne ili više hipoteza terapeut postavlja pitanja koja će hipoteze potvrditi ili opovrgnuti. Na temelju dobivenih informacija stvaraju se nove hipoteze koje se pri susretima provjeravaju. Hipoteze su slutnje ili teorije koje se mogu izraziti pojmovima koji su konkretni i mjerljivi (Henggeler i Schoenwald, 1998). Hipoteze se postavljaju inicijalno i razvijaju temeljem promatranog obrasca interakcija i intervjua. Hipotezama stvaramo ideju što uzrokuje što. Postavljene hipoteze se preispituju i produbljuju u supervizijskom procesu.

Specifična komunikacijska vještina za supervizore je svakako **unutarnji dijalog** koji supervizor vodi sam sa sobom, a tijekom supervizijskog procesa. Taj dijalog, proces komunikacije odvija se s unutarnjim supervizorom kojeg je definirala Cajvert (2001). Unutarnji supervizor pomaže supervizoru da opaža osjećaje, procese, tumačenja i pitanja koja se u supervizoru aktiviraju na osnovu razgovora sa supervizantom. Svaki supervizor razvija unutarnjeg supervizora njegujući svijest o navedenom konceptu, dozivajući unutarnjeg supervizora kao i trajnom

uvježbavanju dijaloga s unutarnjim supervizorom tijekom supervizijskog procesa. Pri tome je neophodna budnost i koncentracija supervizora.

Upotreba specifičnog supervizijskog jezika čini superviziju sigurnim mjestom i rekla bih kako je to svakako značajna kompetencija supervizora. Kada supervizor otvoreno reflektira tijekom supervizije on približava profesionalni jezik svakodnevnom govoru i omogućava bolju transparentnost procesa i međusobno razumijevanje (Ajduković i Urbanc, 2011). Prema Batesonovom shvaćanju (Ajduković i Urbanc, 2011), bit supervizije je *razlika koja čini razliku*. Osnovno polazište je kako ništa nije negativno samo po sebi, već postaje negativno kada mi tom događaju damo negativnu konotaciju. U superviziji tu svijest primjenjujemo tako da reflektiramo: *Pitam se što bi se dogodilo da je...* nasuprot: *Ne mogu shvatiti zašto nisu..., Nisam sigurna u to, no čini mi se...* (Ajduković i Urbanc, 2011).

Supervizor produbljuje svoje znanje i razumijevanje supervizije te svoje uloge kao supervizora. Supervizor treba biti onaj koji **vidi više**, a da bi to postigao, važno je da stalno produbljuje svoja znanja, vještine te reflektira i analizira svoj supervizijski rad (Matić, 2011). Sukladno tome jedna od ključnih vještina supervizora je **sposobnost refleksije**. Unutarnji supervizor u nama mora imati sposobnost upornog i fluidnog reflektiranja i prelaženja s promatranja sebe na opažanje drugih uz pogled na sve procese koji se odvijaju (Gilbert i Evans, 2000). Reflektiranje u superviziji (Nelson-Johnes, 2007) uključuje *ulazak* u klijentov/supervizantov tok emocija, doživljaj toga i vraćanje klijentu/supervizantu tog doživljaja. Kako bi supervizor mogao adekvatno primjenjivati proces reflektiranja, potrebno je imati odgovarajuće znanje i kompetencije iz raznih područja kao što su znanja o čovjeku kao pojedincu, procesima u grupi, pojmove o učenju i psihološkom savjetovanju, odnosima u organizaciji, profesionalnim ulogama i radnom kontekstu te kulturi iz koje supervizant dolazi (Tatschl, 2009). Reflektiranje zahtijeva i posebnu razinu osobne uključenosti i vještine davanja povratne informacije. (Laklija i sur., 2011).

Postavljanje pitanja u superviziji jedna je od glavnih vještina kojom supervizori supervizantima pomažu reflektirati o svome radu. Vješto postavljena pitanja potiču introspekciju, jasno-

ću, kritičko mišljenje te podupiru kreativnost u traženju rješenja. Dobro postavljena pitanja potiču supervizante na razmišljanje i dovode do *aha efekta* (Grgec, 2015).

Aktivno slušanje je značajan način poticanja promjena. Slušanje pridonosi promjeni stava kojeg ljudi imaju sami prema sebi i drugima. Uz to pridonosi promjeni njihovih temeljnih vrijednosti i osobne filozofije. Kada ljudi imaju iskustvo da ih se sluša na tako poseban način postaju emocionalno zreliji, otvoreniji prema svojim iskustvima, demokratičniji i manje autoritarni. Kada se ljude sluša s pažnjom, oni sami sebe pažljivije slušaju i nastoje jasnije izražavati svoje misli i osjećaje. U fokusu aktivnog slušanja je osoba koja govori, kako se osjeća, koje značenje pridaje teškoći zbog koje je u kontaktu sa stručnjakom, a ne sadržaj onoga što se govori (Žižak, 2011).

Primjenom **konfrontacije** supervizor usmjerava supervizanta na njegove misli, osjećaje i ponašanje koje on ne percipira i ne prepoznaje jer se nalaze u njemu nevidljivom području. Da bi konfrontacija imala smisao i dovela supervizanta do novih uvida, od presudne je važnosti da je uspostavljen odnos povjerenja između supervizora i supervizanata, s empatijom kao temeljnom vještinom. Ako konfrontacija nije pravovremena, tj. odnos povjerenja nije uspostavljen, supervizant ju može doživjeti kao kritiku koja dovodi do otpora i zastoja u supervizijskom procesu (Bezić, 2007).

U superviziji je važno odvojiti vrijeme za diskusiju o osobnim problemima u skladu s potrebama pojedinca kao i vrijeme za refleksiju i primanje povratnih informacija. O'Connor i sur. (2012 prema Rothwell, 2019) u studiji naglašavaju potrebu pomagača za refleksijom na tjednoj razini.

5.5. Učenje i usavršavanje supervizijskih vještina

Pojam vještina predstavlja naučen ili stečen dio ponašanja. Stjecanje vještina ovisi o vježbanju vještina, znanju, iskustvu, zrelosti, kompetenciji te motivaciji i volji (Krlježa, 2009). Prema Žižak (2012), učenje nove vještine odvija se kroz četiri faze strukturiranog učenja: (a) po-

učavanje o specifičnim vidovima vještine i pokazivanje novog ponašanja, (b) igranje uloga u zadanoj situaciji i kroz zadane zadatke, (c) povratne informacije u formi konstruktivnih poruka o tome što u izvedbi vještine može biti bolje i drugačije, te (d) ponovno igranje uloga i uvježbavanje vještine.

Temeljna kompetencija supervizora je primjena i pokazivanje supervizijskih vještina. Supervizor prakticira i usavršava supervizijske vještine vođenjem vlastitih supervizijskih grupa, eksperimentiranjem raznim tehnikama, sudjelovanjem u vlastitoj superviziji i metasuperviziji, umrežavanjem s drugim stručnjacima i supervizorima. Umrežavanjem i sudjelovanjem u (meta)superviziji i/ili interviziji supervizor ostvaruje važan izvor informacija i refleksija što mu pomaže u ostvarivanju samouvida i osobnim i profesionalnim promjenama.

Razvojem vještine prema ekspertnoj razini raste i tendencija da se dublje doživi zadatak u vezi s kojim se vještina koristi. Razvijaju se metakognitivni procesi koji omogućavaju usmjerenost na različite procese koji se događaju tijekom primjene vještine (Grgec, 2015).

Solomon (1992 prema Abiddin i Ismail, 2012) zaključuje kako supervizija u edukaciji treba biti uzajamni projekt, uzbudljiv ali istovremeno ponekad i težak, izazovan i bolan projekt. Supervizija kao sredstvo učenja često je korištena kao oblik savjetovanja tako da je savjet dan u obliku usmjeravanja, koherentnosti, metodologije, razumijevanja odabranih tema, a povratne informacije su usmjeravane na pisane radove gdje su se analizirali i pratili intelektualni i profesionalni napredak studenata. Povratne informacije su obično vezane uz odabir teme, metode ispitivanja, stil pisanja i izgled te jasnoće studentovog rada (Spear, 2000; Donald i sur. 1995; Russel, 1996 prema Abiddin i Ismail, 2012). Autori opisuju kako je neophodno da supervizori detaljno čitaju studentove radove te pruže konstruktivne kritike s ciljem poticanja razvoja i produbljanja spoznaja. Važno je osigurati vrijeme za promišljanje o radu i učenje te osigurati prostor za vježbanje i pogreške (Cryer, 2000; Phillips i Pugh, 2000 prema Abiddin i Ismail, 2012) uz uporno poticanje motivacije (Donald i sur, 1995; Kan 1997; Mangematih, 1999; Waitie, 1994 prema Abiddin i Ismail, 2012).

Abiddin i Ismail (2012) u svom radu promišljaju o ulozi supervizora u poticanju razvoja studenata. Predlažu primjenu Chickeringove razvojne teorije (1993) kao temelj za prilagodbu načina rada sa studentima u različitim razvojnim fazama.

Wellington (2010) opisuje superviziju kao formu učenja i vođenja studenata kroz osobno putovanje dok Chickering i Reisser u sklopu teorije o razvoju identiteta (1993 prema Abiddin i Ismail 2012) govore o važnosti ostvarivanja podrške od grupe, ponekad i na uštrb vlastitih ciljeva i izlaganja mišljenja.

Sama supervizija je mjesto za učenje i razvoj vještina. Peck (2012) u svom radu prikazuje kako je supervizija prostor za dodatno usavršavanje i otkrivanje onih područja koja nisu bila pokrivena tijekom obrazovanja kao na primjer prakticiranje vještina aktivnog slušanja, rad s korisnicima u otporu, provođenje intervencija iz područja obiteljsko-pravne zaštite i slično.

6. MODEL CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Učenje je proces unutarnje promjene, a vidljiv je od strane drugih u obliku promjene u ponašanju i izvedbi (Abiddin i Ismail, 2012). Cjeloživotno učenje su svi oblici učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada (Zakon o obrazovanju odraslih, 2021). Neformalno obrazovanje odraslih za stjecanje kompetencija potrebnih za rad označava aktivnosti obrazovanja zaposlenih i nezaposlenih odraslih koje se odnose na organizirane neformalne oblike učenja usmjerene na stjecanje kompetencija potrebnih za rad, a koji se provode i financiraju u okviru djelokruga ministarstva nadležnog za rad (Zakon o obrazovanju odraslih, 2021).

Obrazovanje odraslih označava djelatnost formalnog obrazovanja odraslih koju izvodi ovlaštena pravna osoba prema odobrenim programima, radi stjecanja i unaprjeđivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada, a koje se dokazuju javnom ispravom koju izdaje pravna osoba ovlaštena za provedbu formalnog obrazovanja odraslih (Zakon o obrazovanju odraslih, 2021). Kvaliteta obrazovanja (Zakon o obrazovanju odras-

lih, 2021) odraslih temelji se na načelima osiguravanja: (a) uvjeta za kvalitetno obrazovanje i učenje, u skladu s potrebama osobnog, društvenog i gospodarskog razvoja, socijalne uključenosti, potreba tržišta rada te ukidanjem svih oblika diskriminacije polaznika i pristupnika, (b) stjecanja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, (c) obrazovanja temeljenog na ishodima učenja, (d) preuzimanja odgovornosti svih dionika sustava obrazovanja odraslih.

Pastuović (2008 prema Babić i Tomašević, 2021) definira cjeloživotno obrazovanje kao namjerno i organizirano učenje i dio formalnog obrazovnog procesa za koji je odgovorna država. Razlikuje pojam cjeloživotnog obrazovanja od cjeloživotnog učenja koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Cjeloživotno učenje uključuje i nenamjerno i neorganizirano i spontano stjecanje znanja. Ono je fleksibilno u pogledu vremena, prostora, sadržaja i načina učenja. U središtu takvog učenja je pojedinac koji snosi odgovornost i dužnost za proces učenja i unaprjeđenja svojih znanja (Borg i Mayo, 2005 prema Babić i Tomašević, 2021).

Model cjeloživotnog učenja zahtjeva samoprovodljivo učenje dijeleći iskustva s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja, a obuhvaća stjecanje i osuvremenjivanje svih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija (Dave, 1974 i Pastuović 2008 prema Babić i Tomašević, 2021). Takvo obrazovanje rezultira potvrdom o završenom seminaru, tečaju, simpoziju i slično.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje su kompetencije odgovarajuće razine koje su nužne pojedincu za uključenost u život zajednice. Zaključak istraživanja provedenog od strane Europske organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (2003 prema Babić i Tomašević, 2021) je da obrazovanje odraslih pomaže većoj produktivnosti te kvalitetnijem i funkcionalnijem zapošljavanju. Istraživanja naglašavaju neke od prepreka cjeloživotnom učenju u Republici Hrvatskoj od čega ističu (visoke) cijene obrazovanja, obiteljske obveze i nedostatak potpore poslodavaca.

Cjeloživotno učenje odnosi se na sve aktivnosti stjecanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti tijekom života s ciljem njihova usvajanja ili proširenja, i to u okviru osobnog, društvenog ili

profesionalnog razvoja i djelovanja pojedinca. Takav sveobuhvatni koncept obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim izvedbenim oblicima (<https://vlada.gov.hr/>). U Memorandumu Europske komisije iz 2000 godine cjeloživotno učenje definira se kao sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Ključna je pretpostavka kako stalno usavršavanje i razvoj doprinosi smanjenju činjenja propusta i pogrešaka. Cjeloživotno učenje nije proces koji se podrazumijeva, već ga moramo njegovati u okviru podržavajućeg okruženja za učenje (Žorga, 2009). Sims je (1981 prema Žorga, 2009) ustanovio da je učenje na poslu lakše u onim organizacijama koje podržavaju učenje i razvoj svojih stručnjaka te naglašavaju atmosferu rasta pri čemu je značajna kvalitetna supervizija gdje djelatnici imaju mogućnost napredovanja, samostalnog rada, rasta i razvoja. Spomenuto je moguće primijeniti i kada promišljamo o supervizorima, njihovom djelovanju, rastu i razvoju. Specifične aktivnosti kao, na primjer, konferencije, radionice, treninzi i sl., obogaćuju iskustva stručnjaka te doprinose razvoju stručnjaka (Henggeler i Schoenwald, 1998).

Bayzat (Gollemann i sur., 2002) je razvio model samoupravljajućeg učenja (engl. *Self-Directed Learning*). Model je razvio u području razvoja vještina vođenja i upravljanja, a koncept je nastao na razumijevanju važnosti intrinzične motivacije i važnosti učenja koje je potaknuto iznutra. Model se sastoji od pet spoznaja (1) tko želim biti, (2) tko sam, (3) plan učenja, (4) eksperimentiranje s novim ponašanjima i (5) razvijanje odnosa povjerenja koji pomažu i podržavaju u procesu promjena. Riječ je o namjernom i svjesnom razvijanju i jačanju vlastitih snaga uz poštovanje i razumijevanje procesa promjena i koraka za dostizanje cilja. Promjene se razvijaju postepeno, a u konačnosti dovode do promjena u navikama, ambicijama i željama tako da je proces samoupravljajućeg učenja trajan i cikličan.

