Doživljaj kompetentnosti u primjeni komunikacijskih vještina dok supervizora u edukaciji

Potočki, Helena

Professional thesis / Završni specijalistički

2022

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:321314

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Repository Faculty of Law University of Zagreb







Sveučilište u Zagrebu
Pravni Fakultet

Helena Potočki

DOŽIVLJAJ KOMPETENTNOSTI U PRIMJENI KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA KOD SUPERVIZORA U EDUKACIJI

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2022.g.

Sveučilište u Zagrebu
Pravni Fakultet
Studijski centar socijalnog rada
Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada

Helena Potočki

DOŽIVLJAJ KOMPETENTNOSTI U PRIMJENI KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA KOD SUPERVIZORA U EDUKACIJI

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica: prof. dr. sc. Lidija Arambašić

Zagreb, 2022.g.

University of Zagreb
Faculty of Law
Social Work Study Centre
Postgraduate Specialist University Study Program in
Supervision in Psychosocial Work

Helena Potočki

EXPERIENCE OF COMPETENCE IN THE APPLICATION OF COMMUNICATION SKILLS IN SUPERVISORS IN EDUCATION

SPECIALIST FINAL PAPER

Supervisor: prof. dr. sc. Lidija Arambašić

Zagreb, 2022.

Doživljaj kompetentnosti u primjeni komunikacijskih vještina kod supervizora u edukaciji

Sažetak

Specijalistički rad *„Doživljaj kompetentnosti u primjeni komunikacijskih vještina kod supervizora u edukaciji“* bavi se komunikacijskim vještinama u superviziji i opisom konteksta u kojem se te vještine primjenjuju. Također, u radu je prikazano istraživanje čiji je cilj bio dobiti uvid u doživljaj kompetentnosti supervizora u edukaciji za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina. Za prikupljanje podataka korišten je upitnik konstruiran za potrebe navedenog istraživanja. U istraživanju je sudjelovalo 30 supervizora u edukaciji koji čine V. generaciju studenata Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada Pravnog fakulteta Studijskog centra socijalnog rada. Analiza intervjua pokazala je koje komunikacijske vještine supervizori u edukaciji smatraju važnim za superviziju, a to su vještine aktivnog slušanja, postavljanja pitanja i neverbalne komunikacije. Sudionici istraživanja istaknuli su potrebu za daljnjim razvojem komunikacijskih vještina. Kroz edukaciju na poslijediplomskom studiju iz supervizije psihosocijalnog rada, ali i kroz iskustvo praktičnog supervizijskog rada osvještava se složenost procesa komunikacije, značaj koji supervizijskom procesu donose komunikacijske vještine te činjenica da je proces unaprjeđivanja komunikacijskih vještina cjeloživotna profesionalna zadaća.

Ključne riječi: komunikacijske vještine, supervizijski proces, razvoj komunikacijskih vještina supervizora u edukaciji.

Experience of competence in the application of communication skills in supervisors in education

Abstract

The specialist paper "Experience of competence in the application of communication skills in supervisors in education" deals with communication skills in supervision and a description of the context in which these skills are applied. Also, the paper presents a research whose goal was to gain insight into the experience of the competence of supervisors in education for conducting supervision from the perspective of communication skills. A questionnaire designed for the purposes of this research was used to collect data. The research involved 30 supervisors in education who make up the 5th generation of students of the Postgraduate Specialist University Study Program in Supervision in Psychosocial Work of the Social Work Study Centre of Faculty of Law. The analysis of the interviews showed which communication skills the supervisors in education consider important for supervision, and these are the skills of active listening, asking questions and non-verbal communication. Research participants highlighted the need to further develop communication skills. Through postgraduate education in the supervision of psychosocial work, but also through the experience of practical supervisory work, awareness of the complexity of the communication process is raised, as well as the importance of communication skills in the process of supervision, and the fact that the process of improving communication skills is a lifelong professional task.

Key words: communication skills, supervision process, development of communication skills of supervisors in education.

SADRŽAJ

1. UVOD 1
Pojmovno određenje supervizije 2
Komunikacijski modeli 7
Model Thomasa Gordona 7
Watzlawickovi zakoni komunikacije 9
Oblici komunikacije 11
Neverbalna komunikacija 12
Verbalna komunikacija 14
Komunikacijske vještine 14
Šutnja 15
Slušanje 16
Aktivno slušanje 18
Postavljanje pitanja 20
Sokratova metoda razgovora 20
Vrste pitanja 22
2. CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA 25
Cilj rada 25
Istraživačka pitanja 25
3. METODOLOGIJA 25
Mjerni instrumenti 25
Sudionici i postupak 26
Etički aspekti istraživanja 26
4. REZULTATI 27
5. RASPRAVA 34
6. METODOLOŠKA OGRANIČENJA 37
7. PRAKTIČNE IMPLIKACIJE/DOPRINOS ISTRAŽIVANJA 38
8. ZAKLJUČAK 38
9. LITERATURA 40
POPIS TABLICA 41
POPIS SLIKA 41
Prilog A 42
Prilog B 47
ŽIVOTOPIS AUTORICE **48**

1. UVOD

Supervizija je stručni i znanstveno priznat vid profesionalne podrške, a temeljna metoda razvojno – integrativne supervizije jest profesionalni dijalog. Kvalitetan i efikasan profesionalni dijalog pretpostavlja uspješnu komunikaciju odnosno razvijene komunikacijske vještine sviju uključenih strana- kako supervizora tako i supervizanata. Posebno je to vidljivo iz zaključaka Anderson i Swim (1995, prema Ajduković i Cajvert, 2004) koji navode kako je supervizor odgovoran za proces i osiguravanje prostora reflektiranja, no nije apsolutni autoritet koji određuje što i kako treba raditi, već je supervizant aktivan sudionik koji kroz prostor dijaloškog učenja stječe potrebno znanje. „Smatra se da u početnoj fazi grupnog rada supervizor mora stvarati prostor za podršku, voditi računa o tome kako si i koje povratne informacije daju članovi. Ako je potrebno, treba ih poučiti o djelotvornom davanju i primanju povratnih informacija. Naravno, ključno je da svojim primjerom demonstrira pružanje podrške i povratnih informacija koje su istodobno i podržavajuće, ali i predstavljaju izazov. Vremenom ta uloga prelazi sve više sa supervizora na članove grupe. Paralelno s tim se razvija i grupna kohezija“ (Ajduković i Cajvert, 2004:204).

Ukoliko se vratimo korak unatrag na uspješnu komunikaciju kao uvjet uspješnog profesionalnog dijaloga, Ajduković i Hudina (1996) definiraju je kao onu čije značenje svi sudionici jednako interpretiraju, tj. proces razmjene simbola koje svi jednako razumiju.

Kada uzmemo u obzir da se svaka poruka, odnosno komunikacija, prenosi putem verbalnog i neverbalnog kanala, kao specifične temeljne komunikacijske vještine možemo izdvojiti šutnju, slušanje, oblikovanje jasnih verbalnih poruka u okviru vještine aktivnog slušanja i postavljanje pitanja.

Žižak i sur. (2012) navode kako se komunikacijske vještine posebice izučavaju u području dječjeg razvoja, liječenja i pomaganja te u specijaliziranim profesionalnim područjima. Kada se govori o učenju komunikacijskih vještina, potrebno je voditi računa ne samo o teorijskom pristupu nego i specijalističkom području. Na planu definiranja komunikacijsko-socijalnih vještina postoji višeznačnost. Sposobnost, cilj i ponašanje ključni su mehanizmi oko kojih se koncentriraju opisi tih vještina.

U promišljanju o kompetencijskom pristupu superviziji, očekivane komunikacijske kompetencije supervizora ne bi se trebale prikazivati samo kroz ulogu koji one imaju u procesu supervizije. Supervizori u edukaciji koji čine V. generaciju polaznika Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Studijskog centra socijalnog rada, čine stručnjaci različitih struka (socijalni radnici, socijalni pedagozi, psiholozi, pravnici, defektolozi). Stoga su i komunikacijske kompetencije koje su oni stekli tijekom svog obrazovanja dijelom različite. Postavlja se pitanje jesu li te i tako stečene kompetencije, kao i vještine stečene na specijalističkom studiju iz supervizije dovoljne za provođenje kvalitetne supervizije.

Ovaj se rad fokusira na komunikacijske vještine u superviziji koje su osnovni alat za proradu sadržaja kojima se bavimo u supervizijskom procesu. Prije opisivanja komunikacijskih vještina koje su se proučavale u ovom radu, bit će opisan kontekst u kojem se te vještine primjenjuju u superviziji, faze supervizije i vlastito iskustvo autorice u vođenju supervizijskog procesa. Nakon toga slijedi opis pet komunikacijskih vještina na kojima se bavilo istraživanje.

Pojmovno određenje supervizije

Iako je supervizija nužna u profesionalnom radu i postoji visoko slaganje stručnjaka o njenom značaju, još uvijek ne postoji jedinstveno određenje pojma niti jedinstven model supervizije (Ajduković i Cajvert, 2004). U nastavku su navedene neke od definicija pojma supervizije.

Supervizija je prema definiciji Udruženja nacionalnih organizacija za superviziju u Europi ANSE (2008) namijenjena razvoju pojedinaca i organizacija, unapređenju profesionalnog života stručnjaka s obzirom na njihove uloge u kontekstu organizacija u kojima rade.

„Supervizija je proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metoda podrške pri profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo“ (Žorga 2003, prema Ajduković i Cajvert, 2004:15).

„Supervizija je kreativni prostor terapeuta. To je mjesto gdje supervizant dobiva prostor da reflektira o samom sebi i svom udjelu u procesima koji nastaju u interakciji s klijentom. Svrha

je supervizije da terapeut u sebi nađe ono što je jedinstveno za njega, njegov vlastiti stil te da može birati način ponašanja u susretu s klijentom. Polazeći od toga, supervizija je proces koji potiče razmišljanje i razvijanje kompetencije“ (Ajduković i Cajvert, 2004:15).