6.1. Uloga supervizora u procesu cjeloživotnog učenja

Opće je poznato da se razvijamo tijekom čitavog života. Kod odraslih, razvojne promjene nisu, za razliku od promjena u djetinjstvu, mladosti i starosti, uvjetovane biološki koliko drugim činiteljima kao što su, na primjer, iskustvo i kontekst u kojem pojedinac živi. Izvor razvoja nije samo u tjelesnom sazrijevanju i socijalnim pritiscima okruženja, već i u željama, očekivanjima i vrijednostima pojedinca koji se razvija (Žorga, 2009). Supervizija je proces cjeloživotnog učenja i alat razvoja za odrasle. Osnovni konstruktivni dio razvoja se događa u razdoblju krize te je superviziju moguće doživjeti kao jednu od onih metoda samorazvoja koja uspješno pomaže u neprestanom učenju i razvoju stručnjaka te u integriranom razvoju svih njegovih funkcija (Žorga, 2009). Viši stupanj profesionalnog integriteta vodi do višeg stupnja profesionalne odgovornosti (Vec, Rupnik Vec i Žorga, 2014).

Sama supervizija je mjesto za učenje i razvoj vještina. Peck (2012) u svom radu prikazuje kako je supervizija prostor za dodatno usavršavanje i otkrivanje onih područja koja nisu bila pokrivena tijekom obrazovanja. Supervizija postaje sve više edukativno i psihosocijalno usmjerena te je sve više naglašena kao kontekst učenja (Ajduković i Urbanc, 2012). Supervizori su, prije svega, modeli za učenje, te modeliraju transparentnost pokazujući da su neprekidno uključeni u samoprocjenu, da prepoznaju važnost rada na sebi i koriste cjeloživotno učenje (Kaslow i sur. 2012).

Cjeloživotno učenje se ne odvija samo od sebe već ga treba poticati i njegovati. Učenje na poslu i o poslu koji radimo znatno je olakšano ako postoji okruženje koje stimulira i cijeni to učenje te njeguje atmosferu učenja (Ajduković i Urbanc, 2011). Tijekom obrazovanja, supervizori su usmjereni i poticani pratiti i razvijati supervizijske kompetencije, redovno reflektirati o razvoju supervizijskih kompetencija te razvijati samosvijest i samorefleksiju (Garcia-Lavin i sur., 2022). Razina iskustva i stupanj razvoja nisu ekvivalenti (Borders i sur. 1986; Stoltenberg i sur., 1986; Wiley i Ray, 1986 prema Borders i Leddick, 1986) što znači da samo iskustvo u praksi ne podrazumijeva profesionalni rast i razvoj te nas iskustvo samo po sebi ne čini kompetentnima i stručnima.

Tijekom specijalističkog studija supervizije u psihosocijalnom radu, studenti su poticali izraditi osobni plan učenja u superviziji (Ajduković, 2011). U sklopu osobnog plana učenja u superviziji budući supervizori utvrđuju osobne potrebe u procesu supervizijskog učenja. Istovremeno, tijekom cijelog procesa obrazovanja supervizora istaknuta je odgovornost i potreba supervizora za trajnim usvajanjem znanja i usavršavanjem vještina. Razvoj supervizora kao eksperta iz supervizije je trajan i nikada ne završava. Učenje podrazumijeva osvrt na iskustva, znanja, vještine i osobine koje imamo, promišljanje o iskustvima, znanjima, vještinama i osobinama koje bi željeli razviti i naučiti te, jednako tako važno, svijest o onome što nas ometa i otežava naš rad i profesionalni razvoj.

Za supervizore je osobito važan proces iskustvenog učenja. Supervizori tijekom edukacije prepoznaju vrijednost modela za učenje kroz (meta)supervizijske susrete sa supervizorima i metasupervizorima. Supervizor, baš kao i supervizant, ima zadatak reflektirati i poticati se da razmišlja o onome što je doživio kroz vlastito iskustvo te na taj način integrirati novo iskustvo s postojećim znanjem. Refleksija se tijekom učenja potiče, među ostalim, samoprocjenom, samoanalizom te kritičkim promišljanjem. Proces promišljanja o tome kako superviziramo je trajan. Razina do koje ćemo reflektirati očituje se u različitim stilovima učenja i obavljanja profesionalnih zadataka (Ajduković, 2011).

6.2. Stilovi učenja i pristupi učenju

Dobro je razumjeti vlastite stilove i pristupe učenju. Kao supervizori, propitujemo koliko smo tolerantni na ljude s različitim stilovima učenja te kako razlike između stilova učenja supervizora u odnosu na supervizante utječe na dinamiku odnosa i proces rada. Prema Honey i Mumfordu (1982 prema Ajduković, 2011) postoje četiri stila učenja. Aktivistički stil obilježava otvorenost i entuzijastičnost te spremnost za nova iskustva. Obilježje aktivističkog stila učenja je učenje kroz aktivnosti. Reflektirajući stil obilježava suzdržano djelovanje i razmišljanje o situaciji i odmjeravanje svih opcija. Karakterizira ga opažanje, prikupljanje informacija i dugotrajno promišljanje. Teoretičarski stil obilježava logično mišljenje i analiziranje te propitivanje svega novoga i provjeravanje odgovara li to *novo* s logičkim obrascima te ima li to smisla. Ovaj stil učenja često je povezan s perfekcionizmom. Pragmatičarski stil učenja koristi

pristup rješavanja problema u učenju i obilježava potrebu da se isproba funkcioniraju li nove zamisli u praksi. Neposredno se primjenjuje naučeno i ako ono ne funkcionira, najčešće se više ne isprobava niti primjenjuje već se pažnja usmjerava na nešto novo.

Honey i Mumford (1982 prema Ajduković, 2011a) razlikuju četiri pristupa učenja. Intuitivni pristup podrazumijeva nesvjesno učenje iz vlastitih iskustva i na taj način teško prepoznajemo kako smo došli do spoznaja i što smo konkretno naučili. Učenje po slučaju uključuje učenje iz aktivnosti koje zahtijevaju refleksivnost, ponekad kao rezultat frustracije na situaciju, kada nešto pođe po zlu. U retrospektivnom pristupu zaključke izvlačimo osvrćući se unazad, iz rutinskih postupaka i uspjeha te niza pozitivnih i negativnih iskustava (događaj - pregled događaja - zaključak). Prospektivni pristup uključuje dimenziju planiranja na način da se iskustvo planira, provodi i razmatra te se potom o njemu donose zaključci. Sam plan uključuje i prilike za učenje (plan učenja - implementacija plana - pregled - zaključak).

Stilove promišljanja dijelimo na vizualne i verbalne (Danbury, 1994 prema Ajduković, 2011a). Vizualno promišljanje uključuje pamćenje u sličicama kada smo privučeni vizualnim prikazima, dijagramima i crtežima dok verbalni stil uključuje razmišljanje u riječima i učenje čitajući i raspravljajući.

Pristup učenju može biti i površinski - kada prikupljamo i pamtimo informacije na nekritički način, najčešće s vanjskom motivacijom zbog nekog vanjskog utjecaja (na zahtjev poslodavca, radi ocijenjivanja i ispita) te dubinski - kada kritički analiziramo nove ideje te povezujemo s postojećim znanjem. U dubinskom pristupu razumijemo primjenu novog znanja u različitim kontekstima (Marton i Saljo, 1976 prema Ajduković, 2011a).

7. POTREBA SUPERVIZORA ZA PODRŠKOM I EDUKACIJOM

“Vidiš, u prirodi postoje dvije vrste sazrijevanja. Jedna vrsta sazrijevanja završava propadanjem, kao što je slučaj s voćem... No, tu je i druga vrsta sazrijevanja, kao kad vino fermentira. Dakle, čuvajte se truljenja i sačuvajte svoje elemente za fermentiranje. Godine i iskustvo mogu donijeti dobrobit tako dugo dok ne zaboravljamo igrati se i biti živi. Napokon, kreativnost je plamen života.”

Lahad (2002 prema Ajduković, 2011b)

Falender i Shafranske (2017) naglašavaju kako se nalazimo u novom dobu odgovornosti u kojemu nije dovoljno samo nakupljati i stjecati diplome i znanja već je procjena kvalitete stručnjaka usmjerena na ideologiji kompetentnosti stručnjaka. Dostizanje diplomi i licenci nije cilj već jedan dio razvoja u karijeri u kojoj osoba teži izvrsnosti, razvijajući kompetencije kako bi ostvarila zahtjeve u praksi, a koji su stalno izmjenjivi. Cilj supervizije je upravo podizanje kompetentnosti, a odgovornost supervizora je neprekidno se usavršavati i razvijati te podizati osobne i profesionalne kompetencije. Supervizor je pomagač, a supervizija pomagačka profesija koja uključuje cijelu osobu u proces pružanja supervizijske usluge. U rad supervizora stalno je uključen i njegov profesionalni, ali i njegov osobni dio.

Različiti autori (Ajduković i Ajduković, 2004; Falender i sur. 2004; Newman, 2013 prema Keenan-Miller i Corbett, 2015) naglašavaju važnost iskustvenog učenja tijekom edukacije supervizora i to sudjelovanjem u supervizijskoj grupi iz pozicije supervizanta, kao i vođenjem vlastite supervizijske grupe i sudjelovanjem u metasuperviziji.

Callahan i sur. (2009 prema Keenan-Miller i Corbett, 2015) govore da je za uspješnu superviziju važnija profesionalna specijalizacija iz supervizije nego stupanj profesionalnog iskustva u pomažućoj profesiji što potvrđuje tvrdnju da je i za vrhunske stručnjake i praktičare potrebna dodatna specijalizacija za vođenje supervizijskih grupa.

Neprekidna edukacija supervizora je nužna kako bi se osigurala kompetentnost supervizora tijekom njegove karijere (Falender i sur., 2004) što govori u prilog kako kompetencije super-

viora nisu trajne. Supervizor uspostavlja ravnotežu između podrške i izazova (Falender i sur., 2004). S jedne strane je usidren, samostalan i samopouzdan, s druge strane uporno preispituje svoje kompetencije, pomiče granice, teži boljem te je u kontaktu s drugima.

Etička obaveza supervizora je, najprije tijekom obrazovanja, steći znanja, vještine i iskustva te razviti vrijednosti dostatne za uspješan i kvalitetan rad, a potom tijekom cijele profesionalne karijere trajno i aktivno tražiti prilike za održanje i uvećanje kompetencija te se učinkovito suočavati s vlastitim ograničenjima putem formalnog i neformalnog učenja, metasupervizije, konzultacije, refleksije i evaluacije rada (Worthington, Andreas Tan i Poulin, 2002; King, 2003 prema Cicak, 2011). Abiddin i Ismail (2012) navode kako je uloga edukatora osigurati načine te sredstva za planiranje učenja, dok u studentovoj moći ostaje kontrola sadržaja, brzine, intenziteta i okruženja učenja kao i sama primjena naučenog.

U studiji Rothwell i sur. (2019) izdvojeno je zapažanje kako nedostatak podrške i edukacije supervizora utječe negativno i na samu provedbu supervizije. Bez dostatne podrške i edukacije supervizori se osjećaju nepripremljeni i ne razumiju ulogu supervizora. Za supervizore je važno da imaju smjernice te razumiju standarde kao i politiku organizacije unutar koje provode superviziju.

Baš kao što su povratne informacije važne za supervizante, važne su i za same supervizore. Supervizor može razviti odnos s mentorom, su-stručnjakom supervizorom, koji mu može pružiti savjet, podršku, povratne informacije o profesionalnim problemima i izborima u karijeri te ga usmjeravati dodatnoj edukaciji. Pojedinac sa svojim okruženjem čini složenu cjelinu. Model razvoja prikazuje dinamičku interakciju pojedinca i socijalnog okruženja i njihovo uzajamno djelovanje. Iznimno je važno kako se odvija usklađivanje, međusobno djelovanje i udruživanje pojedinca i njegovog okruženja te kakve su mogućnosti i prepreke za promjenu. Na taj se način razvoj u odrasloj dobi u velikoj mjeri odvija osobnim činjenjem pojedinca, dok odgovarajući vanjski podražaji potiču i usmjeravaju spomenuti proces. Razvoj proizlazi iz stalnog uzajamnog odnosa između pojedinca koji uči i aktivnog okruženja koje se mijenja. S obzirom na to da se odrasla osoba u procesu supervizije suočava sa svojim pogrešnim pretpostavkama te ih mijenja, supervizija joj, dakle, omogućava proces rasta i razvoja ličnosti

(Žorga, 2009). Upravo u tom kontekstu možemo prepoznati potrebu za trajnom supervizijom supervizije.

Odgovarajuća supervizija i metasupervizija omogućava nam da izbjegnemo profesionalnu stagnaciju jer nas uporno vodi u nove mogućnosti samoostvarenja u profesionalnom, a posredno i u osobnom razvoju. Osobne i profesionalne karakteristike supervizora trebaju biti integrirane, a važno je da se supervizor trajno usavršava putem reflektiranja vlastitog iskustva, kao i usmjerenim radom na sebi (Matić, 2011).

O metasuperviziji i kompetencijama supervizora možemo čitati u radovima poput: Matić (2011) i Tuđa Družinec (2011), a autorice su potvrdile važnost trajne spremnosti supervizora na traženje pomoći i podrške kroz konzultacije, metasuperviziju i interviziju. Autori poput Vidović i Žorge potvrđuju važnost cjeloživotnog učenja i stalne potrebe za produblivanjem i integracijom kako profesionalnog tako i životnog iskustva.

7.1. Motivacija supervizora za daljnjom edukacijom

Motivacija dolazi iznutra. Mi ne motiviramo druge i ne postavljamo motivaciju u njih. No, moguće je pronalaziti motivaciju koja je u drugima te pomoći drugima da je otkriju (Ajduković, 2012). Pullman (prema Vogrinčić, 2009) je u svom radu iskazao kako se stručnjak ne treba mijenjati da bi postao terapeut, već da bi postao terapeut mora postati takav kakav je inače - kao čovjek koji radi na tome da razvije svoje kompetentnosti, posebna znanja i talente.

Složenost supervizijskog procesa neprekidno otvara prilike i izazove za usavršavanje i učenje (novih) znanja i vještina. Iako je supervizija mjesto koje uistinu otvara i potiče beskonačne prilike za razvoj i usavršavanje, sama motivacija kao i sposobnost za učenje i rast dolazi iz nas samih. Neophodno je da supervizor potiče i održava svoju znatiželju - znatiželju o korisnicima, supervizantima, o procesima, o sebi, o teorijama, praksi, alatima koje koristi, te da svoja znanja koristi budno i aktivno. Supervizor ostaje otvoren za učenje i istraživanje, te unatoč brojnim certifikatima, potvrdama i diplomama, ne razvija zabludu da sve zna. Zadržava i njeguje kritičan (refleksan) pogled na vlastiti rad, prati sebe kao i ishode supervizije. Svaki

zastoj u grupi i susret sa supervizantom s kojim *ne klikne* ili koji ga *izbaci iz takta*, slučaj koji mu zada muke, i/ili svaka grupa koja iz njemu nepoznata razloga ne funkcionira, poticaj je supervizoru za samorefleksiju i učenje. Svaka nevolja je prilika za učenje i rast. *Kako pristupamo izazovima i problemima? Kako se odnosimo prema ljudima i situacijama koje doživljavamo kao teške? Usudimo li se zadržati svjesno u toj nevolji te ju upoznati bolje i učiti iz nje?*

Znanje doprinosi razumijevanju, vještine doprinose radu s ljudima, no, znanje i najkompetentnijeg i najiskusnijeg supervizora je ograničeno, a vještine su međuovisne o znanju i razumijevanju. Promjene su trajne - mijenjaju se sustavi, mijenjamo se mi, mijenjaju se spoznaje, razvijaju vještine. Svaki supervizor je cjelovita osoba i stručnjak. Svaki supervizor nosi osobnu odgovornost za kvalitetu svog rada, a time i za cjeloživotno učenje i neprekidni osobni rast i profesionalni razvoj. Uzimajući u obzir da je krajnji cilj supervizije da supervizant razvije unutarnji kompas za svoj rad i razvije zreli opažajući ego, neophodno je da supervizor promišlja o svojoj kontratransfernoj reakciji i da svoje spoznaje primjenjuje u raspravi sa supervizantom i u interpretacijama (Pernar, 2017).

Uloga supervizora je vrlo složena i zahtijeva specifična znanja i vještine. Postati supervizorom nije krajnji domet profesionalnog usavršavanja, već i dalje postoji odgovornost za unapređivanje znanja, vještina te razrješavanje osobnih i profesionalnih dilema (Laklija, M. i sur., 2011). Sposobnosti integracije znanja u praksu, kao i sposobnost učenja te trajno dodatno usavršavanje značajne su karakteristike za supervizore (Kugler, 1995 prema Žorga, 2009b).

Organizacijska kultura te podrška i razumijevanje voditelja organizacije, a posredno i vršnjačka podrška su značajni faktori koji utječu na motivaciju za profesionalni razvoj.

7.2. Metasupervizija kao medij integracije iskustva i razvoja supervizora

Prilikom pretrage literature o metasuperviziji, metasupervizija se opisuje u dva konteksta - kao oblik supervizije supervizije u kojoj sudjeluju budući supervizori tijekom njihovog obrazovanja za supervizora te kao supervizija supervizije namijenjena licenciranim i samostalnim supervizorima.

Metasupervizirana supervizija primjenjuje se tijekom izobrazbe (Newman, 2013 prema Keenan-Miller i Corbett, 2015). Provodi se na način koji promiče dobrobit klijenta u otprilike istoj mjeri kao i supervizija (Keenan-Miller i Corbet, 2015). Modeliranje i igranje uloga doprinose korištenju dokazanih praksi. Metasupervizija se odnosi na višeg i iskusnog stručnjaka koji daje smjernice o superviziji manje iskusnom stručnjaku koji supervizira. Kada je riječ o supervizoru koji je u procesu obučavanja i nije licenciran, potrebno je da stariji kolega snosi etičku i pravnu odgovornost i za tog supervizora i za supervizante koje supervizira (Keenan-Miller i Corbett, 2015).

Metasuperviziju možemo doživjeti kao alat koji pomaže supervizorima u gradnji njihova supervizijskog identiteta te razvijanju vještina. Iskustvo metasupervizije svakako može doprinijeti samopouzdanju supervizora te kvaliteti supervizijskih usluga.

Hawkins i Shonet (2000 prema Žorga, 2009b) navode kako je prvi preduvjet koji valja zadovoljiti da bi netko bio dobar supervizor jest sposobnost aktivnog organiziranja vlastite supervizije. Prema Žorgi (2009b) nije dovoljno imati solidno stručno znanje, kompetencije i iskustvo u vođenju supervizije, već bi se supervizori morali pobrinuti i za superviziju vlastita supervizijskog rada (tzv. supervizija na superviziju) što im omogućuje trajni stručni i osobni razvoj.

Europski pojmovnik supervizije i coachinga (2017) kao i Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj definira metasuperviziju kao superviziju koju supervizor koristi za razvoj svojih vještina i za stvaranje prostora za refleksiju o svojem radu kao supervizor. Supervizori su poticani na samovrednovanje, propitivanje vlastitog rada i konzultiranje prema potrebi. Procjenjuju se znanja, vještine, svjesnost i učinci supervizije (Falender i sur. 2004).

Metasupervizija supervizorima pruža pomoć i podršku za vođenje supervizijskih sastanaka, što omogućuje uspješniji i učinkovitiji rad sa supervizantima (Glišovič Meglič, 2004). Metasupervizija osigurava mjesto za integraciju iskustva i usavršavanje vještina supervizora. Učenje prema modelu doprinosi procesu transfera znanja i primjeni naučenih vještina u svakodnevnu profesionalnu praksu (Heaven, Clegg i Maguire, 2006 prema Laklija i sur., 2011). Gr-

gec (2015) je u svom specijalističkom radu napisala sljedeće: *Najveće blagodati metasupervizije bile su mi razumijevanje toga kako se primjenjuje vještina slušanja u određenom kontekstu, konkretni i funkcionalni primjeri upotrebe vještine slušanja te jasnoća sljedećeg koraka koji sam mogla primijeniti u sljedećem supervizijskom susretu.*

Sadržaj metasupervizije je usmjeren na prepreke za ostvarivanje kvalitetne supervizije kao i na adresiranje aktivnosti za prevladavanje tih prepreka. Pri tomu, izvor prepreka mogu biti izvan supervizijskog procesa (strukturalne promjene) te unutar same supervizije i supervizijskog procesa (individualne promjene). Istraživanje Buns i sur. (2016) prikazalo je kako je provedba metasupervizije doprinijela većem broju supervizanata i ostanku supervizanata u superviziji.

Hrvatskog društvo za superviziju i organizacijski razvoj definira minimalne standarde za stjecanje/produženje licence supervizora. Pravilnikom o minimalnim standardima za stjecanje/produženje licence supervizora propisana je obaveza supervizora da tijekom pet kalendarskih godina sudjeluje na minimalno 20 sati intervizijskih i/ili metasupervizijskih susreta te da ima mentora-metasupervizora koji će ga pratiti u radu (www.hdsor.hr). Sudjelovanje na metasupervizijama moguće je jedino kod članova Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj koji imaju status metasupervizora.

7.3. Intervizija kao medij integracije iskustva i razvoja supervizora

Intervizija ili su-sustručnjačka supervizija je oblik supervizije u kojoj su supervizori ujedno i supervizanti. Riječ je o obliku supervizije u kojoj su članovi ravnopravni na razini znanja, iskustva i odgovornosti (Ajduković, 1995). Intervizija je prepoznata kao važan oblik cjeloživotnog učenja i zadovoljavanja neprekidne potrebe za integracijom profesionalnog iskustva supervizora.

Odgovornost supervizora je izbjeći izolaciju od svojih vršnjaka - kolega supervizora. Supervizija je ozbiljna, izazovna i složena aktivnosti s nepredvidljivim teškoćama. Nužno je da su-

pervizor ima mrežu kolega i mjesto za konzultacije kada se susretne sa složenim zahtjevima supervizije (Borders i Leddick, 1987).

Intervizija ili vršnjačka supervizija je definirana kao individualna ili grupna konzultacija u svrhu profesionalnog razvoja i podrške u praksi, a uključuje kritički osvrt na praksu stručnjaka koji sudjeluju u njoj (Udruženje psihologa Australije, 2010). Europski pojmovnik supervizije i coachinga definira interviziju kao specifičan oblik supervizije koja se provodi među kolegama (anse.eu, 2017). U interviziji nitko nije trajni supervizor jer članovi grupe naizmjenice preuzimaju ulogu supervizora i na taj način međusobno provode superviziju. Možemo zaključiti kako je intervizija oblik grupe za samopodršku u kojoj se članovi poznaju.

Bastaić (2007) napominje kako se ljudi okupljaju u intervizijsku grupu da bi se dobro osjećali, a kako se najčešće međusobno poznaju skloni su međusobno se previše štititi što dovodi do izostavljanja konstruktivnih kritika te korektivnih povratnih informacija. S druge strane, previše različitih/nepoznatih sudionika može utjecati na nedostatak povjerenja unutar grupe.

Intervizija je prostor za otvorenu komunikaciju o problemima i poteškoćama s kojima se supervizori susreću. Unutar nje, ostvaruju prostor za emocionalno rasterećenje, osobno i profesionalno osnaženje, smanjenje profesionalnog izgaranja i stagnacije, usvajanje novih znanja i vještina, stjecanje novih uvida kroz iskustveno učenje u grupi, povezivanje i podršku te podjelom osobnih i profesionalnih iskustava.

Preporuka je koristiti interviziju kada je riječ o iskusnim supervizorima. Prednost ovakvog pristupa superviziji je doprinos i razvijanje samoinicijativnosti, samoodgovornosti, motivacije (Ajduković i sur. 1995) te podizanje samopouzdanja (Agnew, Vaught, Getz, and Fortune 2000 prema Valentino, A. L., LeBlanc, L. A., Sellers, T. P., 2016).

Svi su članovi odgovorni za proces intervizije. Intervizija ne zahtijeva da voditelj bude iskusniji i kvalificiraniji stručnjak. Najčešće se odnosi na vršnjake iz iste organizacije sa zajedničkim ciljem koji si međusobno pružaju povratne informacije te prate učenje i evaluiraju. Interviziju je moguće provoditi individualno ili u grupi. Istraživanja (Rothwell i sur., 2019) su po-

kazala kako supervizori naglašavanju nedostatak pripreme i edukacije za njihovu ulogu kao prepreku za provedbu intervizije. Jedan od rizika primjene intervizije je da se uz nedostatak voditelja i strukture, supervizija može doživjeti kao “prazno” pričanje i gubljenje vremena. Kada supervizanti ne doživljavaju supervizijski proces korisnim češće su skloni biti pasivni te kasniti ili ne dolaziti na susrete.

Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj putem svoje internetske stranice ažurira sve intervizijske grupe koje su aktivne te na taj način omogućuje članovima pridruživanje i ostvarivanje potrebnog broja sati sudjelovanja. Svaki član koji inicira intervizijske susrete dužan je o tome obavijestiti u roku od 15 dana nakon pokretanja/iniciranja (www.hdsor.hr). Supervizori su u prilici kombinirati intervizijske i metasupervizijske susrete.

7.4. Uloga iskustva osobne psihoterapije u razvoju supervizora

Wuttenberger (1993 prema Tatschi, 2009) navodi kako je izbor zanimanja supervizora povezan s jakom osjetljivošću osobe te njezinim zanimanjem za svjesne i nesvjesne potrebe drugih ljudi. Za kompetentnost supervizora važna je njegova emocionalna stabilnost, što znači da neka osobna kriza ili trauma može utjecati na njegov rad. Zato supervizor treba pratiti vlastito emocionalno stanje i biti svjestan njegovog utjecaja na proces supervizije (Forko i Laklija, 2017).

Chickering (Chickering i Reisser, 1993 prema Abiddin i Ismail, 2012) navodi da studenti dolaze s emocionalnom prtljagom te naglašava važnost izliječenja emocionalnih rana u procesu obrazovanja pomagača s ciljem da one ne ometaju njihove odnose te prihvatanja vlastite ranjivosti i rizika za gubitkom. Važno je opustiti frustracije prije nego eksplodiraju i suočiti se sa strahovima prije nego onesposobe.

Profesionalni rast i osobni razvoj su međusobno povezani i isprepleteni. Dobro je koristiti savjetovanje i/ili psihoterapiju u cilju unaprijeđivanja kvalitete života kroz: konstruktivno suočavanje sa stresorima i frustracijama, postavljanje ciljeva, uživanje u postignutom te prihvatanje ograničenja, prepoznavanje, razvoj i ostvarenje osobnih potencijala u određenoj socijal-

noj situaciji (Ajduković, 2011). Terapija se ne bavi samim životom već našim razumijevanjem života (Andersen, 1990 prema Ajduković i Urbanc, 2011).

Supervizant može postati svjestan svojih osobnih problema u području psihodinamike rada s korisnikom, pojave paralelnih i nesvjesnih procesa i slično, što pred supervizora stavlja izazov kako pomoći supervizantu razumjeti koji problem ima i kako se može s njime nositi, a da ne povrijedi korisnika (Laklija i sur., 2011). Prema Laklija i suradnicima (2011) da bi supervizor mogao istraživati i osvještavati različite aspekte kod supervizanata, važno je da i sam posjeduje zdravu dozu introspekcije i vlastitog preispitivanja te da neprekidno radi na osvještavanju vlastitih procesa, a sudjelovanje u osobnoj psihoterapiji je jedan od načina kako raditi na sebi.

Odgovornost za ishode supervizijskog procesa u vidu dobrobiti za korisnike kao i činjenice da se ti korisnici nalaze u materijalnim i nepovoljnim osobnim i obiteljskim okolnostima donosi velike količine negativnog i teškog sadržaja što izaziva trošenje emocionalne i psihičke rezerve pomagača i supervizora. Stalno je pitanje kako se pobrinuti za osobni i profesionalni integritet kao i za emocije koje se javljaju u obavljanju profesionalnih zadataka. Zaštita mentalnog zdravlja stručnjaka zahtijeva i odgovarajuću terapiju u skladu s potrebama. Terapijski proces služi za osobni rast i razvoj bilo s ciljem rada na sebi, ili zbog teškoća u nošenju sa životnim okolnostima, integriranja novih životnih uloga, ili teškoća u funkcioniranju i izvršavanju životnih i profesionalnih zadataka.

Različite su teškoće i životne okolnosti koje mogu iscrpiti naše snage ili otvoriti dubinska i suštinska pitanja koja proizlaze iz naše osobnosti. Svako iskustvo i problem je moguće dodatno iskoristiti u budućem razvoju i takav pristup predstavlja brigu za sebe.

7.5. Drugi oblici podrške supervizorima

Značajna prilika za rast i razvoj supervizora krije se svakako u krugu njegovih najbližih ljudi i u osobnoj mreži podrške. Zainteresirano, bez potrebe da se branimo, možemo pitati naše najbliže u čemu smo se promijenili i u čemu oni misle da bi bilo dobro da se još promijenimo. Naši najbliži nam mogu biti fantastičan izvor refleksija i povratnih informacija. Dobro je vid-

jeti kako nas oni zrcale i doživljavaju. Pri tome je važno imati na umu da to budu naše osobe od povjerenja, s kojima nismo u sukobu u ciljevima i interesima (Ajduković, 2011).