Model supervizije psihosocijalnog rada u Hrvatskoj (prema Ajduković i Cajvert, 2004)

Razvojno-integrativna supervizija usmjerena je na pomagače i na razvoj njihove profesionalne kompetentnosti na način da povežu svoje profesionalno iskustvo s teorijama i zahtjevima svoje profesionalne uloge. Za razliku od ovog oblika supervizije, cilj organizacijske supervizije je osiguravanje učinkovitog djelovanja organizacije i korištenje resursa. Oba oblika supervizije omogućuju kvalitetnije usluge korisnicima.

Tijekom supervizijskog procesa grupa prolazi kroz određene faze te se suočava s određenim poteškoćama. Faze grupne supervizije (Ajduković, 2004, prema Ajduković i Cajvert, 2004) su sljedeće:

1. Započinjanje supervizijske grupe

U početnoj fazi supervizor treba početi stvarati grupu kao okvir supervizije, omogućiti pojedincima da iskažu svoje profesionalne potrebe te započeti supervizijski rad. Važno je da supervizor suoči grupu s činjenicom da odgovornost za rad grupe jednako ovisi o supervizoru kao i o supervizantima.

2. Sukobljavanje

To je razdoblje mogućeg otpora supervizoru i načinu rada odnosno ciljevima supervizijske grupe i važna su pitanja moći među članovima grupe.

3. Usklađivanje odnosno normiranje

Supervizor u ovoj fazi provjerava razvija li se supervizijska grupa u skladu s potrebama i očekivanjima, jesu li postojeća pravila koje su članovi dogovorili u početnom razdoblju nešto što olakšava ili otežava postizanje tih očekivanja, kako se članovi nose sa svojim različitostima. Supervizor ukazuje na složenost povjerljivosti u grupi.

4. Učinkovito djelovanje

U ovom razdoblju članovi uživaju u osjećaju uzajamne podrške, zajednički postižu uspjeh. Aspekti značajni u ovoj fazi su davanje i primanje povratnih informacija, prikaz slučaja i problematiziranje.

5. Završavanje supervizijske grupe

Važno je posvetiti pozornost završetku supervizijskog rada i omogućiti da se članovi grupe uzajamno oproste i sa supervizorom i da povežu stečena iskustva kao jednu od faza svog profesionalnog i osobnog rasta i razvoja.

6. Evaluacija supervizijskog rada

Nakon 6 do 8 susreta odnosno sredinom supervizijskog ciklusa, te na kraju rada supervizijske grupe nužno je posvetiti jedan cijeli susret ili značajni dio supervizijskog susreta evaluaciji rada.

U daljnjem će se tekstu opisati vlastito iskustvo supervizijskog rada autorice ovog rada i istraživanja kroz navedene faze:

1. Početna faza može se podijeliti na predstavljanje, iznošenje očekivanja i dogovor o radu:

a) Upoznavanje/ predstavljanje sudionika

Predstavljanje je početak supervizije, u kojem supervizijska grupa iznosi svoja profesionalna iskustva, teorijsko polazište, kao i iskustva iz supervizije. Supervizantima sam dala uputu da kratko odgovore na sljedeća pitanja: koje su profesije, kakvo je njihovo profesionalno iskustvo, koliko dugo rade u svojoj organizaciji, koja je njihova pozicija, što konkretno rade, što im je zanimljivo u njihovom poslu, koji su tipični problemi s kojima se susreću; što je po njima supervizija, a što nije.

Što se tiče njihovih iskustava iz supervizije, većina je supervizanata već bila uključena u supervizijski proces.

Članovima grupe sam iskreno ponudila mogućnosti koje grupi mogu dati kao supervizor i predstavila se kao socijalna radnica, djelatnica sustava pravosuđa već 9 godina, jednu godinu u edukaciji iz supervizije te kao osobu koju je odabralo ministarstvo kao adekvatnu da se bavim supervizijom, osobu koja puno zna o superviziji s obzirom da pravosuđe još nije provodilo superviziju.

b) Očekivanja

S obzirom da mi je bilo važno znati što članovi grupe osobno očekuju od supervizije, postavila sam im sljedeća pitanja: što je za njih bitno da znaju o meni da bi dobro surađivali, kako bi se trebala postaviti da bi oni dobili superviziju kakvu očekuju, što ne bi željeli doživjeti u superviziji.

Supervizantima sam kratko izložila što supervizija jest i na taj im način dala mogućnost da to što sam im prezentirala usporede sa svojom osnovnom idejom o superviziji.

c) Dogovor o radu/pravila

Supervizor i grupa dogovaraju se o sadržaju i strukturi svoga rada što će im biti oslonac u radu u supervizijskoj grupi koju sam vodila. Dogovor se odnosio na sljedeće: vremensko trajanje supervizije, određivanje fokusa u superviziji, čuvanje profesionalne tajne/povjerljivosti, potreba iskazivanja razloga nedolaska, kreiranje WhatsApp grupe i određivanje kontakt osobe za organizacijska pitanja, evaluacija i završetak supervizije.

2. Središnja faza

U ovoj smo fazi razgovarali o teorijskim polazištima/institucijama u kojima rade (politika); što potiče supervizante i daje im inspiraciju kad im je teško; kako bi supervizante opisali njihovi klijenti; navođenje jedne situacije koja ih dobro opisuje, predstavljanje kroz neke njihove bitne osobine.

Na drugom susretu sa svojom supervizijskom grupom koristila sam Personita karte u svrhu boljeg međusobnog upoznavanja. Personita se sastoji od 2 špila karata: 77 portreta u boji koji prikazuju širok spektar djece i mladih osoba iz kultura od sjevera do juga i od istoka do zapada. U pratnji portreta su 44 situacijske karte koje shematski prikazuju veze, odnose i događaje. Karte s portretima koristila sam zasebno. Karte sam posložila na pod licem prema

gore i supervizanti su dobili uputu da odaberu jednu kartu koja ih najbolje opisuje. Svaki je supervizant pokazao kartu koju je odabrao i predstavljao sebe kroz svoje osobine, jake strane. Reakcije supervizanata bile su pozitivne, svima je to bilo novo iskustvo jer se do tada nisu susreli s asocijativnim kartama. Supervizanti su rekli da im je bilo jako zanimljivo, energizirajuće. Ipak, jedna se supervizantica rasplakala kada je opisivala sebe kao osobu jer je povukla paralelu s teškim djetinjstvom, što ju je zapravo izgradilo kao osobu kakva je danas.

Pojavila mi se dilema jesam li dobro postupila kad sam se i ja kao supervizor predstavljala kroz kartu?! Tada sam u tom trenutku tako odlučila, osjećala sam potrebu da sudjelujem u toj aktivnosti i željela sam dati doprinos grupi i našem boljem međusobnom upoznavanju.

Osim kreativnih tehnika u radu sa svojom supervizijskom grupom koristila sam „Priču o junaku u 6 slika“, „Metodu događaja“ i psihoedukativno izlaganje o stresu.

U radu na pojedinom slučaju, superviziji slučaja slijedila sam sljedeće korake (Berbard i Goodyear, 1998, prema Ajduković i Cajvert, 2004): molba za pomoć (kakvu pomoć želite od supervizijske grupe, što vas najviše brine u tom slučaju), razdoblje pitanja, povratna informacija (članovi su dijelili svoja iskustva i ideje kako bi se moglo postupiti u vezi s ključnim pitanjem), reflektiranje (supervizant je reflektirao o onome što je čuo od supervizijske grupe, što mu se čini korisno, što mu predstavlja novi uvid), rasprava (na kraju sam sve supervizante pitala što su dobili za sebe iz rada na ovom slučaju i što im je bilo najkorisnije- što su oni povezali s time koliko narušeni međuljudski odnosi u radnom kolektivu otežavaju svakodnevno funkcioniranje i kvalitetan rad).

3. Završna faza

Posvetila sam pozornost završetku supervizijskog rada i omogućila da se svi uzajamno oprostimo te da supervizanti integriraju stečena iskustva kao jednu od faza svoga profesionalnog i osobnog rasta i razvoja. Napravili smo i evaluaciju supervizijskog rada, kako na razini procesa-kako nam je bilo, tako i na razini ishoda-što smo postigli. Iako je suočavanje s javnozdravstvenom krizom uslijed pandemije koronavirusa uzrokovalo dijelom provođenje supervizije »na daljinu«, u grupi sam osjećala međusobnu podršku supervizanata, povjerenje i slobodu autentičnog sudjelovanja.

Komunikacijski modeli

Boljem razumijevanju komunikacijskog procesa pa tako i smetnji koje u njemu mogu nastati, pridonose dva komunikacijska modela. To je model djelotvorne komunikacije Thomasa Gordona, koji nam pomaže da točnije odredimo gdje nastupa smetnja u komunikacijskom procesu i zakoni komuniciranja Paula Watzlawicka, koji nam pomažu da bolje razumijemo komunikacijske procese i da bolje osvijetlimo komunikacijske smetnje.

Model Thomasa Gordona

Thomas Gordon (1918. - 2002.), klinički psiholog, poznati teoretičar i praktičar djelotvorne komunikacije koji je prije više od 40 godina kontekstualizirao djelotvorno korištenje aktivnog slušanja i JA-poruka s obzirom na druge komunikacijske obrasce koji se koriste u svakodnevnom i profesionalnom životu. Pri tome je posebnu pažnju posvetio odnosu među sugovornicima. Njegov koncept tzv. JA-poruka i TI-poruka i danas se koristi kao osnova svih edukacija iz komunikacije.

Gordon (1972., prema Žižak i sur., 2012.), povezuje proces komunikacije s našim psihološkim potrebama te navodi kako komunikacija omogućava pojedincu uspostavu ravnoteže u zadovoljavanju svih njegovih potreba, posebice socijalnih. Kada se radi o međuljudskim odnosima, odabir djelotvornog načina uspostave ravnoteže kroz komunikaciju ovisi o tome tko ima problem, je li ta osoba spremna o tome razgovarati baš tada i baš s određenom osobom s kojom je u nekom odnosu i je li ju je ta osoba spremna slušati.

Prema Gordonu, svako ponašanje moguće je promatrati kao cjelovit prostor te je tako prostor ponašanja jedne osobe moguće doživjeti od strane druge osobe kao prostor koji je sastavljen od dviju skupina ponašanja: prihvatljivih i neprihvatljivih. Te su dvije skupine ponašanja razdvojene crtom prihvaćanja. Unutar prostora neprihvaćanja između dviju osoba postoje tri mogućnosti: 1) osoba ima problem, 2) druga osoba ima problem ili 3) problema nema.