Supervizori koji i sami rade s korisnicima, imaju (priliku i) odgovornost koristiti superviziju za vlastite slučajeve, dok, za vlastitu superviziju, uz metasuperviziju i interviziju, mogu koristiti i profesionalno savjetovanje (coaching). Supervizija, profesionalno savjetovanje, metasupervizija i intervizija doprinose novim uvidima, dovode u pitanje praksu i rutinu koju koristimo te povećavaju svjesnost o onome što činimo u našem radu (Ajduković, 2011).

Za osobni rast i razvoj supervizora od značajnog utjecaja je neprekidno čitanje literature i praćenje novih spoznaja iz područja psihosocijalnog rada. Profesionalna odgovornost supervizora je ulaganje u unapređenje svojih kompetencija. Osim samostalnog istraživanja i praćenje suvremene literature, supervizori se uključuju i u različite edukacije koje su tematski vezane uz područje supervizije. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj ima važnu ulogu u organiziranju i provođenju tematskih edukacija i radionica.

Učenje i razvoj supervizora donosi promjene za supervizora i njegovo okruženje. Spremnost na promjenu nije statična. Svaki supervizor nosi osjećaj i percepciju osobne djelotvornosti. Ambivalencija u vezi promjene je normalna. Promjena nije pravocrtna i nije događaj već je proces. U pravilu se krećemo od početnih pokušaja do zastoja i povratka na stara ponašanja, do ponovnih pokušaja i tako dalje. Da bi se promjena provela nužna je svjesna i namjerna posvećenost. Za supervizora je važno misliti kritički, odnosno pažljivo preispitivati vlastito mišljenje i mišljenje drugih u namjeri da pojasni i poboljša vlastito razumijevanje (Ajduković, 2011b). Krajnji cilj usmjerenosti rada na sebi i svojim (supervizijskim) vještinama je poticanje kritičkog i reflektivnog odnosa prema sebi i stvarnosti (Ajduković, 2011b).

Callan i sur. (2021 prema Garcia-Lavin, 2022) odredili su dva glavna područja brige o sebi za studente psihologije s ciljem podizanja profesionalnih kompetencija. Prvo područje je profesionalna podrška što uključuje dijeljenje radnog stresa s kolegama, povezivanje s drugima i izbjegavanje izolacije te održavanje pozitivnog odnosa s mentorima. Drugo područje je samo-svijest što uključuje povezanost s vlastitim osjećajima i potrebama, promišljanje i proaktiv-

nost u nošenju s teškoćama na poslu te uočavanje okidača (engl. *trigger*) u stresnim okolnostima.

Jedna od metoda podizanja samosvijesti i održavanja meta pozicije i razvoja unutarnjeg supervizora može biti i prakticiranje meditacije potpune svjesnosti (engl. *mindfulness*). Naime, istraživanje Lueke i Gibson, (2016) opisuje dobrobiti prakticiranja meditacije usmjerene svjesnosti u pogledu smanjenja automatskih asocijacija i negativnih konstrukata te u konačnosti, smanjenja predrasuda i diskriminacije. Meditaciju potpune svjesnosti opisuju kao tehniku koja doprinosi boljim odnosima i međusobnoj povezanosti i razumijevanju unatoč međusobnim razlikama. Usredotočena svjesnost je usmjerena na održavanje stanje svjesne pažnje, praćenje vlastitih misli, tjelesnih procesa i doživljaja kao i emocionalnih stanja i reakcija.

8. PRIJEDLOG MODELA CJELOŽIVOTNOG UČENJA SUPERVIZORA

Prijedlog modela cjeloživotnog učenja supervizora temelji se na teoriji promjene, samoregulacijskom modelu (Prochaska i DiClemente, 1983) i učenja po modelu (Bandura, 2015) uvažavajući ranije navedene spoznaje o kompetencijama i obilježjima koje doprinose kvaliteti supervizije, o razvoju profesionalnog identiteta i profesionalnom razvoju supervizora kao i važnosti brige za mentalno zdravlje i osobni razvoj.

Temeljna polazna točka i moment stvaranja profesionalnog identiteta i karijere supervizora počinje samim obrazovanjem za zanimanje supervizora. U Republici Hrvatskoj ono je moguće završetkom specijalističkog studija supervizije u psihosocijalnom radu, te drugim modelima osposobljavanja, na primjer u sklopu obuke za psihoterapiju. Za supervizore je nužno stjecanje i obnavljanje licence za samostalni rad kao i sama provedba supervizijskih grupa u kojima supervizor pokazuje supervizijske kompetencije i primjenjuje stečena supervizijska znanja te razvija autentični stil i profesionalni identitet supervizora.

Kvalitetu svog rada razvija sudjelovanjem u vlastitim supervizijama za svoj rad s korisnicima kao i sudjelovanjem u superviziji za svoje supervizijske grupe u obliku metasupervizije i/ili intervizije. Sudjelovanjem u grupnoj superviziji supervizor doprinosi razvoju mreže podrške

koja je od značaja za usavršavanje supervizorskih kompetencija. Individualnu podršku moguće je koristiti u obliku konzultacija ili *ad hoc* rješenja u slučaju potrebe. Kao što supervizor raspolaže različitim alatima u supervizijskom radu tako postoje brojne mogućnosti, tehnike i alati za refleksiju i samoprocjenu koje može koristiti prilikom izrade i praćenja osobnog plana učenja i rada na sebi.

Za svakog supervizora je od značaja poticati uvid, samootkrivanje i povećanje kompetencija. Također, dobro je održavati nadu u kulturu promjene i prakticiranje supervizijskog umijeća te pružati i primati povratne informacije iz svih izvora (podređeni, kolege, nadređeni, unutar sebe). Dobro je poticati na eksperimentiranje s novim ponašanjima i razmišljanjima vezane uz superviziju. Kada smo u prilici, dobro je organizirati i sudjelovati u radnim odmorima (engl. *business retreat*) ili drugim oblicima radnih sastanaka koji su usmjereni razvoju zajedničkih vizija za razvoj kompetencija i ciljeva. Pri svemu tome, nužno je da se ti procesi odvijaju u sigurnom okruženju s razvijenim odnosom povjerenja. Učestali susreti vode integraciji supervizijske kulture temeljene na kompetencijama (Kaslow, 2009). Pozitivna klima doprinosi rastu, promjenama i razvoju sposobnosti vođenja.

Kada razmišljamo o kompetenciji supervizora te vlastitoj ideji i doživljaju, možemo koristiti vizualizaciju i zamisliti za sebe supervizora kojeg doživljavamo visoko kompetentnim. *Koje karakteristike ga krase? Je li tih ili glasan? Je li visok ili sitan? Je li ženskog ili muškog spola? Je li dominantan ili blag? Je li strog ili popustljiv? Smije li se ili je ozbiljan? Zna li nešto više od nas? U čemu je posebno vješt? Što je to što ima, a da nama nedostaje? Što nam odgovara čuti? Na koji način nas vodi? Kako propituje, kako i što zaključuje? Što možemo naučiti od njega?*

Uloga supervizora je vrlo složena i zahtijeva specifična znanja i vještine. Postati supervizorom nije krajnji domet profesionalnog usavršavanja, već i dalje postoji odgovornost za unapređivanje znanja, vještina te razrješavanje osobnih i profesionalnih dilema (Laklija, M. i sur. 2011).

Sposobnosti integracije znanja u praksu, kao i sposobnost učenja te trajno dodatno usavršavanje značajne su karakteristike za supervizore (Kugler, 1995 prema Žorga, 2009b). Učenje je

proces unutarnje promjene, a vidljiv je od strane drugih u obliku promjene u ponašanju i izvedbi (Abiddin i Ismail, 2012). Supervizor posjeduje kompetencije samorefleksije i samoprocjene, usmjeren je jačanju svojih kompetencija i neprekidnom radu na sebi. Posjeduje vještine planiranja i upravljanja procesom promjena. Supervizor je sposoban pratiti vlastiti razvoj, biti svjestan okruženja kao i zadataka i odgovornosti koje proizlaze iz njegove uloge.

Uzimajući u obzir navedena obilježja oblikovan je sljedeći prijedlog modela cjeloživotnog učenja supervizora, a s ciljem integracije iskustva i usavršavanja kompetencija supervizora.

Grafički prikaz 2. **Model cjeloživotnog učenja supervizora - integracija iskustva i usavršavanje kompetencija supervizora**



Model cjeloživotnog učenja supervizora je cikličan proces koji nikada ne završava, a uključuje: (1) plan promjene, (2) osobni plan učenja, (3) plan brige o sebi i (4) integraciju iskustva. Svaka aktivnost je fluidna i međuovisna, jezgrovita i slojevita, realistična i primjenjiva, utemeljena na osobnom iskustvu supervizora i prilagođena individualnim potrebama i životnim i profesionalnim okolnostima supervizora. Model je životan i promjenjiv, odnosno prilagodljiv trenutnim potrebama supervizora. U idućim poglavljima, raspravit će se svaka predložena aktivnost zasebno.

8.1. Plan promjene

Odgovornost svakog supervizora za sebe leži u iskrenom odnosu prema sebi (kao i prema supervizantima i kolegama supervizorima) i spremnosti da propituje vlastitu motivaciju za učenje i razvoj. Supervizor ostaje intrinzično otvoren prema različitom i drugačijem, preispituje vlastita uvjerenja i znanja, pristupa supervizantu sa znatiželjom, uvažava kolege i s iskrenom namjerom potiče njihov rast i razvoj i reflektira. Kvaliteta svakog supervizora odražava se i u sposobnosti da zadrži dozu poniznosti i otvoreno čuje povratne informacije drugih te preispituje svoj sustav vjerovanja kao i obrazaca ponašanja koji eventualno otežavaju ostvarenje učinkovitosti supervizijskog procesa i rasta i razvoja.

Supervizor je model za samoprocjenu i neprekidno uspostavlja ravnotežu između podrške i izazova (Falender i sur., 2004). S jedne strane je usidren, samostalan i samopouzdan, a s druge uporno preispituje svoje kompetencije, pomiče granice, teži boljem te je u kontaktu s drugima.

Plan promjene podrazumijeva svijest o onome što nas ometa i otežava naš rad i profesionalni razvoj. Pitanja koja nas vode u tome jesu: *Gdje smo?*, *Gdje želimo biti?*, *Kakve nas (ne)prilike okružuju?* i slično.

Jedan od korisnih alata koje je moguće primijeniti s ciljem poticanja razvoja i promjene je Upitnik *Sedam pitanja* i model *Četiri sobe promjene* (Janssen). Model *Četiri sobe promjene* je primjenjiv u malim ili velikim grupama pod supervizijom ili stručnjakom koji je obučen za prakticiranje modela *Četiri sobe promjene*. Materijal potiče stvaranje prostora za promišljanje i dublje razumijevanje sebe i drugih i kako se odnosimo prema promjenama unutar nas, u našem okruženju ili društvu. Namjera je pobuđivanje znatiželje i hrabrosti za temeljito preispitivanje i razvijanje društvenih sustava (na poslu, projektu, u obitelji, grupi, organizaciji). Preporuka je nastaviti promišljati o otkrivenom i razgovarati o tome u vlastitom okruženju nakon provedene vježbe.

Drugi mogući alat za izradu plana promjene je *Inventura godine*¹. *Inventura godine* provodi se u brojnim varijantama, a nadahnuće za razvoj ovog alata dolazi iz poslovnog svijeta i godišnjeg pregleda i popisa svega što se zatekne u određenom vremenu i poduzeću. Smisao ove vježbe je popisati na papir sve što imamo ili što smo napravili kao i napisati pregled stanja u kojemu jesmo pri čemu je potrebno usmjeriti se na unaprijed utvrđeno razdoblje - na primjer godišnja inventura za cijelu 2022. godinu, ili polugodišnja inventura za razdoblje siječanj - lipanj 2022. godinu te životna i poslovna područja za koja radimo pregled. Na primjer, možemo navesti sljedeće rubrike: *Obitelj i odnosi*, *Zdravlje i dobrobit*, *Zabava i sloboda* i *Posao i učenje*. U rubrici *Obitelj i odnosi* moguća pitanja kojima se vodimo jesu: *Što se dobro dogodilo u obitelji za mene?*, *Koje trenutke, ljude, uspjehe i pobjede vrijedi zapamtiti?*, *Koji odnosi su započeli?*, *Koji odnosi su završili?*. U rubrici *Zdravlje i dobrobit* pitamo se: *Što se dobro dogodilo za moje zdravlje i dobrobit?*, *Koliko je bila dostatna briga za tijelo, duh, mentalno zdravlje?*, *Koje nove dobre navike sam usvojio/la?*, *Koje trenutke, uspjehe, ljude i pobjede vrijedi zapamtiti?*, *Što je postignuto i napravljeno za moju dobrobit?*. U području *Zabava i sloboda*, propitujemo: *Što sam učinio/la, a da je mi je stvorilo zabavne trenutke ili trenutke u kojima sam se osjećao/la slobodno?*, *Gdje sam i s kime sam tada bio/la?*, *Jesam li naučio/la nešto što mi je stvorilo zabavne trenutke?*, *Jesam li bila slobodan/na otići na neki tretman, kupiti si lijepu odjeću ili predmet?*, *Jesam li bio/la na putovanju, organizirao/la neko druženje, čitao/la?*. I za kraj, u rubrici *Posao i učenje* propitujemo: *Koje trenutke, ljude, uspjehe i pobjede vrijedi zapamtiti?*, *Koje dobre odnose je vrijedilo razviti?*, *Koje odnose je vrijedilo završiti?*, *Koliko sam supervizijskih grupa proveo/la?*, *Na koliko sam (meta)supervizijskim susretima sudjelovao/la?*, *Što je postignuto i napravljeno za moj profesionalni razvoj?*, *Koje edukacije i susreti su doprinijeli profesionalnom osnaživanju i rastu?*, *Što mi doprinosi osjećaju kompetentnosti i uspješnosti?*, *Što mi pomaže u usklađivanju profesionalnih i životnih uloga?*.

Cilj vježbe je osvrnuti se na pozitivne vrijednosti i kvalitete te postignuća u profesionalnom i osobnom razvoju. Također, prilikom pregleda vlastitih postignuća i razvoja, ostavljamo prostor da se usredotočimo na sadržaj i onaj dio za koji nam se čini da nam nedostaje, da smo zanemarili ili da bi htjeli da je drugačije. Samosvijest o onome što nam nedostaje i/ili područ-

¹ Inspiracija za ovu vježbu nastala je tijekom sudjelovanja u edukaciji *Inventura godine* Marina Kolar & Konekta. www.konekta.hr

ja koja smo zanemarili koristimo za izradu plana za iduće razdoblje, na primjer: Plan za npr. 2023. ili Plan za lipanj - prosinac, 2023. *Inventuru godine* možemo raditi samostalno ili u grupi.