Jezik neprihvaćanja izražavamo kroz TI-poruke, a koje se mogu pojaviti u tri oblika (prema Karlović i sur., 2014: 109-110):

1. Zapovijedi koje znače konačno rješenje problema.
2. Poruke koje dotuku.
3. Indirektne poruke.

TI-poruke najčešće dovode do potrebe za obrambenom komunikacijom.

Jezik prihvaćanja primjenjuje tehnike aktivnog slušanja i JA-poruka. JA- poruka sadrži četiri elementa:

1. Opisujemo ponašanje koje je stvorilo problem.
2. Opisujemo posljedice koje to ponašanje za nas ima.
3. Opisujemo osjećaje koje izaziva.
4. Na kraju kažemo koje ponašanje od sugovornika želimo.

Kada ti…	+	onda se ja osjećam…	+	i voljela bih / želim, trebam…	+	zbog toga što…
(*opis događaja*)		(*opis osjećaja*)		(*izražavanje potreba i želja*)		(*objašnjenje*).

Slika 1.1. *Formula JA-poruke*

Prema Arambašić (2022), TI-poruke gotovo uvijek narušavaju komunikacijski proces te dovode do njegova nepoželjnog i nesretnog kraja, pri čemu oba sugovornika bivaju nezadovoljna. TI-porukama govorimo o sugovorniku, o tome kakav je on i prigovaramo mu zbog nekih njegovih osobina ili svoje nezadovoljstvo pokazujemo tako da ga kritiziramo i optužujemo zbog nečega što (ni)je učinio. „Za razliku od TI-poruka, primjenom JA- poruka u komunikacijskom procesu svaki sugovornik zastupa brigu o sebi, što je poticaj drugome da nastavi u istom stilu. U takvom komunikacijskom procesu nema borbe za moć“ (Arambašić, 2022:281).

Interakcija između načina (ne)djelotvorne komunikacije i procjene tko je „vlasnik problema“ prikazana je u Tablici 1.1.

Tablica 1.1. *Model djelotvorne komunikacije*

Nedjelotvorna komunikacija („jezik neprihvaćanja“)	**Djelotvorna komunikacija („jezik prihvaćanja“)**
● Naređivanje, zapovijedi ● Upozorenje, prijetnja ● Propovijedanje, moraliziranje ● Savjetovanje, davanje rješenja ● Raspravljanje, pametovanje ● Osuđivanje, kritiziranje ● Hvaljenje, nekritično slaganje ● Pogrde, etiketiranje ● Interpretiranje, analiziranje ● Umirivanje i umanjivanje ● Postavljanje niza „istraživačkih“ pitanja ● Odvraćanje pažnje, korištenje humora u situacijama koje nisu drugome smiješne	● Aktivno slušanje ● Iznošenje svojih stavova, očekivanja, odgovornosti ● Traženje alternativa, planiranje akcija

Izvor: Žižak i suradnici (2012:141)

U Tablici 1.1. prikazane su nedjelotvorne reakcije, one u kojima „drugi“ (korisnik, kolega, partner) pokaže da ima problem. Prema Gordonu (1972, prema Žižak i sur., 2012), to su prepreke u komunikaciji jer kada drugi ljudi imaju problem, mi im nastojimo pomoći „dobrim savjetom“, postavljajući ključna pitanja te na taj način činimo više štete nego koristi jer drugoj osobi oduzimamo „vlasništvo nad problemom“. Takve naše reakcije blokiraju komunikaciju i sprječavaju ljude u samostalnom rješavanju problema.

Po Gordonu (1972, prema Žižak i sur., 2012), dijalog je ključan za stvarnu komunikaciju, onu u kojoj se obje osobe osjećaju povezano jedna s drugom i imaju osjećaj da je njihova interakcija svrsishodna. Stvarna komunikacija počinje uvjerenjem da je moguće uspostaviti svrsishodni susret. To je pozicija u kojoj osobe koje komuniciraju žele znati kako se druga osoba osjeća i što misli, ali žele i da te osobe znaju što oni osjećaju i misle. To pretpostavlja i empatiju i spremnost za osobno otkrivanje.

Watzlawickovi zakoni komunikacije

Paul Watzlawick jedan je od najpoznatijih teoretičara komunikacije koji je temeljne spoznaje o procesu komunikacije sažeo u pet zakona komunikacije (1967, prema Ajduković i Hudina, 1996):

1. *Nemoguće je ne komunicirati u situaciji kad se dvoje ljudi može vidjeti.*
   Prema prvom zakonu, komunikacija se uvijek događa kad su ljudi zajedno*;* čak i kad osobe šute, okrenu se jedno od drugog, spuste pogled, takvo ponašanje sadrži određenu poruku: „ne želim nastaviti razgovor ili ne želim započeti razgovor". „Jedno od načela komunikacije kaže da čim su dvije ili više osoba u *interakciji*, čim su *zajedno*, među njima se odvija komunikacija. Neovisno o tome jesmo li u ulozi pošiljatelja ili primatelja poruke, cilj nam je postići neko *zajedničko značenje,* odnosno prenijeti drugoj osobi neko svoje *razumijevanje* stvarnosti, svoje *misli* i *osjećaje,* te na neki način *utjecati* na druge ljude" (Arambašić, 2022: 19).

2. *Svaka komunikacija sastoji se od dva aspekta: sadržaja i odnosa sugovornika* - Isti izgovoreni tekst bit će shvaćen sasvim različito ovisno o tome u kakvom smo odnosu sa sugovornikom, o tome na koji smo način nešto rekli i što smo neverbalno izrazili; sadržajni aspekt komunikacije odnosi se na svojstva predmeta, ljudi, opisa, događaja, dok je odnosni aspekt odnos prema sadržaju i davatelju poruke. U superviziji je važno da supervizor koristi jezik koji je općeprihvaćen i razumljiv većini ljudi, ponavlja i sažima izrečeno, razjašnjava moguće nejasnoće tj, razlike u poslanoj i primljenoj verbalnoj poruci, te da poruke budu kratke, jednostavne i konkretne.

3. *Narav komunikacijskog odnosa uvjetovana je točkama iz kojih komunikacija počinje teći, tj. percepcijama sudionika, a ne objektivnom stvarnošću* - često je manje važno utvrđivati objektivnu istinu ako je došlo do nesporazuma. Ključno je utvrditi kako je svaka strana subjektivno doživjela situaciju, a tek tada može započeti stvarna komunikacija o temi; svaki sugovornik ima za početak komunikacijskog toka neku svoju početnu točku, odnosno percipira određeni aspekt događaja kao početak komunikacije. To je od posebnog značaja za razumijevanje uzročnosti. U stvaranju odnosa između supervizora i supervizanta važno je zauzimanje stava prihvaćanja i poštovanja supervizanta. Aktivno slušanje važno je za stvaranje odnosa povjerenja između supervizora i supervizijske grupe. Supervizor svojom vještinom slušanja pokazuje da čuje supervizanta i da razumije njegovu brigu.

4. *Komunikacija se može odvijati na simetričan (kad su sudionici ravnopravni) ili komplementaran način (kad su sudionici u nekom odnosu podređenosti i nadređenosti)* - simetrična komunikacija podrazumijeva odnose koji se temelje na jednakosti, a komplementarna na one koji se temelje na različitosti u hijerarhijskom poretku. Iako se najčešće daje prednost simetričnoj komunikaciji, u mnogim životnim situacijama je komplementarna komunikacija potrebna. U komplementarnoj komunikaciji što više govori jedna osoba, druga govori manje. Supervizija je primjer simetrične komunikacije. „Supervizija je suradnja među onima koji snose odgovornost za to da se u određenoj profesionalnoj situaciji pristupi u skladu s postojećim znanjima i profesionalnim vještinama, društvenim normama , društveno-ekonomskim mogućnostima, planovima i programima odgovarajućih organizacija i službi“ (Smolić-Krković, 1977, prema Ajduković i Cajvert, 2004:14).

5. *Komunikacija teče na digitalnoj (verbalnoj) i analognoj (neverbalnoj) razini, najčešće istovremeno* – o digitalnoj komunikaciji govori se kada osobe za razmjenu informacija koriste riječi, dok se u analognoj komunikaciji koriste neverbalni znakovi kao što su osmijeh, uzdah, pokret ruke. Obično smo manje svjesni poruka koje prenosimo neverbalnim putem, a naš sugovornik na njih puno snažnije reagira. Supervizanta možemo na nekoliko načina podržati u tome da pojasni ono što je rekao npr. neverbalnim znakovima kao što su blaga nagnutost tijela prema naprijed i kontakt očima te verbalnim znakovima korištenjem otvornih pitanja ili riječi poput *recite mi nešto više o tome.*

Oblici komunikacije

„Komunikacija pretpostavlja davanje poruka drugima te primanje i interpretiranje poruka koje su nama upućene. Komuniciranje je kontinuirani dvosmjerni procesu kojem je odgovor ujedno i povratna informacija na poruku. Komunikacija po sebi uključuje verbalni aspekt, odnosno semantičko značenje riječi i rečenica. No u procesu komunikacije jednako su značajni i neverbalni aspekti komuniciranja, kao što su položaj tijela, pokreti očiju, ton glasa i izraz lica“ (Ajduković i Hudina, 1996:14).

Neverbalna komunikacija

Ajduković i Hudina (1996) navode nekoliko elemenata neverbalne komunikacije: izraz lica, pogled, položaj tijela i kretanje, pokret, prostorna bliskost, dodir, vanjski izgled, paralingvistički znakovi.

Izraz lica jedan je od najznačajnijih načina neverbalnog komuniciranja. Osjećaji se često odražavaju na licu čak i kada ih osoba želi sakriti. Lice može reagirati odmah i to je često jedan od prvih i najučinkovitijih način odašiljanja povratne informacije drugoj osobi.

Pogled nam koristi da otvorimo i zatvorimo komunikacijske kanale odnosno pokažemo drugim ljudima što od njih očekujemo. U njemu se odražava bliskost, ali on može odraziti nespremnost na interakciju.