8.2. Osobni plan učenja

Složenost supervizijskog procesa neprekidno otvara prilike i izazove za usavršavanje i učenje (novih) znanja i vještina. Iako je supervizija mjesto koje uistinu otvara i potiče beskonačne prilike za razvoj i usavršavanje, sama motivacija kao i sposobnost za učenje i rast dolazi iz nas samih. Neophodno je da supervizor potiče i održava svoju znatiželju - znatiželju o korisnicima, supervizantima, procesima, sebi, teorijama, praksi, alatima koje koristi. Kvaliteta supervizora odražava se u sposobnosti da svoja znanja koristi budno i aktivno te otvorenosti za učenje i istraživanje.

Unatoč brojnim certifikatima, potvrdama i diplomama supervizor ne smije pasti u zamku i samozavaravati se da sve zna. Nužno je da zadrži kritičan pogled na vlastiti rad, prati sebe kao i ishode supervizije. Svaki zastoj u grupi i kontakt sa supervizantom s kojim *ne klikne* je izvrsna prilika supervizoru za samorefleksiju, učenje i prihvaćanje spoznaja o sebi, vlastitim ograničenjima, otporima, ali i o drugima te njihovim ograničenjima. Svaka nevolja je prilika za učenje i rast. Neka od pitanja kojima potičemo samorefleksiju i samoprocjenu jesu: *Kako pristupamo s izazovima i problemima?, Kako se odnosimo prema ljudima i situacijama koje doživljavamo kao teške?, Usudimo li se zadržati svjesno u toj nevolji te ju upoznati bolje i učiti iz nje?*

Svaki supervizor je cjelovita osoba i stručnjak. Svaki supervizor nosi osobnu odgovornost za kvalitetu svog rada, a time i za cjeloživotno učenje i neprekidni osobni rast i profesionalni razvoj. Razvoj osobnog plana učenja u superviziji potiče supervizore u određivanju osobnih potreba u procesu supervizijskog učenja. Odgovornost je i potreba supervizora za trajnim usvajanjem znanja i usavršavanjem vještina. Razvoj supervizora kao eksperta iz supervizije je trajan i nikada ne završava. Učenje podrazumijeva osvrt na iskustva, znanja, vještine i osobine

koje imamo, promišljanje o iskustvima, znanjima, vještinama i osobinama koje bi željeli razviti i naučiti.

Jedan od korisnih alata prilikom izrade plana za učenje je proces *360 stupnja povratne informacije* (engl. *360 degree feedback*; Kaslow i sur., 2009). Inače, riječ je o alatu koji se koristi najčešće za voditelje u poslovnim kompanijama, a s ciljem dobivanja povratnih informacija iz različitih izvora (od podređenih zaposlenika, od nadređenih te kolega). Cilj takvog pristupa je procjena kompetencija voditelja i njihovih vještina i usmjeravanja njihovog razvoja u skladu s dobivenim rezultatima. U konačnosti, namjera ovakvog pristupa je unaprijeđenje odnosa unutar organizacije i jačanje kompetencija voditelja. U procesu se mogu koristiti različiti upitnici, ovisno o specifičnim potrebama organizacije i tima. U supervizijskom kontekstu moguće je ovaj proces prilagoditi na način da supervizor koristi upitnik za procjenu supervizorskih vještina koji može prilagoditi vlastitim potrebama. Povratne informacije može potražiti od metasupervizora, supervizanta, kolega na poslu, supervizora s kojima surađuje i s kojima je sudjelovao u interviziji ili metasuperviziji i sl. Primjenom ovog alata supervizor ostvaruje povratne informacije i uvid o tome kako ga drugi doživljavaju i u kojim područjima može unaprijediti vještine.

Upitnik ishoda (engl. *Outcome Questionar - OQ*; Lambert i Hawkins, prema Flaender i sur., 2004) originalno je izrađen i korišten za procjenu učinka psihoterapije, a pacijenti su u njemu iskazivali o pojavi neugodnih simptoma (nervoza, glavobolja, nesanica, hipertenzija, bolovi u mišićima), međuljudskim odnosima (zadovoljstvo partnerskom vezom, zadovoljstvo odnosom s drugima, učestalost sukoba, osjećaj usamljenosti) te socijalnim ulogama (zadovoljstvo poslom/školom, ispunjavanje radnih/školskih zadataka, opterećenost radnim/školskim zadacima). Neki autori predlažu mogućnosti korištenja ovog upinika, a s ciljem procjene supervizijskog ishoda za samog korisnika.

Za razumijevane vlastitog stila učenja primjenjiv je *upitnik za procjenu stila učenja* (engl. *Learning Styles Questionnaire*; Honey i Mumford, 2006; Honey, 2006) koji je dostupan na engleskom jeziku online i to u varijanti upitnika 40 čestica (engl. *40-item version Learning Styles Questionnaire*) i upitnika 80 čestica (*80-item version Learning Styles Questionnaire*).

Upitnik se temelji na četiri stila učenja: (1) pragmatični stil, (2) aktivistički stil, (3) teoretski stil i (4) reflektirajući stil. Razumijevanje vlastitog stila učenja pomaže u razumijevanju koje aktivnosti i pristupi doprinose uspješnijoj izvedbi i učenju. Također, razumijevanje različitih stilova učenja doprinose boljoj prilagodbi supervizora u susretima sa supervizantima koji dolaze s vlastitim stilovima učenja. Više o stilovima učenja u poglavlju 6.2. *Stilovi učenja i pristupi učenju*. Za potrebe ovog specijalističkog rada izrađen je prijevod upitnika za procjenu stila učenja u varijanti od 80 čestica (Prilog A: Upitnik za procjenu stila učenja, str. 81).

Za samoprocjenu vlastitih supervizijskih kompetencija, možemo koristiti *Upitnik za samoprocjenu supervizijskih kompetencija* (engl. *Supervisor Competency Self-Assessment*, prema Falender i sur. 2016). Za potrebe ovog specijalističkog rada izrađen je prijevod upitnika za samoprocjenu vlastitih supervizijskih kompetencija, a upitnik je originalno izrađen na engleskom jeziku (Prilog B: Upitnik za samoprocjenu supervizijskih kompetencija, str. 87). Falender i sur. (2004) izradili su i Okvir supervizijskih kompetencija (engl. *Supervision Competencies Framework*) namijenjen za praćenje razvoja kompetencija tijekom obrazovanja supervizora. Okvir se sastoji od područja znanja, vještina, vrijednosti, društvenog konteksta, praktične primjene i procjene supervizijskih kompetencija.

Komplet alata za procjenu kompetencija za psihologe (engl. *The Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology*; Kaslow, 2009) je komplet alata za procjenu različitih temeljnih i funkcionalnih kompetencija. Definira i opisuje 15 različitih metoda procjene kompetencija kao i informacije o temeljnim i funkcionalnim kompetencijama i komponentama za koje se svaka metoda preporučuje, vrijednosti metode za formativno i sumativno ocjenjivanje i fazama profesionalnog razvoja za koje je pojedini pristup najkorisniji. Kaslow i suradnici analiziraju psihometrijska svojstva, snage i izazove svakog pristupa.

Osobni plan učenja odgovara na pitanja: *Koje kompetencije i iskustva posjedujemo?, Koje kompetencije i iskustva želimo unaprijediti i usavršiti?, Što nam otežava u provedbi kvalitetne supervizije - koje naše karakteristike i ograničenja? Čega je previše, a čega premalo?, Kakve su nam prilike za razvoj i učenje?*

Osobni plan učenja sadrži jasno određena područja koja želimo učiti i razvijati u idućem razdoblju, aktivnosti te ciljeve koje želimo ostvariti. Na primjer, područje može biti razvijanje vještina vođenja grupe, aktivnosti formiranja vlastite su-stručnjačke grupe, intervizije s ciljem primjene i uvježbavanja vještina vođenja grupe te učenja iz modela i povratnih informacija. Uz navedeno, dodatna aktivnost može biti vođenje dnevnika s ciljem samoanalize i praćenja vještina vođenja vlastite supervizijske grupe, te sudjelovanje u metasuperviziji s ciljem učenja po modelu, refleksije i integracije vlastitog iskustva.

Plan učenja supervizor prilagođava vlastitom stilu učenja te preferencijama i mogućnostima.

8.3. Plan brige o sebi

Različite su teškoće i životne okolnosti koje mogu iscrpiti naše snage i otvoriti dubinska i suštinska pitanja koja proizlaze iz naše osobnosti. Svako iskustvo i teškoću je moguće dodatno iskoristiti u budućem razvoju i takav pristup predstavlja brigu za sebe.

Promišljajući o ulozi empatije i njezinom doprinosu u doživljaju profesionalnog stresa i sagorijevanja, dobro je redovno pratiti i prepoznati koliko smo umorni. Kad smo umorni mi smo ugroženi i tijelo doživljava aktivno prijetnju za organizam što utječe na impulzivne, često agresivne odluke ili povlačenje. Dobro je biti svjestan razine kroničnog i akutnog stresa te potrebu za emocionalnim rasterećenjem. Tek nakon postizanja emocionalne ravnoteže osobni smo koristiti uvid, kogniciju i svijest. U praksu i svakodnevni život možemo uvrstiti rituale koji nas vesele, prizemljuju, umiruju, povezuju i tješe. Osobito u stresnim i teškim okolnostima, rituali nam vraćaju osjećaj sigurnosti, pomažu uskladiti profesionalno i osobno te pružaju osjećaj kontrole.

Plan brige o sebi treba biti sastavni dio profesionalnog plana učenja i razvoja svakog pomagača (engl. *wellness plan*, prema Garcia-Lavin i sur. 2022), a može uključivati meditacije, šetnje, jogu, pilates, aktivnosti s prijateljima i obitelji, masaže, spa tretmane, planinarenje, kreativne radionice i sl. Ono uključuje brigu i njegu tijela, opuštanje uma, njegovanje bliskosti i emocionalne povezanosti s drugima. Uz tehnike opuštanja i emocionalnog rasterećenja, uvo-

dimo i tjelesne aktivnosti usmjerene održavanju kondicije i tjelesnog zdravlja. Vježbanje uči mozak da je ponašanje važno, dok meditacija pomaže u nošenju sa stresom i održavanju pažnje te mentalnom i emocionalnom rasterećenju i odmoru. Jedna od pozitivnih praksi rada na sebi svakako je prakticiranje meditacija potpune svjesnosti. Istraživanje Lueke i Gibson (2016) pokazuje dobrobit meditacija usmjerene svjesnosti kako za smanjenje stresa tako i za slabljenje automatskih asocijacija i negativnih konstrukata. Dugoročna primjena meditacija usredotočene svjesnosti doprinosi boljoj svjesnosti, povezanosti s vlastitim tijelom, koncentraciji te upravljanju brigama. Korisna aktivnost je i vođenje dnevnika pozitivnih stvari s ciljem preusmjeravanja pažnje na dobre i pozitivne stvari.

Plan brige o sebi treba biti individualan i u skladu sa životnim i profesionalnim okolnostima, interesima i potrebama.

Teškoće u vođenju grupe i supervizijskih procesa, teškoće u radu i promjene u profesionalnim okolnostima (promjena posla, promocija, povećanje radnih zadataka i profesionalnog stresa, narušeni odnosi u organizaciji, teškoće u radu s korisnicima), učestalost narušenih odnosa s drugima (kolegama, suradnicima, supervizantima, podređenima, članovima obitelji i sl.), značajne promjene u osobnim i životnim okolnostima (kronična bolest i invaliditet, smrt člana obitelji, rođenje djeteta, preseljenje, zasnivanje zajednice, razvod braka i dr.) mogu utjecati da supervizor privremeno (ili trajno) zaustavi svoj profesionalni razvoj u ulozi supervizora. Baš kao što je i Andersen (1990 prema Ajduković i Urbanc, 2011a) rekao, nisu važne životne okolnosti i ono što nam se dogodilo već kakav značaj tomu pridajemo. Kao supervizori imamo osobnu i profesionalnu odgovornost i dužnost voditi brigu o sebi i kvaliteti supervizije koju pružamo.

Usvajanje kulture brige o sebi uključuje neprekidnu samorefleksiju i samoprocjenu tijekom prakse, što podrazumijeva osvrt na trenutne odnose sa supervizantima, grupne procese i teškoće, odnose i uloge iz privatnog života, zdravlje, odnose i zadovoljstvo na poslu, životne okolnosti, odnose s drugim supervizorima. Samorefleksija i samoprocjena služi kao temelj za planiranje budućih procesa promjena i učenja kao i plana brige za zdravlje.

U kontekstu izrade plana brige o sebi moguće je primijeniti različite upitnike za procjenu i samoprocjenu kao na primjer Upitnik izgaranja na poslu (MBI - Upitnik za stručnjake pomažućih zanimanja; Maslach, C., 2011) te radne materijale Uvježbavanje preoblikovanja negativnih u pozitivne misli, Moći pomagača u borbi protiv profesionalnog stresa (Društvo za psihološku pomoć, 1995) i slično.

8.4. Integracija iskustva

Životne okolnosti nas oblikuju, a profesionalna iskustva mijenjaju naše stavove i vrijednosti. Neprekidno se razvijamo i u tom kontekstu mijenjaju se i naše želje, težnje i ideje. Mijenjaju se naše osobne i profesionalne okolnosti. Ponekad nova životna uloga preusmjeri našu energiju i pažnju na obitelj pri čemu zaustavljamo ili pauziramo profesionalni razvoj i obrnuto, ponekad nas profesionalni razvoj usmjerava na intenzivne aktivnosti učenja i obavljanja većeg obujma radnih zadataka.

Potrebno je održavati svjesnost gdje smo i što nam troši, odnosno daje energiju. *Što nam nedostaje? Čega imamo previše? Ometa li nas posao na način da smo zanemarili naše obitelji, prijatelje i zdravlje? Stižemo li od silne količine radnih zadataka posvetiti pažnju učenju i rastu? Što su nas naučila naša iskustva? Što je promijenjeno u nama? Što se događa s našim vrijednostima? Što je promijenjeno oko nas? Što smo spoznali? Što nas danas vodi i motivira? Jesmo li i dalje inspirirani? Što budi našu znatiželju?*

Supervizor, baš kao i supervizant, ima zadatak reflektirati i poticati se da razmišlja o onome što je doživio kroz vlastito iskustvo te na taj način integrirati novo iskustvo s postojećim znanjem. Refleksija se tijekom učenja potiče, među ostalim, samoprocjenom, samoanalizom te kritičkim promišljanjem. Proces promišljanja o tome kako superviziramo je trajan. Razina do koje ćemo reflektirati očituje se u različitim stilovima učenja i obavljanja profesionalnih zadataka (Ajduković, 2011).

Refleksije, samoprocjene i samouvidi značajni su alati koje možemo koristiti u brizi za sebe i poticanju sebe na rast i razvoj. Pitanja za vlastitu refleksiju mogu biti: *Koje slike, uspomene,*

riječi su prolazili mojim umom?, Kako želim da me druga osoba vidi i doživi?, Kako mislim da me druga osoba doživljava?, Je li ostalo nešto neizrečeno jer nismo našli prikladne riječi?, U čemu bi bio rizik/opasnost da smo rekli što smo htjeli reći?. Pitanja koja mogu olakšati supervizorima da reflektiraju o odnosu sa supervizantima jesu: *Što nam se sviđa kod supervizanta?, Što mislimo da se supervizantu sviđa na nama?, Koliko i koje to naše osobine vidimo u supervizantu?, Što osjećamo u sebi kada smo kontaktu sa supervizantom?, Gdje to osjećamo u tijelu?* i sl.

Tijekom obrazovanja, supervizori su usmjereni i poticani pratiti i razvijati supervizijske kompetencije, redovno reflektirati o razvoju supervizijskih kompetencija, unaprijeđivati samosvijest i samorefleksiju te planirati daljnji razvoj (Garcia-Lavin i sur., 2022). Razina iskustva i stupanj razvoja nisu ekvivalenti (Borders i sur. 1986; Stoltenberg i sur, 1986; Wiley i Ray, 1986 prema Borders i Leddick, 1986) što znači da samo iskustvo u praksi ne podrazumijeva profesionalni rast i razvoj te nas iskustvo samo po sebi ne čini kompetentnima i stručnima.

Kada stručnjak integrira iskustvo i njegovo značenje, ono postaje njegova mudrost. Međutim, baš kako opisuje Žorga u svom radu (2009), ta mudrost nije statična jer je u procesu integracije potrebno uvijek iznova pregledavati i preuređivati svoja znanja, a time i mijenjati svoju kognitivnu strukturu. Na taj se način nova teorijska znanja ili nove spoznaje koje su u procesu profesionalnog razvoja stečene refleksijom postojećih iskustava integriraju s nekadašnjim shemama ponašanja i spoznavanja u drugačije i nove obrasce profesionalnog ponašanja i uvjerenja. Upravo, uzimajući u obzir navedeno, prepoznamo potrebu i za neprekidnom refleksijom i integracijom iskustva supervizora.

Korisne informacije i samouvid supervizor može ostvariti i različitim psihometrijskim testovima. Jedan od takvih testova je i Test ličnosti (eng. *Personality Test*, dostupan online na mrežnoj stranici www.16personalities.com) koji je dostupan na hrvatskom jeziku. Ispunjavanje online upitnika traje 12 minuta, a dobiveni rezultati su jasno objašnjeni na način da opisuju kako pojedini aspekti ličnosti utječu na različite aspekte života.

8.5. Smjernice za izradu i praćenje osobnog plana učenja

Kada promišljam o pitanju koliko često raditi plan učenja i plan brige o sebi, rekla bi najmanje svake dvije godine. Plan se može redovito raditi svaki put prilikom obnove licence za supervizora. Dobro je prilikom izrade plana uključiti i svoje kolege, supervizore koji nam mogu biti inspiracija i usmjerivači da budemo ustrajni.

Svakako bi predložila preispitivanje osobnog plana učenja i neovisno o proteku vremena kada supervizor uoči teškoće u vođenju grupe i supervizijskih procesa, teškoće u radu i promjene u profesionalnim okolnostima (promjena posla, promocija, povećanje radnih zadataka i profesionalnog stresa, narušeni odnosi u organizaciji, teškoće u radu s korisnicima), primijeti učestale narušene odnose s drugima (kolegama, suradnicima, supervizantima, podređenima, članovima obitelji i sl.), u slučaju značajnih promjena u osobnim i životnim okolnostima (kronična bolest i invaliditet, smrt člana obitelji, rođenje djeteta, preseljenje, zasnivanje životne/bračne zajednice, razvod braka i dr.). Ponekad će supervizor biti u okolnosti da privremeno (ili trajno) zaustavi svoj profesionalni razvoj u ulozi supervizora. Baš kao što je i Andersen (1990 prema Ajduković i Urbanc, 2011) zaključio, nisu važne životne okolnosti i ono što nam se dogodilo već kakav značaj tomu pridajemo. Kao supervizori imamo osobnu i profesionalnu odgovornost i dužnost voditi brigu o sebi i kvaliteti supervizije koju pružamo.

Supervizor može redovito na kraju svake godine provesti osobnu i profesionalnu inventuru što pomaže samouvidu i otkrivanju što je to čega nedostaje i što je to čega je previše te na taj način održavati životnu i profesionalnu ravnotežu i homeostazu.

9. ZAKLJUČAK

Pregledom postojećih istraživanja i literature potvrđena je pretpostavka o nužnosti i važnosti cjeloživotnog učenja supervizora i rada na sebi. Različite su profesionalne i životne okolnosti koje utječu na kvalitetu rada supervizora. Svaki supervizor dolazi s vlastitim kompleksom osobnosti i kompetencija stečenih ranijim obrazovanjem te iskustvom u radu u pomažućim profesijama.

U pravilu, supervizori posjeduju snažnu intrinzičnu motivaciju za učenjem i radom na sebi, što potvrđuje i njihova spremnost da u procesu formalnog obrazovanja za zanimanje supervizora sudjeluju u intenzivnom obliku obrazovanja i eksperimentiraju s novo usvojenim vještinama, sudjeluju u intenzivnim praktičnim vježbama, primaju korektivne povratne informacije od svojih edukatora, mentora i (meta)supervizora. No, pitanje je: *Što nakon formalnog obrazovanja supervizora - kakve su potrebe supervizora za daljnjim učenjem i podrškom?*

Zaključak autora čiji su radovi obuhvaćeni ovim radom je jednoglasan: supervizori ne smiju djelovati izolirano i ostati sami te je potrebno da trajno rade na vještinama, propituju dosadašnju praksu i znanja i ostaju otvoreni za daljnji rast i razvoj. Jednako tako, cjeloživotno učenje se ne odvija samo od sebe već ga treba poticati i njegovati.

Neosporno je da učenje i razvoj nije jednokratna događaj već je trajan proces. Također, neosporno je da se spoznaje, sustavi, organizacije, životne i profesionalne okolnosti stalno mijenjaju. U tom kontekstu, stalno se mijenjaju i potrebe supervizora za učenjem i radom na sebi. Ključne sposobnosti supervizora su: samouvid, samosvijest i promišljanje iz metapozicije, a supervizor ima sposobnost, odgovornost i dužnost neprekidno pratiti vlastiti profesionalni i osobni rast i razvoj. Supervizor razvija vršnjačke mreže podrške i sudjeluje u (profesionalnim) organizacijama, razvija osobni plan učenja i plan brige o sebi te trajno preispituje i izmijenjuje planove i praksu u skladu sa životnim i profesionalnim izazovima i zadacima.

Kao što su različiti autori (Rothwell, 2019; Ajduković i sur. 1995) zaključili da previše supervizije može biti jednako kontraproduktivno kao i njezin potpuni izostanak, tako i za osobni i profesionalni razvoj supervizora samo sudjelovanje u različitim obrazovnim aktivnostima

može biti besmisleno, kontraproduktivno i neučinkovito ako one nisu usklađene njegovim potrebama. Model cjeloživotnog učenja nužno je temeljiti na individualnim i trenutnim potrebama supervizora. Model mora biti fleksibilan, primjenjiv i promjenjiv u skladu sa supervizorovim potrebama i (novo)nastalim životnim i profesionalnim okolnostima.

Razina pojedinih vještina i spoznaja koje supervizant posjeduje je promjenjiva i individualna, a promjenjive su i životne okolnosti koje mogu biti od značaja na supervizorove sposobnosti u vođenju supervizijskih grupa. No, ono što je moguće unaprijed znati i odrediti jesu temeljne i funkcionalne vještine nužne za provedbu kvalitetne supervizije kao i suvremene teorije i spoznaje koje supervizoru mogu služiti u radu sa supervizantima. U tom kontekstu preporuka je u budućim istraživačkim radovima usmjeriti pažnju na izradu okvira za procjenu i praćenje razvoja supervizijskih kompetencija. U ovom radu opisano je nekoliko okvira za procjenu kompetencija koji su izvorno izrađeni na engleskom jeziku, no, svakako bi koristilo izraditi primjenjive okvire za (samo)procjenu i praćenje supervizijskih kompetencija, a koji će odgovarati modelima i kontekstu supervizije u Hrvatskoj. Osim izrade okvira za samoprocjenu i praćenje supervizijskih kompetencija, smatram korisnim periodično uvoditi tematske seminare i radionice namijenjene za razvoj supervizijskih kompetencija i to na način da osiguravaju supervizorima prostor i priliku za daljnje vježbanje i usavršavanje supervizorskih znanja i vještina.

Pregled i analiza postojeće literature koja proučava kompetencije supervizora doprinosi boljem razumijevanju potreba supervizora za podrškom i učenjem. Boljim razumijevanjem potreba supervizora osigurane su smjernice za stvaranje modela cjeloživotnog učenja supervizora, a s ciljem ukazivanja na važnost neprekidnog, cjeloživotnog usavršavanja profesionalnih kompetencija supervizora, važnosti brige o mentalnoj higijeni supervizora te osiguranja podrške u radu što u konačnosti, osigurava i kvalitetniju uslugu u provedbi supervizije.

Produblјivanje teme cjeloživotnog učenja supervizora svakako doprinosi promociji vrijednosti i značajnosti cjeloživotnog učenja kao i rada supervizora na profesionalnom i osobnom rastu i razvoju. Jedan od doprinosa ovog rada je svakako i analiza različitih pristupa, modela i oblika podrške kao i različitih modela učenja i rada na sebi. U konačnosti, rad sadrži prijedlog mode-

la cjeloživotnog učenja supervizora koji je usmjeren integraciji iskustava i usavršavanju kompetencija supervizora.

Model cjeloživotnog učenja supervizora je cikličan proces koji nikada ne završava, a uključuje: (1) plan promjene, (2) osobni plan učenja, (3) plan brige o sebi i (4) integraciju iskustva. Svaka aktivnost je fluidna i međuovisna, jezgrovita i slojevita, realistična i primjenjiva, utemeljena na osobnom iskustvu supervizora i prilagođena individualnim potrebama i životnim i profesionalnim okolnostima supervizora. Model je životan i promjenjiv, odnosno prilagodljiv trenutnim potrebama supervizora.

LITERATURA

1. American Psychological Association (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. Posjećeno 10.4.2023. na mrežnoj stranici Američke psihološke organizacije: <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>.
2. Abiddin, Z. N., Ismail, A. (2012). *Exploring Student Development Theory in Enhancing Learning through Supervision*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol. 1, No. 1, 213-223.
3. Ajduković M. (2020). *Razvoj modela methodske supervizije u području skrbi za djecu*. Ljetopis socijalnog rada 2020., 27 (3), 381-414. Posjećeno 5.5.2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/file/372756>.
4. Ajduković, M. (2012). *Motivirajući razgovor*. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
5. Ajduković, M. (2011a). *Osobni plan učenja u superviziji*. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
6. Ajduković, M. (2011b). *Metode supervizije*. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
7. Ajduković, M. i Urbanc, K. (2011a). *Modeli supervizije*. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
8. Ajduković A. i Urbanc, K. (2011b) Uvod u metode individualne i grupne supervizije. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
9. Ajduković, M. i Ajduković, D. (2004). *Model evaluacije i učinci projekta uvođenja supervizije u sustav socijalne skrbi*. Ljetopis socijalnog rada, 11 (1), 5-42. Posjećeno 3.5.2023 na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/3373>.
10. Ajduković, M. i Cajvert, L. (2001). *Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi*. Ljetopis socijalnog rada, 8 (2), 195–214.
11. Ajduković, D. (1996). *Izvori profesionalnog stresa i sagorijevanja pomagača*. U: Ajduković, D. & Ajduković, M. (ur.), Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 29-37.

12. Ajduković, M., Hudina, B. i Jovanović, N. (1995). *Značenje supervizije u profesionalnom razvoju socijalnih radnika*. Ljetopis socijalnog rada, 2 (1), 179-189. Posjećeno 3.3.2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/198131>.
13. Arambašić, L. (2012). *Psihološka prva pomoć nakon kriznih događaja*. Vodić kroz psihološke krizne intervencije u zajednici. Naklada Slap.
14. Arambašić, L. (2008). *Sistemski pristup obitelji*. Skripta. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
15. Babić, Z. i Tomašević, M. (2021). *Komparativna analiza politika i participacije u cjeloživotnom učenju izabranih zemalja Europske unije i Republike Hrvatske*. Napredak, 162 (1 - 2), 137-166. Posjećeno 16.4.2023 na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/259420>.
16. Bastaić, Lj. (2007). *Supervizija i interpersonalna neurobiologija – Kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta*. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 453-463. Posjećeno 2.3.2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/14430>.
17. Barušić, J. i Tadić, M. (2006). *Uloga samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina*. Društvena istraživanja Zagreb, 15, br. 4-5 (84-85), 753-774. Posjećeno 14. 4. 2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/file/16715>.
18. Bezić, I. (2007). *Supervizija kao način podizanja samopouzdanja i sposobnost podnošenja konfrontacije*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 443-452.
19. Borders, L. D., Leddick, G. R. (1987). *Handbook of Counseling Supervision*. Washington, D. C.: Association for Counselor Education and Supervision.
20. Buus, N., Lynch, L., & Gonge, H. (2016). *Developing and implementing 'meta-supervision' for mental health nursing staff supervisees: Opportunities and challenges*. The Cognitive Behaviour Therapist, 9. Abstract. Posjećeno 14. 3. 2023. na mrežnoj stranici: <https://www.cambridge.org/core/>.
21. Cajvert, L. (2009). *Nesvjesni procesi u superviziji terapijskog rada*. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 67-90.
22. Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: IP „Svjetlost“.
23. Chang, J. (2013). *A Contextual-Functional Meta-Framework for Counseling Supervision*. Int. J Adv Counseling. 35. 71-87. Posjećeno 12. 3. 2023. na mrežnoj stranici: <https://academia.edu>.

24. Cicak, M. (2011). *Etička pravila u superviziji*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 185-217.
25. Čačinović Vogrinčić, G. (2009). *Supervizija u socijalnom radu: stvaranje supervizije u suradnom odnosu*. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 91-100.
26. Davys, A. i Beddoe, L. (2020). *Best Practice in Professional Supervision. A Guide for the Helping Professions*. Second Edition. Jessica Kingsley Publishers.
27. Družić Ljubotina, O. i Friščić, Lj. (2014). *Profesionalni stres kod socijalnih radnika: Izvori stresa i sagorijevanje na poslu*. Ljetopis socijalnog rada, 21 (1), 5-32.
28. ECVision. Europski pojmovnik supervizije i coachinga. Posjećeno 16. 12. 2023. na mrežnoj stranici: https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Glossary-HR.pdf.
29. Falender, C. A. i Shafranske, E. P. (2017). *Supervision - Essentials Practice of Competency Based Supervision*. American Psychological Association. 1-16.
30. Falender, C. A., Shafranske, E. P. i Ofer, A. (2014). *Competent Clinical Supervision: Emerging Effective practices*. Counseling Psychology Quarterly. 27 (4), 393-408.
31. Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G. Shafranske, E., Sigmon, T. S., Stoltenerg, C. i Grus, C. (2004). *Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement*. Journal of Clinical Psychology, 60 (7), 771-785. Posjećeno 23. 3. 2023. na mrežnoj stranici Wiley Online Library: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.20013>.
32. Forko, D. i Laklija, M. (2016). *Poželjna osobna i profesionalna obilježja supervizora iz perspektive supervizanata iz sustava socijalne skrbi*. Socijalne teme, 1 (3), 89-109. Posjećeno 20. 3. 2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/176990>.
33. Friščić, Lj. (2006.). *Čimbenici profesionalnog stresa i sagorijevanja u radu socijalnih radnika u Centru za socijalnu skrb Zagreb*. Ljetopis socijalnog rada, 13 (2), 347- 370.
34. Garcia-Lavin, B., Fins, A., Arguelles-Borge, S. (2022.). *Supervision Instructional Guide: A Manual for Training Supervision Competencies in Health Service Psychology*. College of Psychology. Nova Southeastern University.
35. Gilbert, M. C., & Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision: An integrative relational approach to psychotherapy supervision*. Open University Press.