Položaj tijela i kretanje izražava stav, osjećaje i odnose s drugim ljudima. Položaj može otkriti toplinu koju imamo prema drugima, ali i moć i status. Nagnutost tijela prema naprijed za vrijeme govora može opisivati ugodne osjećaje i zanimanje za sugovornika, dok odmicanje može ukazivati da se želimo udaljiti.

Pokreti rukama su, nakon izraza lica, najekspresivniji znakovi neverbalne komunikacije. Pokretima se komunicira ponekad i samostalno, bez verbalnog dijela poruke. Oni mogu biti pokazatelj emocionalnog stanja osobe čak i onda kada je mimika lica pod kontrolom te mogu pridonijeti pojačavanju verbalnih poruka.

Prostorna bliskost tj. razdaljina između dvije osobe značajno utječe na tijek komunikacije. Tjelesna udaljenost između sugovornika pokazuje stupanj sviđanja, bliskosti ili razlike u statusima. Najčešća je razdaljina u intimnim odnosima do 40 centimetara. U prijateljskim odnosima od 40 centimetara do jednog metra, a u drugim daljim socijalnim odnosima jedan do tri metra. Na uspostavljanje distance utjecat će i tjelesna obilježja ljudi koji su u interakciji te društvene norme i kulturni faktori.

Dodir se koristi da bi se pokazala toplina, ljubav i briga, ali on može ukazivati i na strah i uznemirenost. Također, ima ulogu jačanja svake interakcije.

Vanjski izgled utječe na sliku o samima sebi, ali i naše ponašanje i ponašanje drugih ljudi prema nama. Stil oblačenja, frizura, nakit temelj su za prvi, a ponekad i trajni dojam koji stvaramo o ljudima. Oni sadrže poruke o našoj osobnosti, društvenoj pripadnosti, stavovima, čak i emocionalnom stanju.

Paralingvistički znakovi nisu povezani sa sadržajem, već s načinom izgovaranja riječi. Oni uključuju emocionalni ton, visinu, jasnoću, brzinu, glasnoću, točnost, stanke i

zastoje u govoru. Paralingvistički znakovi mogu korijenito utjecati na značenje onoga što je rečeno i na primanje poruke.

Elementi neverbalne komunikacije opisani su u Tablici 1.2.

Tablica 1.2. *Neverbalni znakovi u komunikacijskom procesu*

NEVERBALNI ZNAKOVI POVEZANI S TIJELOM						
Izgled lica/mimika	**Pokreti glavom**	**Smještaj dijelova tijela**	**Pokreti dijelova tijela**	**Pokreti čitavog tijela**	**Dodir, doticanje sugovornika**	**Tjelesni izgled**
Npr.: ● podizanje i spuštanje obrva ● "položaj" očiju/smjer gledanja ● stiskanje/širenje usnica ● grimase čitavim licem	Npr.: ● lijevo-desno ● gore-dolje ● ukoso	Npr.: ● raširene ili prekrižene ruke, noge	Npr.: ● ruku ● nogu ● trupa ● glave	Npr.: ● približavanje ili odmicanje od sugovornika ● prostorna udaljenost od sugovornika (tzv. *osobni prostor*)	Npr. po: ● ramenu ● ruci ● nozi ● leđima	Npr.: ● odjeća ● obuća ● frizura ● urednost/ čistoća

PARAVERBALNI ILI PARALINGIVSTIČKI ZNAKOVI (znakovi koji prate govor/jezik)
Osobine glasa i govora:
● jačina glasa ● intonacija (jednoličan, nepromjenljiv, stalno isti glas ili dinamičan, promjenljiv, tj. prilagođavajući glas) ● ton (visina/dubina glasa) ● brzina govora ● stanke u govoru ● naglašavanje riječi ● razgovjetnost govora

Izvor: Arambašić (2022:116)

Arambašić (2022:131) također navodi da „ne možemo biti 100% sigurni da neverbalni znak koji nam je poslala neka konkretna osoba znači baš to što mi mislimo da znači ili što bi on nama značio da smo ga mi poslali. Također, ne možemo biti 100% sigurni da taj znak ima isto značenje kao nekim drugim ljudima, u nekim drugim situacijama“. Kada to pretočimo u supervizijski proces, možemo reći da je važno sa supervizantom provjeriti značenje neverbalnih znakova.

Verbalna komunikacija

Arambašić (2022:192) definira verbalnu komunikaciju kao „prenošenje značenja riječima i to usmenim putem (govorenjem) ili pisanim porukama“, koje za cilj ima „prenijeti riječima slušatelju određene informacije, osjećaje, stavove, mišljenja, nešto opisati ili objasniti itd., a u mnogim prilikama i utjecati na tuđe mišljenje i ponašanje“.

Razgovor je osnovni oblik verbalne komunikacije i temelji se na dvije komunikacijske vještine - slušanju i govorenju. Govornici se razlikuju u vještini govorenja, pri čemu se uspješni govornici razlikuju po jasnoći govorenja, točnosti, empatičnosti, iskrenosti, opuštenosti, kontaktu očima, izgledu i tjelesnom držanju (Ajduković i Hudina, 1996).

Nekoliko je obilježja verbalne komunikacije (Pearson i Spitzberg, 1990, prema Arambašić, 2022) koja je važno imati na umu kada promišljamo o komunikacijskom procesu u različitim kontekstima:

1. *Riječi su simbolički prikaz misli.* - U komunikacijskom se lancu, tijekom pretvorbe misli u riječi, tj. simbole koji predstavljaju ono što smo mislili, izgubi određeni dio informacijskih jedinica pa tako izgovorene riječi samo nalikuju na ono što smo mislili reći.
2. *Značenje riječi je dogovorno.* - Postoji unaprijed određeno, rječničko značenje pojedinih riječi (tzv. denotativno značenje), ali mnogo je veći broj značenja koje riječima pridaju pojedini sudionici komunikacijskog procesa (tzv. konotativno značenje).
3. *Smisao se izvodi iz konteksta u kojemu se riječi upotrebljavaju.* - Važno je uzeti u obzir kontekst tijekom verbalne komunikacije (usmene i pisane).
4. *Verbalna komunikacija većim je dijelom pod svjesnom kontrolom.* - Nije moguće u potpunosti svjesno upravljati svojom verbalnom komunikacijom.

Komunikacijske vještine

Hargie (1997, prema Žižak i sur. 2012) određuje značenje vještina kao „procesa tijekom kojeg osoba primjenjuje skupinu cilju usmjerenih, međusobno povezanih i situacijski prikladnih socijalnih ponašanja koja su naučena i pod njenom kontrolom“. Ovom definicijom Hargie određuje šest ključnih elemenata socijalnih vještina:

1. Proces - vještina je proces integriranja različitih kognitivnih, afektivnih, motivacijskih, perceptivnih i bihevioralnih mehanizama, pri čemu je ponašanje najuočljivija izvanjska manifestacija vještine.

2. Usmjerenost ka cilju - ponašanja izabrana od strane osobe s ciljem ostvarenja nekog cilja, a koja su namjerna i svrhovita.

3. Međusobno povezana ponašanja - dijelovi ponašanja su međusobno povezani, vremenski i smisleno usklađeni te primijenjeni. Specifične vještine određuju se uz pomoć ili kao serija ponašanja. Vještina je razvijena kada su dijelovi ponašanja potpuno integrirani i organizirani u jedinstvenu cjelinu.

4. Situacijska prikladnost - vještina predstavlja specifičan način korištenja ponašanja i drugih potencijala u skladu sa zahtjevima situacije, tako da osoba i vanjska situacija zajednički grade dobro funkcionirajući sustav.

5. Učenje - ponašanja koja se mogu naučiti. Vježbanje i podrška tijekom vježbanja imaju ključnu ulogu u razvoju vještine.

6. Kognitivna kontrola - „socijalno vješto“ ponašanje zahtijeva kontrolu cijelog procesa integriranja ponašanja s drugim obilježjima osobe, socijalnim interakcijama, odnosima i drugim ljudima u danoj situaciji te obilježjima okruženja.

Šutnja

Prema Arambašić (2022), šutnja se pojavljuje u svakodnevnom životu i komunikaciji s drugima. Često se šutnja podrazumijeva ili se na pojedinim mjestima verbalna komunikacija izbjegava iz različitih razloga. Šutnja u javnom prijevozu često je samo znak nepostojanja želje za verbalnom komunikacijom sa strancima koji koriste isto prijevozno sredstvo. Ponekad je šutnja uzrokovana stanjem osobe, poput umora, straha, neznanja. Šutnja podrazumijeva izostanak verbalne komunikacije, ali neverbalna komunikacija i dalje traje, te može dovesti do teškoća u komunikaciji.

U procesu komunikacije riječi i šutnja se izmjenjuju u ulogama govornika i slušatelja i samo kad obje postoje istovremeno i u ravnoteži, moguća je jasna komunikacija. Neke od funkcija šutnje u interpersonalnoj komunikaciji jesu:

- interpunkcija ili naglašavanje, usmjeravanje pažnje prema određenim riječima,
- procjenjivanje tuđeg ponašanja, pokazivanje naklonosti ili nenaklonosti, slaganja ili neslaganja, napadanje,
- otkrivanje ili sakrivanje nečeg šutnjom,
- izražavanje emocija, tišina gađenja, tuge, straha, ljutnje ili ljubavi,
- mentalna aktivnost, pokazivanje ozbiljnosti (Knapp i Hall, 2010).

Postoje, međutim, i pozitivne strane šutnje. Prema Arambašić (2022), tijekom šutnje možemo promatrati sugovornika i procijeniti njegovo emocionalno stanje. Autorica smatra da šutnja može biti korisna i prilikom komunikacije s osobom koja manipulira, jer šutnjom oduzimamo energiju razgovoru te je korisna strategija u komunikacijskom procesu s tzv. teškim ljudima.

Arambašić (2022) prepoznaje četiri koristi od šutnje:
1. razmišljanje o tome što sljedeće reći i/ili o tome što je sugovornik rekao;
2. povezivanje onog što smo čuli s onim što otprije znamo (o sebi, sugovorniku, svijetu);
3. sređivanje dojmova (smirivanje, ublažavanje emocija);
4. zbunjenost uslijed zbrke misli i osjećaja koja je nastala od svega izrečenog i doživljenog.

Slušanje

Novosel (1991, prema Sladović Franz, 2009) navodi da su četiri osnovne komponente slušanja: pozornost, čujenje, razumijevanje i pamćenje. Imajući na umu ciljeve i potrebe koje se mogu zadovoljiti slušanjem, u suvremenoj literaturi koristi se koncept djelotvornog slušanja, a kao tipovi slušanja navode se diskriminativno slušanje, slušanje s razumijevanjem, evaluativno slušanje, empatičko slušanje i dijaloško slušanje.

Diskriminativno slušanje podrazumijeva najosnovniji tip slušanja, u kojem slušatelj procjenjuje sadržaj kao značajan ili beznačajan te u skladu s tim usmjerava svoj dijalog s govornikom.

Slušanje s razumijevanjem podrazumijeva da slušajući neke informativne poruke povećavamo svoje razumijevanje i dobivamo podatke koji nam mogu koristiti u budućnosti.

Naglasak je na slušanju bitnih informacija, ideja ili kritičkih tema, s ciljem da razumijemo poruke koje dobivamo.

Evaluativno slušanje koristimo kada želimo donijeti neku odluku, procjenjujući što je najbolje. Slušamo činjenice te ih vrednujemo prije nego što donesemo odluku.

Empatičko slušanje koristimo kada slušamo nekoga tko ima potrebu da ga druga osoba razumije. Slušatelj tada pokazuje spremnost da se usmjeri i razumije misli, uvjerenja i osjećaje sugovornika.

Dijaloško slušanje je vrsta slušanja u kojemu se komunikacija razvija i oblikuje kroz razgovor. Specifičnost dijaloškog slušanja je usmjerenost na poštivanje različitosti i na razvoj odnosa koji počiva na ravnopravnosti.

Novosel (1991, prema Sladović Franz, 2009) navodi da postoji sedam vrsta neslušanja koja ometaju ili blokiraju komunikacijski proces:

1. Pseudoslušanje je slušanje prilikom kojeg se osoba ponaša kao da sluša, ali ipak ne sluša. Odražava se u situacijama u kojima nismo prisutni duhom, ali jesmo tijelom (klimamo glavom, gledamo u govornika, čak postavljamo i potpitanje). Neslušanje ovog tipa dolazi do izražaja kada trebamo nešto konkretno reći o temi.
2. Jednoslojno slušanje (nesenzitivno slušanje) je slušanje kada osoba prima samo jedan dio poruke (verbalni), dok drugi dio (neverbalni) potpuno zanemari.
3. Selektivno slušanje je slušanje samo onoga što nas kao slušača zanima. Moguće je da dio koji smo preskočili čuti (jer nam je nevažan) za krajnji dogovor može biti jako važan. Slušamo ono što nam je važno.
4. Selektivno odbacivanje (inzularno slušanje) osoba se usredotoči samo na ono što ne želi čuti. Kada se tema koju osoba ne želi čuti pojavi u razgovoru, slušatelj je potisne i odbaci. Ne čuje ono što ne želi čuti.
5. Otimanje riječi je slušanje usmjereno na čekanje prilike da se ubaci vlastiti problem ili iskustvo i skrene fokus razgovora na sebe. Takav slušač zapravo želi više govoriti i slušanje je isključivo u funkciji čekanja prilike da u dijalog ubaci svoje misli, iskustvo i ideje.
6. Obrambeno slušanje (defanzivno slušanje) javlja se kod osoba koje se u razgovoru osjećaju ugroženo. Izjave sugovornika osoba doživi i interpretira kao napad na koji obrambeno reagira.
7. Slušanje u zasjedi je slušanje s ciljem da se napadne sugovornika.

Aktivno slušanje

Prema Žižak i sur. (2012), aktivno je slušanje značajna komunikacijska vještina u pomagačkom radu. Odnosi se na složenu aktivnost kojom nastojimo što bolje razumjeti sugovornika i pomoći mu da što jasnije izrazi svoje potrebe, probleme i brige. Nelson-Jones (2007) navodi da je aktivno slušanje vještina koja se odnosi na pokazivanje da ste razumjeli govornika, a ne samo da ste razumjeli poruku koju govornik šalje. Prema tome, aktivno slušanje zahtijeva vještine primanja i slanja poruke. O važnosti aktivnog slušanja u kontekstu supervizije govore brojni značajni utjecaji, odnosno posljedice:

1. Uspostava odnosa – supervizor će lakše uspostaviti odnos sa supervizantom ukoliko mu aktivnim slušanjem pokaže da ga razumije. Razumijevanje je najznačajniji činitelj uspostave odnosa u supervizijskoj grupi.

2. Izgradnja povjerenja je središnji dio odnosa u supervizijskoj grupi i interaktivan je proces. Supervizor može ubrzati proces izgradnje povjerenja i ublažavanja nepovjerenja aktivnim slušanjem supervizanata i pokazivanjem razumijevanja.

3. Premošćivanje razlika – pokazivanjem razumijevanja možemo premostiti razlike. Korištenjem vještine aktivnog slušanja možemo premostiti razlike ukoliko vodimo superviziju sa supervizantima koji se razlikuju od nas ili nam se životne okolnosti razlikuju.

4. Pomaganje klijentima/supervizantima da se otvore– aktivnim slušanjem supervizantima pomažemo da se osjećaju prihvaćenim, sigurnim i shvaćenim te im na taj način pomažemo da ispričaju svoj problem.

5. Pomaganje klijentima/supervizantima da dožive osjećaje –nekim supervizantima je tzv. poticajnim slušanjem potrebno poslati poruku da je u redu imati i pokazivati osjećaje.

6. Prikupljanje podataka – važne podatke od klijenata/supervizanata potrebne za daljnje intervencije možemo prikupljati aktivnim slušanjem. Ponekad supervizori početnici postavljaju previše pitanja, a premalo slušaju, odnosno postavljaju neprikladna pitanja.

7. Stvaranje temelja za utjecaj – postoji velika vjerojatnost da supervizant doživi supervizora kompetentnim i vrijednim povjerenja kada ima osjećaj da ga je supervizor čuo i da ga razumije te da je prisutno međusobno povjerenje. Takav odnos pomaže umanjiti otpor supervizanta i jača njegovu spremnost za promjene.

8. Pomaganje klijentima da preuzmu osobnu odgovornost – podržavajuće slušanje supervizora, potiče supervizanta na preuzimanje osobne odgovornosti. Aktivno slušanje stvara klimu u kojoj klijent/supervizant može preuzeti veću osobnu inicijativu za kreiranje vlastitog postupanja.

Sladović Franz (2009) navodi da je aktivno slušanje jedna od temeljnih komunikacijskih vještina na kojoj se temelje ostale složenije profesionalne vještine. Novosel (1991, prema Sladović Franz, 2009) definira aktivno slušanje kao nastojanje slušatelja odnosno stručnjaka da sebi, ali i sugovorniku, pomogne u razjašnjavanju poruka, jer ni osobi ne mora često biti jasna poruka koju želi prenijeti ili ju prenosi nedovoljno precizno.

Da bi se slušanje moglo nazvati aktivnim, potrebno je da slušatelj koristi vještine parafraziranja, reflektiranja, postavljanja pitanja i sažimanja (Sladović Franz, 2009).

Parafraziranje izrečenog koristi se tijekom razgovora u svrhu razjašnjavanja izrečenog, a sastoji se od toga da slušatelj ponovi svojim riječima ono što je od sugovornika čuo i kako mu je to zvučalo.

Reflektiranje o osjećajima odnosi se na iskazivanje sugovorniku svih osjećaja koje je slušatelj čuo ili koje je opazio u njegovom ponašanju tijekom govorenja.

Kod *postavljanja pitanja* u aktivnom slušanju govori se o potpitanjima jer ih se postavlja u svrhu pojašnjavanja onoga o čemu se govori.

Sažimanje se odnosi na kratko prepričavanje onoga što je sugovornik rekao, a obično se koristi na kraju dijela razgovora ili na kraju cijelog razgovora. Cilj je prepričati i sažeti sadržaj razgovora, što smo čuli i vidjeli u svrhu pojašnjavanja problema i isticanja ključnih točaka.

Postavljanje pitanja

Hargie (2006) definira postavljanje pitanja kao pokretački element ili motor socijalne interakcije te smatra kako je vješto postavljanje pitanja moćan alat za pokretanje, održavanje i usmjeravanje svakog razgovora. Pitanja u svakom pomažućem, pa tako i supervizijskom razgovoru načelno imaju iduće funkcije (Hargie i Dickson, 2004, prema Žižek i sur., 2012) – dobivanje informacija, poticanje interesa za temu, procjenjivanje poteškoća i interesa za korisnika, bolje razumijevanje i ohrabrivanje sudjelovanja korisnika te procjena znanja i poticanje kritičkog razmišljanja kod korisnika.
Međutim, postavljanje pitanja ima i funkciju održavanja kontrole nad interakcijom, a istraživanja (prema Žižek i sur., 2012) pokazuju kako pitanja u značajno većoj mjeri postavljaju osobe višeg statusa (šef u odnosu na zaposlenika, učitelj u odnosu na učenika, savjetovatelj u odnosu na korisnika). To je izrazit važno imati na umu u procesu savjetovanja ili supervizije jer mnogo pitanja može voditi ka otporu korisnika.

Žižak i sur. (2012) navode kako je postavljanje pitanja vrlo složena komunikacijska vještina, koja, osobito u pomažućem profesionalnom okruženju kao što je supervizijsko, zahtijeva pažljivo razmišljanje i koncentraciju. Načelna je preporuka kako pitanja treba u pomažućem pa tako i supervizijskom kontekstu koristiti vrlo oprezno. Cajvert (2001, prema Žižak i sur., 2012) na tu temu naglašava kako pitanja moraju imati jasnu svrhu koju pomagač jasno može korisniku objasniti. Važno je voditi računa da pitanja osnažuju onoga kome su namijenjena i to kroz poticanje donošenja alternativnih zaključaka, preispitivanje temelja zaključaka te preispitivanje vlastitih stavova, uvjerenja i neslaganja u razmišljanjima.