36. Goleman, D. (2008). *Socijalna inteligencija: Nova znanost o ljudskim odnosima*. Zagreb: Mozaik knjiga.
1. Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002). *The New Leaders. Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. Little Brown.
38. Goleman, D. (2000). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
39. Grgec, M. (2015). *Ključne komunikacijske vještine u procesu supervizije*. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
40. Hartley, J. i Branthwaite, A. (2002). *Psiholog u praksi*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 41-45.
41. Henggeler, S. i Schoenwald, S. (1998). *Multisystemic Therapy Supervisory Manual. Promoting Quality Assurance At the Clinical Level*. Charleston, South Carolina: MST Institute.
42. Honey, P. (2006.). *Learning Styles Questionnaire 40-item version*. Peter Honey Publication.
43. Honey, P. i Mumford, A. (2006.). *Learning Styles Questionnaire 80-item version*, Maidenhead U.K. Posjećeno 20. 4. 2023. na mrežnoj stranici: <https://cec.hscni.net/wp-content/uploads/2020/01/HoneyandMumfordLearningStylesQuestionnaire.pdf>.
44. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj. Posjećeno 16. 12. 2023. na mrežnoj stranici: <http://www.hdsor.hr/>.
45. Janković, J. (2004). *Savjetovanje psihodinamski pristup*. Zagreb: Etcetera.
46. Janssen, C. Uvod u četiri sobe promjene. Radni prijevod na hrvatski. Claes Janssen Konsult AB and Andrer&LindstromAB.
47. Kaslow, N. J. i sur. (2009). *Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology. Training and Education in Professional Psychology*. (3) 27-45. American Psychological Association.
48. Kaslow, N. J., Falender, C. A., & Grus, C. L. (2012). *Valuing and practicing competency-based supervision: A transformational leadership perspective*. *Training and Education in Professional Psychology*, 6 (1), 47–54. Posjećeno 23. 3. 2023. na mrežnoj stranici APA psycnet: <https://psycnet.apa.org/>.
49. Keenan-Miller, D. i Corbett, I. M. (2015). *Metasupervision: Can Students Be Safe and Effective Supervisors?* *Training and Education in Professional Psychology*. 9. (4), 315–

321. American Psychological Association. Posjećeno 20. 3. 2023. na mrežnoj stranice APA psycnet: <https://psycnet.apa.org/>.
50. Knežević, M. (2002). *Teorija socijalnog rada*. Skripta. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
51. Klobučar, J., Ajduković, M. i Šnicek, D. (2011). *Očekivanja, percepcija potrebe i poteškoća pri uvođenju supervizije iz perspektive ravnatelja centara za socijalnu skrb*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 281-305.
52. Kosić, A. i Šamarija, J. (2012). *Empatija u superviziji*. Seminarski rad. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
53. Kralj, D. (2004). *Empatija – metoda v supervizijskem procesu*. U: Kobolt, A. (ur.), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 119 -131.
54. Krleža, M. (2009). *Hrvatska opća enciklopedija*. Leksikografski zavod, svezak 11, 444.
55. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). *Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 365-382. Posjećeno 23. 2. 2023. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/74096>.
56. Lueke, A. i Gibson, B. (2016). *Brief Mindfulness Meditation Reduces Discrimination*. *Psychology of Consciousness: Theory, Research and Practice*, 3 (1), 34-44. American Psychological Association. Posjećeno 8. 5. 2023. na mrežnoj stranici: https://www.researchgate.net/publication/294276984_Brief_Mindfulness_Meditation_Reduces_Discrimination.
57. Matić, V. (2011). *Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 217-245.
58. Nelson-Jones, R. (2007.). *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 139-144.
59. Pack, M. (2005). *Unsticking the stuckness': A qualitative study of the clinical supervisory needs of early-career health social workers*. *British Journal of Social Work*. 45 (6), 21-36.
60. Pack M. (2012) *Two sides to every story: A phenomenological exploration of the meanings of clinical supervision from supervisee and supervisor perspectives*. *Journal of Social Work Practice*. 26 (2), 163-179.

61. Palmer-Olsen, L., Gold, L. L. i Woolley S. R. (2011). *Supervision emotionally focused therapists: A Systematic research-based model*. Journal of Marital and Family Therapy 37. (4), 411-426.
62. Payne, M. (2001). *Savremena teorija socijalnog rada*. Banja Luka: Biblioteka naučne monografije.
63. Pernar, M. (2017). *Supervizija supervizije*. Psihoterapija, 31 (2), 195-216. Posjećeno 2. 5. 2020. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/1924400>.
64. 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: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 101-159.
65. Raboteg Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alineja, 49-67.
66. Reardorn, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
67. Rothwell, C., Kehle, A., Farook, S. i Illing, J. (2019). *The Characteristics of Effective Clinical and Peer Supervision in the Workplace: A Rapid Evidence Review*. Final Report. Newcastle University. Posjećeno 24. 4. 2023. na mrežnoj stranici: <https://www.hcpc-uk.org>.
68. Rusac, S. (2011). *Motivacija za supervizijom socijalnih radnika u domovima za starije i nemoćne osobe*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 305-333.
69. Sladović Franz, B. (2009). *Osnove interpersonalne komunikacije za socijalne radnike*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
70. Staempfli, A. i Fairtlough, A. (2018). *Intervision and professional development: An exploration of a peer-group reflection method in social work education*. British Journal of Social Work. 49 (5), 1254-1273. Posjećeno 12. 4. 2023. na mrežnoj stranici: <https://www.researchgate.net/>.
71. Tatschi, S. (2009). *Reflektiranje - ključna kompetencija u superviziji*. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 49-67.
72. Terra L. Rose (2009). *Supervisors' Perspectives: Variables Influencing the Quality of Supervision*. Doktorska disertacija. Graduate College of Marshall University.

73. Tuđa Družinec, Lj. (2011). *Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 333-363.
74. Tomić, V. (2011). *Razine odgovornosti u supervizijskim odnosima*. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 245-281.
75. Urbanc, K. (2006). *Izazovi socijalnog rada s pojedincem*. Zagreb: Alineja.
76. Valentino, A. L., LeBlanc, L. A. i Sellers, T. P. (2016). *The Benefits of Group Supervision and a Recommended Structure for Implementation*. Behav Analysis Practice, 9:320–328. Association for Behavior Analysis International. Posjećeno 24. 2. 2023. na mrežnoj stranici: <https://www.researchgate.net/>
77. Vec, T., Rupnik Vec, T. i Žorga, S. (2014). *Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve*. U: Watkins Jr., C. E., Milne, D. L. (ur.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. New York: Jon Wiley & Sons, Ltd., 103-127. Posjećeno 7. 12. 2022. na mrežnoj stranici: <https://psycnet.apa.org/record/2014-16773-005>.
78. Vec, T. (2004). *Savetovalno – terapevtske komunikacijske tehnike v supervizijskem procesu*. U: Kobolt, A. (ur.), *Metode i tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 62-100.
79. Vizek Vidović i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2): 283–310.
80. Welington, J. (2010). *Making Supervision Work for you. A student guide*. SAGE Study Skills. Limited Edition.
81. Wilson H. M., Davies J. S., Weatherhead S. (2016). *Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis*. Clinical Psychology & Psychotherapy. 23 (4), 340-51.
82. Weld, N. (2023). *Applying the Therapeutic Function of Professional Supervision*. Routledge. New York.
83. Zakon o obrazovanju odraslih. *Narodne novine*, 144/21.
84. Žižak A. (2011). *Komunikacijski procesi u superviziji*. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
85. Žižak A., Vizek Vidović, V. i Ajduković M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

86. Žorga, S., Dekleva, B. i Kobolt, A. (2001). *The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision*. International Journal for The Advancement of Counselling 23: 151-162. Netherlands. Posjećeno 23. 1. 2023. na mrežnoj stranici: <https://www.researchgate.net/publication/>.
87. Žorga, S. (2009). *Specifičnost procesa učenja u superviziji*. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 7-41.
88. Žorga, S. (2009.b). *Kompetencije supervizora*. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultetu u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 42-49.
89. Žorga, S. (1997). *Supervision Process seen as a process of experimental learning*. *The Clinical Supervisor*, 16 (1), 145-161. Posjećeno 7. 12. 2022. na mrežnoj stranici Taylor&Francis Online: <https://www.tandfonline.com>.

Prilog A: Upitnik za procjenu stila učenja

Upitnik za procjenu stila učenja² nije vremenski ograničen. Potrebno je vjerojatno 10 do 15 minuta za njegovo ispunjavanje. Točnost rezultata ovisi o stupnju iskrenosti. Ne postoje točni ili netočni odgovori. U slučaju da se slažete s nekom tvrdnjom, stavite kraj tvrdnje kvačicu. Ako se s nekom tvrdnjom ne slažete, kraj nje stavljate križić. Kada ispunite cijeli upitnik, nastavite zadatak na način da označite rezultate u skladu s dobivenim uputama.

1. Imam snažna vjerovanja o tome što je ispravno, a što krivo, što je dobro, a što je loše.
2. Često djelujem bez promišljanja o mogućim posljedicama.
3. Imam tendenciju rješavati probleme koristeći pristup korak po korak.
4. Vjerujem da formalne procedure i politike ograničavaju ljude.
5. Imam reputaciju da govorim što mislim, jasno i direktno.
6. Često smatram da su postupci temeljeni na osjećajima jednako smisleni kao i oni temeljeni na pažljivom razmišljanju i analizi.
7. Preferiram poslove gdje imam vremena za detaljnju pripremu i provedbu.
8. Neprekidno propitujem ljude o njihovim temeljnim vrijednostima.
9. Najvažnije je funkcionira li nešto u praksi.
10. Aktivno tražim nova iskustva.
11. Kad čujem za novu ideju ili pristup, odmah počnem smišljati kako to primijeniti u praksi.
12. Volim samodisciplinu, npr. pazim na svoju prehranu, redovito vježbam, pridržavam se ustaljene rutine i sl.
13. Ponosan/a sam što radim detaljan posao.
14. Najbolje se slažem s logičnim, analitičnim ljudima, a manje sa spontanim, iracionalnim ljudima.
15. Pazim na tumačenje podataka koji su mi dostupni i izbjegavam prerano zaključivanje.
16. Volim pažljivo donositi odluku nakon preispitivanja mnogih alternativa.
17. Više me privlače nove, neobične ideje nego one praktične.
18. Ne volim neorganizirane stvari i radije ih uklapam u koherentan obrazac.

²Upitnik *Learning Styles Questionnaire* autora Honey i Mumford izvorno je na engleskom jeziku. Predmetni prijevod upitnika izrađen je za potrebe specijalističkog rada. Originalna verzija upitnika dostupna je na mrežnoj stranici: <https://cec.hscni.net/wp-content/uploads/2020/01/HoneyandMumfordLearningStylesQuestionnaire.pdf>

19. Prihvaćam i pridržavam se utvrđenih procedura i politika sve dok ih smatram učinkovitim načinom obavljanja posla.
20. Volim povezivati svoje postupke s općim načelom.
21. U raspravama volim prijeći ravno na stvar.
22. Sklon/a sam distanciranim, prilično formalnim odnosima s ljudima na poslu.
23. Uspijevam u izazovu bavljenja nečim novim i drugačijim.
24. Uživam u društvu sa spontanim ljudima koji vole zabavu.
25. obraćam posebnu pažnju na detalje prije nego što donesem zaključak.
26. Teško mi je stvarati ideje impulzivno, bez dubinskog promišljanja.
27. Vjerujem da je dobro odmah prijeći na stvar.
28. Pazim da ne donosim prebrze zaključke.
29. Volim imati što više izvora informacija - što više podataka za razmišljanje, to bolje.
30. Obično me iritiraju lakomisleni ljudi koji stvari ne shvaćaju dovoljno ozbiljno.
31. Slušam tuđe mišljenje prije nego što iznesem svoje.
32. Imam tendenciju otvoreno govoriti o tome kako se osjećam.
33. U raspravama uživam promatrati ponašanja drugih sudionika.
34. Više volim spontano, fleksibilno reagirati na događaje nego planirati stvari unaprijed.
35. Sklon/a sam biti privučen/a tehnikama kao što su analiza mreže, dijagrami toka, programi grananja, planiranje u nepredviđenim okolnostima, itd.
36. Brine me ako moram žuriti s nekim poslom kako bih ispunio/la kratki rok.
37. Sklon/a sam prosuđivati ljude na temelju njihovih praktičnih vrijednosti.
38. Tihi, zamišljeni ljudi obično uzrokuju da se osjećam nelagodno.
39. Često me iritiraju ljudi koji žele požurivati stvari.
40. Važnije je uživati u sadašnjem trenutku nego razmišljati o prošlosti ili budućnosti.
41. Mislim da su odluke temeljene na temeljitoj analizi svih informacija zdravije od onih temeljenih na intuiciji.
42. Nastojim biti perfekcionista.
43. U raspravama obično proizvedem mnogo spontanih ideja.
44. Na sastancima iznosim praktične realne ideje.