Sokratova metoda razgovora

Općenito je temu pitanja u pomagačkom dijalogu, uključujući superviziju, nemoguće pokriti bez spominjanja Sokratove metode razgovora te toga kako je Sokrat gledao na postavljanje pitanja. Vodeći se modelom Sokratove metode razgovora, Cajvert (prema Žižak i sur., 2012) naglasak ne stavlja na količinu postavljenih pitanja već ističe kako pitanjima valja potaknuti klijenta da bude aktivni sudionik pomažućeg procesa. U svom radu Cajvert (2001) naglašava umijeće sokratskog dijaloga kao pedagoškog modela u kojem se putem pitanja i odgovora ostvaruje dijalog.

Sokratova metoda temelji se na tome da se za vrijeme filozofskog razgovora sugovornika navede da sam razmišlja i tako pronalazi rješenje određenog filozofskog problema (Cajvert, 2001). Nadalje, Cajvert (2001) opisuje kako je Sokrat pomagao ljudima da dođu do prave spoznaje koja može doći samo iznutra i to tako što je u dijalogu Sokrat postavljao pitanja, a njegov sugovornik nudio odgovore. Sokrat je dobro postavljenim pitanjima sugovornika izazivao da razmisli i sam pronađe rješenje onoga što ga muči. Pitanja koja je Sokrat postavljao vezala su se na ono što je sugovornik prethodno odgovorio i na taj je način na površinu izlazilo znanje koje je sugovornik već posjedovao. Sokrat je tako sugovorniku pomogao da sam spozna vlastitu istinu.

Vodeći se Sokratovom metodom razgovora, Cajvert (2001) naglašava kako supervizor, baš poput Sokrata, treba postavljati dobra pitanja koja imaju cilj i svrhu, odnosno ne smije postavljati pitanja o bilo čemu ili samo zato da bi se zadovoljila znatiželja terapeuta. Također, Cajvert (prema Žižak i sur., 2012) naglašava kako terapeut treba unaprijed znati što svojim pitanjima želi postići, što želi razumjeti i kakav odnos želi izgraditi kako ne bi došlo do povlačenja klijenta u sebe i udaljavanja od terapeuta. Ovakav pristup u postavljanju pitanja može se primijeniti i na odnos supervizora i supervizanta u supervizijskom procesu i može polučiti velik uspjeh u rješavanju supervizijskih pitanja. Kada je supervizant terapeut, postavljanje djelotvornih pitanja od strane supervizora koja polaze od odgovora koje je supervizant dao, može pomoći supervizantu izvan supervizijskog procesa, kad je u ulozi terapeuta, da sebi i klijentu postavi pitanja koja će klijentu omogućiti da vlastitim znanjima i resursima doprinese uspješnosti pomažućeg procesa. Ovakav proces može se opisati kao pozitivna lančana reakcija u kojoj na kraju svatko dobiva.

Pitanja koja terapeut postavlja, navodi Cajvert (2001), za cilj imaju kod klijenta probuditi znatiželju u vezi samoga sebe, tako da i klijent i terapeut zajedno mogu početi istraživati i propitivati nešto novo. Nadalje, Cajvert (2001) opisuje terapijski rad kao zajedničku šetnju stazom koja zahtijeva da su želja da se krene stazom i želja k cilju obostrane te zahtijeva da i klijent i terapeut budu blizu jedan drugome kako bi si mogli pomoći te s vremenom i promijeniti uloge što znači da s vremenom klijent terapeutu pokazuje kojim smjerom i putem želi ići. Tako je i u supervizijskom procesu gdje supervizor pokreće supervizijski proces i poziva supervizanta na zajednički put k rješenju supervizijskog pitanja uz pretpostavku da je supervizant motiviran za rad na sebi te da dobrovoljno sudjeluje u supervizijskom procesu.

Upravo prema Sokratovoj metodi dijaloga mi već posjedujemo znanje, ono što trebamo znati već je u nama, no potrebna nam je pomoć kako bismo to znanje osvijestili (Žižak i sur., 2012).
Prema Cajvert (2001), metoda sokratskog dijaloga pomaže terapeutu i supervizoru da uoče i postanu svjesni utjecaja vlastitih iskustava i zaključaka, kao i na izbor postavljenih pitanja.

Vrste pitanja

Kako je vidljivo iz teorijskog prikaza modernih spoznaja, ali i Sokratove metode, postavljanje pitanja u pomagačkom razgovoru svakako je složena vještina s kojom treba biti oprezan. Međutim, ona i dalje ostaje važan komunikacijski alat koji, kada se ispravno koristi, može biti vrlo učinkovit. Tako i Hartley (1999, prema Laklija i sur., 2011) postavljanje pitanja smatra jednim od najmoćnijih alata komunikacije. Različiti autori različito klasificiraju pitanja, ali se ona načelno mogu podijeliti prema sljedećem (Žižak i sur., 2012):

a) Stupanj slobode koju sugovornik ima u odgovaranju na pitanja (otvorena i zatvorena)

Zatvorena pitanja su ona koja od sudionika traže kratke i specifične odgovore. Hargie (2006) ih dijeli na da – ne pitanja, pitanja prisilnog izbora (između nekoliko mogućnosti) te činjenična pitanja. Zatvorena pitanja u pomagačkom radu imaju svrhu dobivanja ulaznih informacija, odnosno anamnestičkih podataka, u procjeni potrebe ili procjeni rizika, razumijevanja korisnika, evaluacije i sl. Iako korisna za dobivanje mnogo informacija u kratkom vremenu te za ostvarivanje veće kontrole u razgovoru, usporavanje interakcije i čuvanje granica (Hargie i Dikcson, 2004, prema Žižek i sur., 2012), zatvorena pitanja sugovornika ipak ograničavaju, a u nekim situacijama i navode. Drugim riječima, mogu biti sugestivna.

Ukoliko želimo dobiti šire i jasnije informacije te sugovorniku dati veću kontrolu nad razgovorom, korisno je postavljati otvorena pitanja. Općenito, najefikasnije je kombinirati otvorena i zatvorena pitanja prema potrebi i to prema principu lijevka (od otvorenih do zatvorenih pitanja) ili principu piramide (od zatvorenih ka otvorenim pitanjima). Ovaj oblik dijaloga ipak zahtijeva veću vještinu i uključenost pomagača/supervizora kako bi mogao pratiti razgovor, uočavati ključne elemente te se po potrebi usmjeravati ili izdizati razgovor iz specifičnih situacija ka sagledavanju općenitih poteškoća, modela ponašanja i sl.

Kako je vidljivo, i otvorena i zatvorena pitanja te njihova kombinacija imaju svoju ulogu u pomažućem razgovoru, a važno je izbjegavati samo tzv. „lutajući“ odnosno nestalni model nasumične kombinacije otvorenih i zatvorenih pitanja koja mogu zbuniti sugovornika.

b) Kognitivna razina na koju su pitanja usmjerena (pitanja za dosjećanje i procesna pitanja)

Prema razini potrebne kognitivne obrade pitanja mogu biti više ili manje zahtjevna. Kognitivno manje zahtjeva su pitanja za dosjećanje i za opis činjenica, dok su tzv. procesna pitanja usmjerena na davanje mišljenja, procjenu, vrednovanje i sl. kognitivno zahtjevnija (Hargie, 2006). Neka specifična procesna pitanja su ona hipotetska, reflektivna i pitanja s ljestvicama za odgovaranje.

Istraživanja (Dali i Vangelisti, 2003, prema Hargie, 2006) pokazuju kako se u obrazovnom kontekstu mnogo više koriste pitanja za dosjećanje dok su, s druge strane, postignuća bolja kada se učenike više kognitivno uključi. Ovo je primjenjivo i u supervizijskom kontekstu gdje treba voditi računa o poticanju supervizanata na veće promišljanje, procjenjivanje i zaključivanje kako bi učinak supervizijskog razgovora bio bolji.

c) Namjena pitanja (istraživanje, produbljivanje, poticanje na akciju…)

Prema namjeni, pitanja mogu biti ona kojima istražujemo, postižemo bolje razumijevanje, potičemo ponašanje ili akciju, istražujemo osobne resurse i sl. (Žižak i sur., 2012). Posebno je važno izdvojiti produbljujuća ili tzv. sekundarna pitanja koja se postavljaju radi boljeg razumijevanja korisnika. Ova pitanja zahtijevaju veliku vještinu kod pomagača/supervizora s obzirom na to da se mogu percipirati kao nametuća. Kako bi se to izbjeglo, može se koristiti i „kaskadno“ postavljanje pitanja gdje se slična verzija pitanja postavlja više puta, ali svaki puta s nešto „dublje“ pozicije. Produbljivanje je svakako u srži efikasnog postavljanja pitanja svakog stručnjaka te ga je izrazito važno dobro savladati (Hargie, 2006).

Uz ovu klasifikaciju (Žižek i sur., 2012), Hargie (2006) navodi još i retorička pitanja, pitanja višestrukog odabira, ali i posebno zanimljiva, navodeća pitanja. Iako svako pitanje sa sobom nosi određene pretpostavke, navodeća pitanja temelje se upravo u tome da prema određenim

pretpostavkama sugovornika usmjere u specifičnom (ili željenom) smjeru. Iako im se često prigovara kako mogu biti pretjerano sugestivna i kako nisu primjer dobre prakse, smatramo kako i ona mogu imati svoje mjesto u pomažućem razgovoru ako ih ciljano postavlja iskusan stručnjak. Primjerice, pokazalo se kako u određenim situacijama jasno netočni pokušaji navođenja rezultiraju većom količinom važnih informacija od pitanja koja nisu imala element navođenja (Hargie i Dickson, 2006).

Stoga je vidljivo kako svaka od navedenih vrsta pitanja ima svoje mjesto u supervizijskom dijalogu te da je mnogo važniji faktor od vrste pitanja iskusan stručnjak koji pitanja postavlja ciljano i svrhovito te predstavlja dobar profesionalni model supervizantima.

2. CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj rada

Cilj ovog rada bio je dobiti uvid u doživljaj kompetentnosti supervizora u edukaciji za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina.

Istraživačka pitanja

U ovom eksplorativnom istraživanju postavljena su 3 glavna problema:

1. Kako supervizori u edukaciji procjenjuju učestalost i umješnost primjene vlastitih komunikacijskih vještina?
2. Koje komunikacijske vještine procjenjuju važnima za provođenje kvalitetne supervizije?
3. Postoji li potreba supervizora u edukaciji za unaprjeđenjem vlastitih komunikacijskih vještina u svrhu kvalitetnijeg vođenja supervizije?

Odgovore na ova pitanja nastojalo se utvrditi primjenom kvantitativne i kvalitativne analize prikupljenih podataka.

3. METODOLOGIJA

Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka korišten je upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja, koji se sastoji od tri dijela. Prvi dio obuhvaća ljestvice za procjenu učestalosti upotrebe pet komunikacijskih vještina: šutnje, slušanja, aktivnog slušanja, postavljanja pitanja i neverbalne komunikacije. Ljestvice su Likertovog tipa, s pet ponuđenih odgovora, pri čemu 1 označava „gotovo nikada“, 2 – „rijetko“, 3 – „ponekad“, 4 – „često“, a 5 – „uvijek“. Drugi dio sadrži ljestvicu za procjenu umješnosti upotrebe ranije navedenih pet komunikacijskih vještina, a treći dio ljestvice za procjenu korisnosti tih komunikacijskih vještina u dvjema različitim situacijama – vođenju supervizijskog procesa i pomaganju u rješavanju supervizantova pitanja. Radi se također o ljestvicama Likertovog tipa s pet odgovora, pri čemu u ljestvici za procjenu umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina 1 označava da sudionik „gotovo nema

razvijenu tu vještinu“, a 5 „posve umješnu“ primjenu vještine. U ljestvicama za procjenu korisnosti komunikacijskih vještina 1 označava da sudioniku određena vještina „uopće ne pomaže“, dok odgovor 5 označava da mu „iznimno jako pomaže“.

Na kraju upitnika nalaze se tri pitanja. Prvo je pitanje otvorenog tipa i ispitivalo je koje komunikacijske vještine sudionici smatraju važnima za provođenje kvalitetne supervizije. Drugo pitanje je dihotomnog tipa i ispitivalo je imaju li sudionici potrebu za daljnjim unaprjeđenjem komunikacijskih vještina. Posljednje pitanje nadovezivalo se na njega tako što su sudionici, ako bi na prethodno pitanje odgovorili „da“ (postoji potreba za unaprjeđenjem), upitani da navedu koje bi točno komunikacijske vještine voljeli dodatno razvijati. Upitnik se nalazi u Prilogu A.

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 30 supervizora u edukaciji koji čine V. generaciju studenata Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada Pravnog fakulteta, Studijskog centra socijalnog rada. Naime, 35 studenata je pozvano na sudjelovanje tj. poslan im je upitnik, od kojih je 30 ispunilo upitnik. Podaci su prikupljeni upitnikom sastavljenim za potrebe ovog rada, a u obradi je korištena kvalitativna analiza sadržaja i kvantitativna analiza dobivenih podataka. Istraživanje je provedeno u mjesecu ožujku i travnju 2021. godine. Sudjelovanje u ispunjavanju upitnika ovisilo je o dobrovoljnosti sudionika. Sudionicima je upitnik poslan putem elektroničke pošte s obzirom na izvanrednu epidemiološku situaciju uzrokovanu Covidom-19.

Etički aspekti istraživanja

Sudionicima je u uvodnom dijelu upitnika naveden cilj istraživanja. Nadalje, objašnjeno im je da će se dobiveni rezultati upotrijebiti u svrhu izrade specijalističke radnje u okviru Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada, Pravnog fakulteta u Zagrebu, Studijskog centra socijalnog rada. Također, istaknuto je da će se dobiveni rezultati prikazati jedino u grupnom obliku. Drugim riječima, rezultat pojedinog sudionika istraživanja ni na koji način neće biti dostupan nikome. Istaknuto je da u svakom trenutku smiju, bez ikakvih posljedica, odustati od ispunjavanja upitnika. Svakom sudioniku se zahvalilo na dobrovoljnom sudjelovanju u istraživanju.

4. REZULTATI

Preliminarna analiza

Kao prvi korak u kvantitativnoj analizi podataka provjeren je normalitet distribucija za sve ispitane varijable. Rezultati su prikazani u Tablici 4.1. Za sve varijable za koje je Kolmogorov-Smirnovljevljevim testom utvrđeno da nemaju normalnu distribuciju, korištena je neparametrijska statistička obrada podataka.

Tablica 4.1. *Rezultati provjere normaliteta distribucija za mjerene varijable*

varijabla/ljestvica	K-S *z*	*p*
učestalost_šutnja	1.674	.007
učestalost_slušanje	1.075	**.198**
učestalost_aktivno slušanje	.873	**.431**
učestalost_postavljanje pitanja	1.172	**.128**
učestalost_neverbalna komunikacija	1.098	**.180**
umješnost_šutnja	1.459	.028
umješnost_slušanje	2.003	.001
umješnost_aktivno slušanje	1.327	**.059**
umješnost_postavljanje pitanja	1.667	.008
umješnost_neverbalna komunikacija	1.307	**.066**
korisnost_šutnja	1.084	**.190**
korisnost_slušanje	1.720	.005
korisnost_aktivno slušanje	1.906	.001
korisnost_postavljanje pitanja	1.482	.025
korisnost_neverbalna komunikacija	.985	**.287**

Bilješka. K-S *z* – rezultat na Kolmogorov-Smirnovljevom testu normaliteta distribucije, *p* – razina značajnosti.

Iz vrijednosti rezultata K-S testa i pripadajućih p-vrijednosti prikazanih u tablici, utvrđeno je da su normalne distribucije odgovora na ljestvicama (samo)procjene učestalosti korištenja svih komunikacijskih vještina osim šutnje; umješnosti u primjeni aktivnog slušanja i neverbalne komunikacije, te korisnosti šutnje i neverbalne komunikacije u vođenju supervizijskog procesa i rješavanju supervizijskih pitanja. Pri analizi odgovora na tim ljestvicama stoga su kasnije korišteni parametrijski testovi.

Samoprocjene učestalosti upotrebe komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa

U Tablici 4.2. prikazane su vrijednosti aritmetičkih sredina, pripadajuće standardne devijacije i ostvareni raspon rezultata na mjerama učestalosti korištenja svake od pet komunikacijskih vještina.

Tablica 4.2. *Deskriptivna statistika za rezultate na ljestvicama učestalosti primjene pet komunikacijskih vještina*

KOMUNIKACIJSKA VJEŠTINA	*M* (*SD*)	raspon rezultata
šutnja*	*D*=4	3 – 4
slušanje	4.5 (*.396*)	3.7-5
aktivno slušanje	4.2 (*.386*)	3.5-5
postavljanje pitanja	3.6 (*.340*)	2.8 – 4.5
neverbalna komunikacija	4.5 (*.475*)	3.6-5

Bilješka. Varijabla učestalosti korištenja šutnje nema normalnu distribuciju, pa se kao mjera centralne tendencije koristi i prikazuje mod (*D*); *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Sudionici na pitanja o učestalosti korištenja šutnje, aktivnog slušanja i postavljanja pitanja u prosjeku odgovaraju s 4 (često), a za slušanje i neverbalnu komunikaciju s 5 (uvijek). Učestalost odgovora za svaku od tvrdnji prikazana je u Tablici 4.2.1. u Prilogu B.

S ciljem utvrđivanja razlika u učestalosti korištenja različitih komunikacijskih vještina, provedeni su Wilcoxonov test za zavisne uzorke (neparametrijski) i t-test za zavisne uzorke (parametrijski). Rezultati prvoga pokazali su da se šutnja upotrebljava rjeđe od slušanja (Z=-4.713, p<.001), aktivnog slušanja (Z=-4.392, p<.001) i neverbalne komunikacije (Z=-4.538, p<.001), ali ne i postavljanja pitanja (Z=-1.085, p=.278). T-testovima za zavisne uzorke utvrđene su razlike u učestalosti upotrebe ostalih komunikacijskih vještina: slušanje se koristi češće od aktivnog slušanja (t(29)=5.787, p<.001) i postavljanja pitanja (t(29)=12.425, p<.001); aktivno slušanje koristi se češće od postavljanja pitanja (t(29)=7.978, p<.001), a neverbalna komunikacija koristi se češće od slušanja (t(29)=.594, p=.557)), aktivnog slušanja (t(29)=-3.420, p=.002) i postavljanja pitanja (t(29)=-10.457, p<.001.

Samoprocjene umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa

Rezultati deskriptivne statističke analize za odgovore na ljestvici samoprocjene umješnosti primjene pet komunikacijskih vještina prikazani su u Tablici 4.3.

Tablica 4.3. *Učestalost pojedinih odgovora na ljestvici samoprocjene umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina tijekom vođenja supervizijskog procesa (postotci); N=29*

	samoprocjena umješnosti primjene vještine				
KOMUNIKACIJSKA VJEŠTINA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
šutnja	-	3 (*10.3*)	12 (*41.4*)	13 (44.8)	1 (*3.4*)
slušanje	-	-	1 (*3.4*)	18 (*62.1*)	10 (*34.5*)
aktivno slušanje	-	-	6 (*20.7*)	14 (*48.3*)	9 (*31.0*)
postavljanje pitanja	-	-	8 (*27.6*)	17 (*58.6*)	4 (*13.8*)
neverbalna komunikacija	-	1 (*3.4*)	5 (*17.3*)	13 (*44.8*)	10 (*34.5*)
umješnost u upotrebi komunikacijske vještine (ukupno)	-	-	7 (*24.1*)	17 (*58.6*)	5 (*17.3*)

Bilješka. 1 – gotovo da nemam razvijenu tu vještinu / posve sam nevješt(a) u njezinoj primjeni; 2 – ta mi je vještina slabo razvijena; 3 – ta mi je vještina umjereno dobro razvijena; 4 – ta mi je vještina jako dobro razvijena; 5 – posve umješno primjenjujem tu vještinu; *N* – br. sudionika koji su odgovorili na pitanje

Sudionici procjenjuju da su im komunikacijske vještine u prosjeku jako dobro razvijene (većina zaokružuje broj 4 na ljestvici). Najmanje odgovora koji ukazuju na potpuno ovladavanje vještinom uočava se kod šutnje i postavljanja pitanja, što implicira potrebu za daljnjim unaprjeđivanjem tih vještina. Najviše odgovora 4 i 5 (jako dobro i posve umješna primjena vještine) zabilježeno je kod slušanja, gdje 28 od ukupno 29 sudionika procjenjuje umješnost primjene najvišim ocjenama.