45. Najčešće, pravila su tu da se krše.
46. Radije se povučem iz situacije kako bi razmotrio/la sve perspektive.
47. Često mogu vidjeti nedosljednosti i slabosti u argumentima drugih ljudi.
48. Sve u svemu, više pričam nego slušam.
49. Često mogu vidjeti bolje, praktičnije načine da obavim stvari.
50. Mislim da bi pisani izvještaji trebali biti kratki i jasni.
51. Vjerujem da bi racionalno, logično razmišljanje trebalo prevagnuti.
52. Sklon/a sam radije raspravljati o određenim stvarima s ljudima nego sudjelovati u društvenim raspravama.
53. Volim ljude koji stvarima pristupaju praktično, a ne teoretski.
54. U raspravama postajem nestrpljiv/a s nebitnostima i digresijama.
55. Ako moram napisati izvješće, sklon/a sam izraditi mnogo nacрта prije nego što se odlučim za konačnu verziju.
56. Volim isprobati stvari kako bih vidio/la funkcioniraju li u praksi.
57. Volim doći do odgovora logičkim pristupom.
58. Uživam biti osoba koja puno priča.
59. U raspravama često otkrivam da sam realist, usmjeravam ljude na bitno i izbjegavam divlja nagađanja.
60. Volim razmisliti o mnogim alternativama prije nego donesem odluku.
61. U razgovorima s ljudima često smatram da sam najrazboritiji/a i najobjektivniji/a.
62. U raspravama, vjerojatnije je da ću ostati u pozadini nego preuzeti vodstvo i voditi većinu razgovora.
63. Volim biti u mogućnosti povezati trenutne radnje s dugoročnom širom slikom.
64. Kad stvari krenu krivo, rado slegnem ramenima i prepustim se iskustvu.
65. Sklon/a sam odbaciti divlje, spontane ideje kao nepraktične.
66. Najbolje je dobro razmisliti prije nego se nešto poduzme.
67. Sve u svemu, radije slušam nego pričam.
68. Sklon/a sam biti strog/a prema ljudima kojima je teško usvojiti logičan pristup.
69. U većini slučajeva vjerujem da cilj opravdava sredstvo.

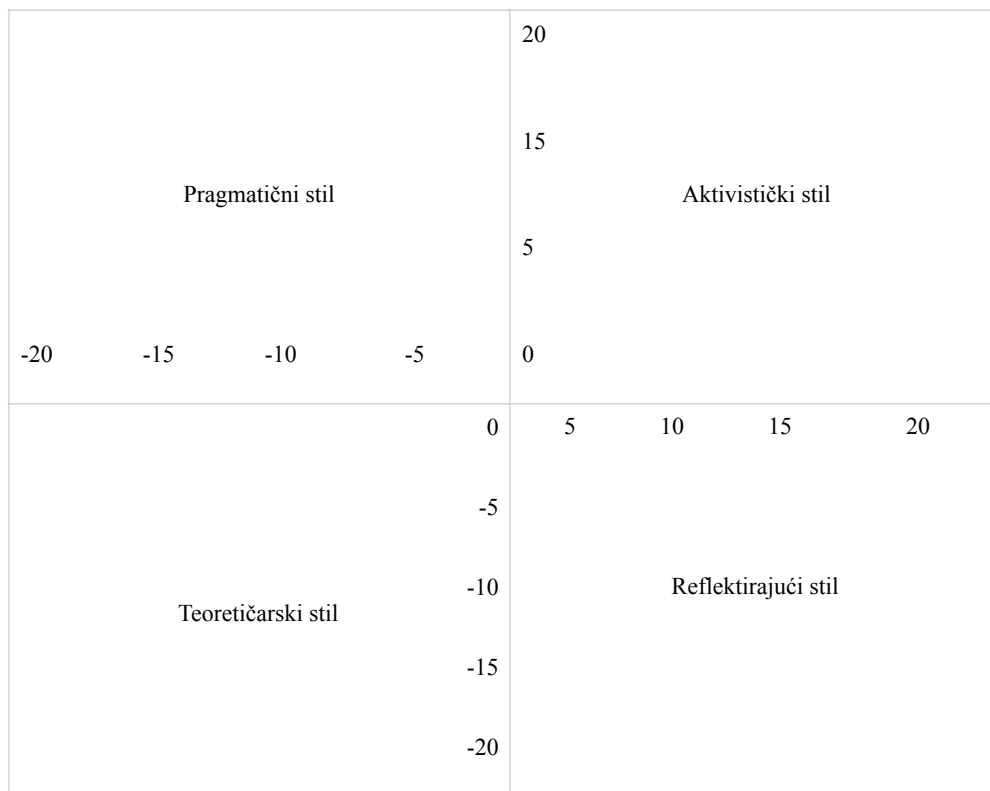
70. Ne smeta mi povrijediti tuđe osjećaje sve dok je posao obavljen.
71. Smatram da me formalnost posebnih ciljeva i planova guši.
72. Obično sam jedan/a od ljudi koji ulažu život u zabavu.
73. Činim sve što je potrebno da obavim posao.
74. Brzo mi dosadi metodičan, detaljan rad.
75. Volim istraživati osnovne pretpostavke, principe i teorije koje podupiru stvari i događaje.
76. Uvijek me zanima što ljudi misle.
77. Volim da se sastanci vode metodički, držeći se utvrđenog dnevnog reda, itd.
78. Klonim se subjektivnih ili dvosmislenih tema.
79. Uživam u drami i uzbuđenju krizne situacije.
80. Ljudi me često smatraju neosjetljivim/om na njihove osjećaje.

Bodovanje

Svaka odabrana izjava boduje se s jednim bodom. Nema bodova za izjave koje su označene s križićem. Zaokružite brojeve izjava koje ste potvrdili kvačicom potom svaki stupac zbrojite.

2	7	1	5
4	13	3	9
6	15	8	11
10	16	12	19
17	25	14	21
23	28	18	27
24	29	20	35
32	31	22	37
34	33	26	44
38	36	30	49
40	39	42	50
43	41	47	53
45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80
Aktivistički stil	Reflektirajući stil	Teoričarski stil	Pragmatični stil

Dobivene rezultate prikažite na tablici dolje.



Rezultati mogu pokazati određeni stil učenja što može biti korisno prilikom pristupanja određenom zadatku. *Je li pristup koji ste koristili bio najbolji u tim okolnostima? Bi li korištenje drugačijeg stila učenja unaprijedio vašu izvedbu?*

Za bolje razumijevanje može biti od koristi proučiti karakteristike četiri stila učenja te na taj način bolje razumijeti vlastite preferencije.

Prilog B: Upitnik za samoprocjenu supervizijskih kompetencija

Upitnik za samoprocjenu supervizijskih kompetencija³ je izrađen kao putokaz za supervizore da osvijeste snažne strane kao i ona područja gdje postoji prostor za usavršavanje kroz profesionalno učenje i praksu. Procijenite svaku tvrdnju koristeći skalu ispod pri čemu simboli Z, V i S prikazuju skraćenice za znanje (Z), vještine (V) i stavove (S).

Koliko opis kompetencije opisuje Vaše vlastito ponašanje?

Uopće ne	Donekle	Umjerenom	Uglavnom	Potpuno
0	1	2	3	4

Područje A – Supervizorove kompetencije			
	Kompetentan/a sam za područje koje superviziram. Kada superviziram slučajeve izvan područja svoga rada, usmjeren/a sam da razvijem znanje, vještine i stavove za to novo područje.	Z/V/S	
	Posvećen/a sam učenju i unaprijeđenju načina pružanja supervizije.	Z/V/S	
	Komuniciram i surađujem s kolegama s koji su uključeni u obučavanje i vođenje supervizanata.	V	
	Učim o raznolikosti populacije i okruženja s kojima se susreću supervizanti.	Z	
	Kompetentan/a sam kada primjenjujem tehnologiju u svojim supervizijskim grupama.	Z/V	
Područje B - Raznolikost			
	Obraćam pažnju na vlastitu kompetenciju uvažavanja različitosti, težim spoznajama, vještinama i vrijednostima koje njeguju različitost i pozitivan sam model samosvjesnog pomagača u području raznolikosti.	Z/V/S	
	Ulažem napore na osjetljivost na individualne razlike i različitosti u interesu uspostavljanja pozitivnih odnosa sa svojim supervizantima uključujući i njihovu pozadinu te individualne karakteristike.	Z/V/S	

³Upitnik je izvorno na engleskom jeziku Supervisor Competency Self-Assessment, a predmetni prijevod je izrađen za potrebe specijalističkog rada. Originalni upitnik dostupan je na mrežnoj stranici: <https://societyforpsychotherapy.org/wp-content/uploads/2016/10/Appendix-Special-Feature.pdf>. Upitnik je izrađen prema okviru kompetencija Falender. Također, dostupna je i druga verzija upitnika za samoprocjenu supervizorskih kompetencija za supervizore tijekom njihova obrazovanje na mrežnoj stranici: <https://bhdp.sccgov.org/sites/g/files/exjcp-b716/files/Falender%27s%20Supervisors%20Self-assessment.pdf>.

	Tražim prilike za učenje koje doprinose mojim kompetencijama uvažavanja različitosti.	Z	
	Upoznat/a sam s učincima pristranosti, predrasuda i stereotipa te drugih oblika institucionalne ili strukturalne diskriminacije koji mogu utjecati na moje supervizante, njihove korisnike/pacijente.	Z	
	Upoznat/a sam s literaturom o utjecaju različitosti u superviziji, uključujući važnosti upravljanja sukobima između osobnih vrijednosti i profesionalne prakse u superviziji supervianata (na primjer, pomoć klijentu/pacijentu s problemom koji je u sukobu sa supervizantovim vjerskim uvjerenjem).	Z/V	
Područje C – Supervizorski odnos			
	Razvijam i negujem suradni odnos sa svojim supervizantima.	Z/V/S	
	Prilikom kreiranja novih supervizijskih grupa i odnosa, raspravljam o međusobnim i grupnim odgovornostima i očekivanjima.	V	
	Redovno provjeravam supervizijski napredak sa svojim supervizantima kao i učinkovitost našeg odnosa te adresiram specifične međuljudska obilježja koja mogu utjecati na supervizijski odnos i proces.	V	
Područje D – Profesionalnost			
	Profesionalan/a sam u svojim interakcijama sa supervizantima te im pomažem kako da se i sami ponašaju profesionalno.	V	
	Pružam supervizantima formativne i sumativne povratne informacije o njihovom napretku u razvoju profesionalnog pristupanja.	V	
Područje E – Pružanje procjene, evaluacije i povratnih informacija			
	Izravan/a sam i osjetljiva prilikom pružanja povratnih informacija koje su vezane sa supervizantovim ciljevima učenja.	V	
	Pažljivo promatram i pratim klinički rad supervizanta kako bi se moja procjena i evaluacija temeljila na točnim informacijama.	V	
	Moje povratne informacije su jasne, direktne i pravovremene. Usmjerene su ponašajno tako da moji supervizanti znaju točno što mogu napraviti i kako mogu unaprijediti. Pratim utjecaj mojih povratnih informacija na odnos sa supervizantom.	V	
	Pomažem supervizantu da ostvari bolju samoprocjenu i povežu vlastitu samoprocjenu sa dobivenim povratnim informacijama od mene.	V	

	Tražim informacije od supervizanata o kvaliteti supervizije koju im pružam i koristim te informacije s ciljem unaprijeđenja vlastitih supervizijskih kompetencija.	Z/V	
	Kada se suočavam sa problemima u supervizantovom djelovanju, adresiram te probleme direktno u skladu s postojećom politikom i procedurom okruženja, institucije te pravnog okvira.	V	
Područje F – Upravljanje problemima profesionalne kompetencije			
	Ako uočim problem u izvedbi, isti neodgodivo prepoznajem i imenujem sa supervizantom, a kako bi imao/la prostora poboljšati izvedbu.	V	
	Sposoban/a sam razviti i primijeniti formalni plan za poboljšanje kako bi adresirali i popravili problemi u izvedbi.	V	
	Razumijem da supervizori imaju odgovornost štiti javnost od štetnih postupaka supervizanata i ozbiljno doživljavam svoju ulogu kako zaštitnika profesije.	Z/V/S	
Područje G – Etička, zakonska i provedbena razmatranja			
	Služim kao pozitivni model svojim supervizantima na način da se ponašam u skladu sa profesionalnim standardima, etičkim i pravnim normama.	Z/V/S	
	Moja primarna obveza kao supervizora je zaštititi dobrobit supervizorovih klijenata. To je primarni fokus moje supervizije.	Z/S	
	Pružam jasne informacije supervizantima o mojim očekivanjima od njih u superviziji.	Z/V	
	Vodim pravodobnu i točnu dokumentaciju o supervizantovim izvedbama.	V	

Bodovanje:

Nakon završetka samoprocjene, obratite pažnju na najniže rangirane tvrdnje. To su područja na koja se možete usredotočiti i prema kojima možete usmjeriti razvoj svojih kompetencija. U slučaju da niski bodovi prevladavaju u određenim područjima možete uzeti u obzir čitanje literature, vršnjačke konzultacije i/ili nastavak obrazovanja u tom području.

ŽIVOTOPIS



Alisa Tomašek diplomirala je socijalni rad 2008. godine na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu. Svoju karijeru socijalne radnice započela je tjedan dana prije obrane diplomskog rada kada se zaposlila u Obiteljskom centru Virovitičko-podravške županije. U Obiteljskom centru razvila je savjetodavne vještine i autentičan pristup u radu s korisnicima te vještine izrade i vođenja projekata. Od 2009. godine postaje koordinatorica i članica tima psihosocijalne podrške Hrvatskog crvenog križa. Osposobljena je za vođenje, koordiniranje i pružanje psihosocijalne podrške u slučaju velikih nesreća i katastrofa te provodi edukacije i osposobljavanje volontera i stručnjaka u području mentalnog zdravlja, stresa i traume. 2014. godine bila je koordinatorica psihosocijalne podrške u poplavljenim područjima županjske Posavine.

Sudjelovala je u osposobljavanju članova tima Croatia Airlines za djelovanje u kriznim situacijama, te vodila druge međunarodne edukacije i treninge. Uspješno je završila Leadership Academy u Danskoj.

2012. godine nastavila je karijeru kao stručna radnica - socijalna radnica u Centru za socijalnu skrb Virovitica gdje je bila voditeljica odjela za djecu i mlade s poteškoćama u ponašanju. Sudjelovala je u kaznenim i pretkaznenim postupcima djece i mladih, provodila savjetovanje obitelji i mladih, te intervencije i mjere obiteljsko-pravne zaštite. Posebno područje njezinog profesionalnog iskustva je i savjetodavni rad sa žrtvama traumatskih događaja. Osposobljava se za provedbu izvansudske nagodbe u pretkaznenom postupku. U svom radu, posebnu pažnju usmjerava i na razvoj mreže kolegijalne podrške s ciljem međusobnog osnaživanja i poticanja profesionalnog razvoja.

Iskustvo rada sa stručnjacima u sustavu socijalne skrbi i s pomagačima u kriznim intervencijama pobudile su znatiželju i profesionalni interes u području pružanja podrške pomagačima i brige za njihovo mentalno zdravlje. Upravo znatiželja za područje razvoja sustava podrške za

pomagače, razumijevanje modela i načina zaštite mentalnog zdravlja pomagača te poticanje njihova profesionalnog razvoja doprinijela je odluci da upiše specijalistički studij *Supervizija u psihosocijalnom radu* na Studijskom centru socijalnog rada u Zagrebu.

Tijekom cijele karijere neprekidno preispituje svoje kompetencije, pomiče granice i teži boljem. Znatiželja za kreiranje poticajnog okruženja usmjerenog profesionalnom rastu i razvoju satkani su u njezin profesionalni identitet što je vidljivo i u samom odabiru teme za specijalistički rad - *Cjeloživotno učenje: Integracija iskustva i usavršavanje kompetencija supervizora u psihosocijalnom radu*.