Friedmanovim testom za zavisne uzorke je $\chi^2(4) = 33.944$, $p<.001$ utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u samoprocjenama umješnosti različitih komunikacijskih vještina. Wilcoxonovim testom utvrđene su razlike u umješnosti između pojedinih parova komunikacijskih vještina: umješnost u šutnji manja je od umješnosti u svim ostalim komunikacijskim vještinama – slušanju ($Z=-4.400$, $p<.001$), aktivnom slušanju ($Z=-3.750$, $p<.001$), postavljanju pitanja ($Z=-2.449$, $p=.014$) i neverbalnoj komunikaciji ($Z=-3.220$, $p<.001$).

Između ostalih komunikacijskih vještina, Wilcoxonovim testom utvrđeno je da je procijenjena umješnost u postavljanju pitanja manja od umješnosti u slušanju (Z=-2.837, *p*=.005), a u ostalim komunikacijskim vještinama nema statistički značajne razlike u samoprocjeni umješnosti njihove primjene.

Procjene koristi upotrebe komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa i pri rješavanju supervizijskih pitanja

U Tablici 4.4. prikazani su rezultati deskriptivne statističke analize odgovora na ljestvice procjene korisnosti upotrebe komunikacijskih vještina. Najviše sudionika procjenjuje da im aktivno slušanje i slušanje iznimno jako pomažu u vođenju supervizijskog procesa (60% sudionika daje najvišu ocjenu za obje komunikacijske vještine) kao i rješavanju supervizantova pitanja (63% slušanje i 70% aktivno slušanje).

Friedmanovim testom za zavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni korisnosti različitih komunikacijskih vještina. Wilcoxonovim testom utvrđene su razlike među pojedinim parovima. Prvo su utvrđene razlike u procjeni koristi komunikacijskih vještina među ukupnim rezultatima na ljestvici koji su dobiveni zbrajanjem procjena koristi vještine u obje situacije – vođenju supervizijskog procesa i pružanju podrške supervizantu pri rješavanju njegova supervizijskog pitanja.

Šutnja se procjenjuje manje korisnom od svih ostalih komunikacijskih vještina: slušanja (Z=-4.436, *p*<.001), aktivnog slušanja (Z= -4.417, *p*<.001), postavljanja pitanja (Z=-4.136, *p*=.014) i neverbalne komunikacije (Z=-3.988, *p*<.001). **Neverbalna komunikacija** se procjenjuje **manje korisnom od** slušanja (Z=-2.858, *p*=.004), aktivnog slušanja (Z=-2.914, *p*=.004) i postavljanja pitanja (Z=-2.160, *p*=.031).

Ako dvije situacije promatramo odvojeno, u **vođenju supervizijskog procesa** šutnja se ponovno procjenjuje najmanje korisnom (svi $p \leq .001$), no neverbalna komunikacija manje je korisna od slušanja (Z=-2.183, *p*=.029) i aktivnog slušanja Z=-2.000, *p*=.046), ali **nema razlike u odnosu na postavljanje pitanja**. U **pružanju podrške pri rješavanju supervizantova pitanja**, ponavljaju se nalazi dobiveni na ukupnim rezultatima - šutnja se procjenjuje najmanje korisnom (svi *p*<.001), a neverbalna komunikacija manje korisnom od

slušanja (*Z*=-2.952, *p*=.003), aktivnog slušanja (Z=-3.119, *p*=.002) i postavljanja pitanja (Z=-2.400, *p*=.016).

Nema statistički značajne razlike u korisnosti svake od vještina ovisno o situaciji primjene (vođenje procesa naspram podrške rješavanju supervizantovog pitanja) – svi *p*>.05.

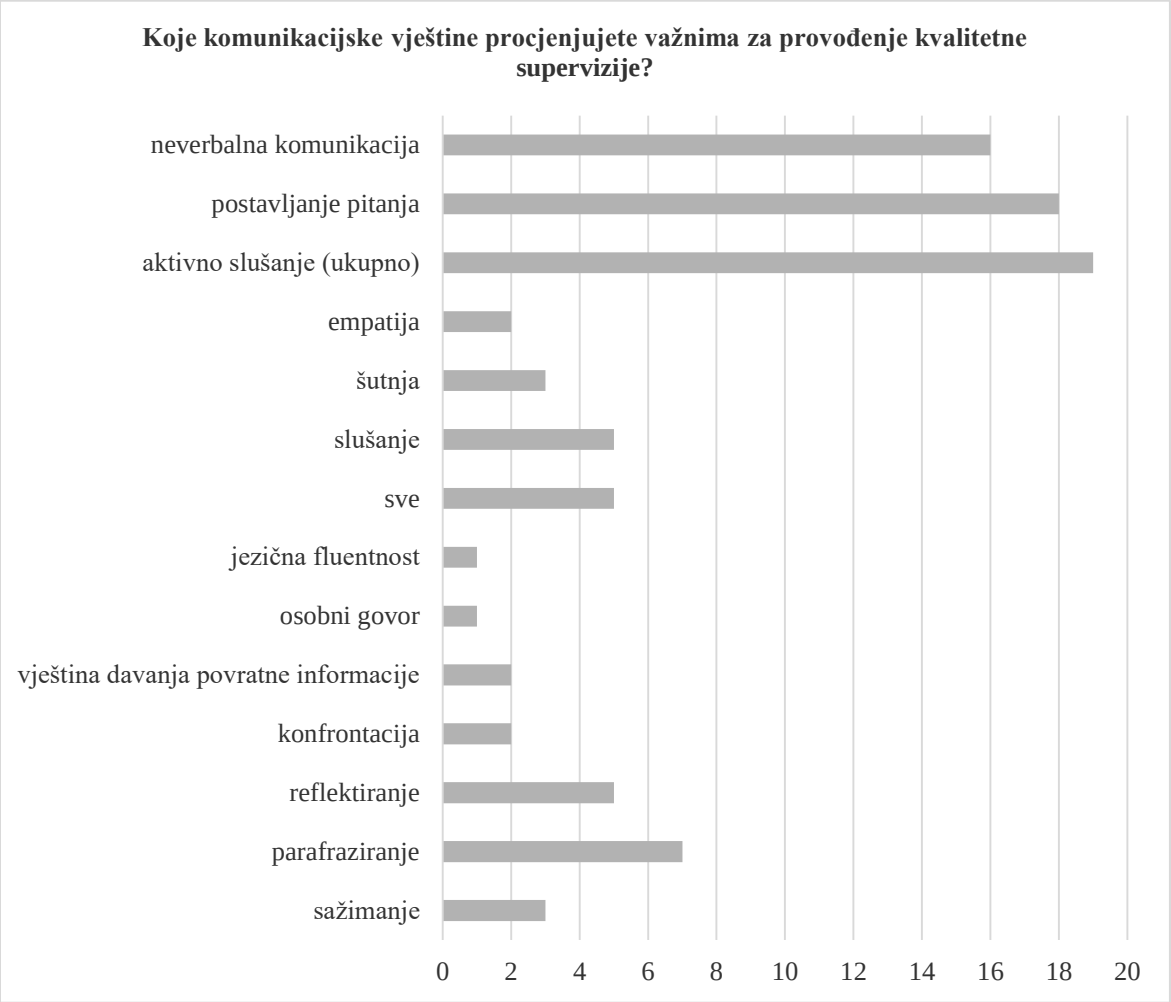
Tablica 4.4. *Učestalost pojedinih odgovora na ljestvici za procjenu **koristi** od upotrebe komunikacijskih vještina tijekom vođenja supervizijskog procesa i pri rješavanju supervizijskih pitanja*

korisnost	**vođenje supervizijskog procesa**						**pružanje podrške supervizantu pri rješavanju njegova supervizijskog pitanja**				
KOMUNIKACIJSKA VJEŠTINA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	*N* – br. sudionika	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
šutnja	-	2	9	18	1	30/29	1	4	8	12	4
slušanje	-	-	-	12	18	30	-	-	-	11	19
aktivno slušanje	-	-	1	11	18	30	-	-	-	9	21
postavljanje pitanja	-	-	2	12	16	30	-	-	1	12	17
neverbalna komunikacija	-	-	4	13	13	30	-	-	6	13	11
korist od upotrebe k.v. (ukupno)	*M*=4.31 (*SD*=.389)					30/29	*M*=4.30 (*SD*=.477)				

Bilješka. **1** – uopće mi ne pomaže; **2** – malo mi pomaže; **3** – umjereno mi pomaže; **4** – jako mi pomaže; **5** – iznimno jako mi pomaže; *N* – br. sudionika koji je odgovorio na pitanje; *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Komunikacijske vještine koje se procjenjuju važnima za provođenje kvalitetne supervizije

Na pitanje otvorenog tipa „Koje komunikacijske vještine procjenjujete važnima za provođenje kvalitetne supervizije“ troje sudionika (10%) nije dalo odgovor. Odgovori ostalih sudionika svrstani su u veće kategorije te je zabilježena učestalost pojavljivanja odgovora prema svakoj od kategorija. Najviše odgovora podudaralo se s komunikacijskim vještinama koje su se ispitivale kvantitativnom metodom, a preostali odgovori svrstani su u novu kategoriju ili zasebno izdvojeni. Primjerice, kategorija „aktivno slušanje (ukupno)“ obuhvaća konfrontaciju, reflektiranje i parafraziranje kao sastavnice aktivnog slušanja, kao i eksplicitno naveden odgovor „aktivno slušanje“. Kategorija neverbalna komunikacija obuhvaća i odgovore poput „poštivanje osobnog prostora“. Kategorije/komunikacijske vještine i broj sudionika koji ih navodi u svojim odgovorima na pitanje prikazani su na Slici 4.1.



Slika 4.1. *Komunikacijske vještine koje su važne za vođenje supervizijskog procesa (os y – broj sudionika koji navodi odgovor); N=27*

Sudionici najvažnijima procjenjuju vještine aktivnog slušanja (u odgovorima ih navodi 70% sudionika), neverbalne komunikacije (59%) i postavljanja pitanja (67%). Pet (18.5%) sudionika navodi da su sve vještine važne, pri čemu dvoje sudionika naglašava da je važno u kojoj mjeri i kada će koju upotrijebiti.

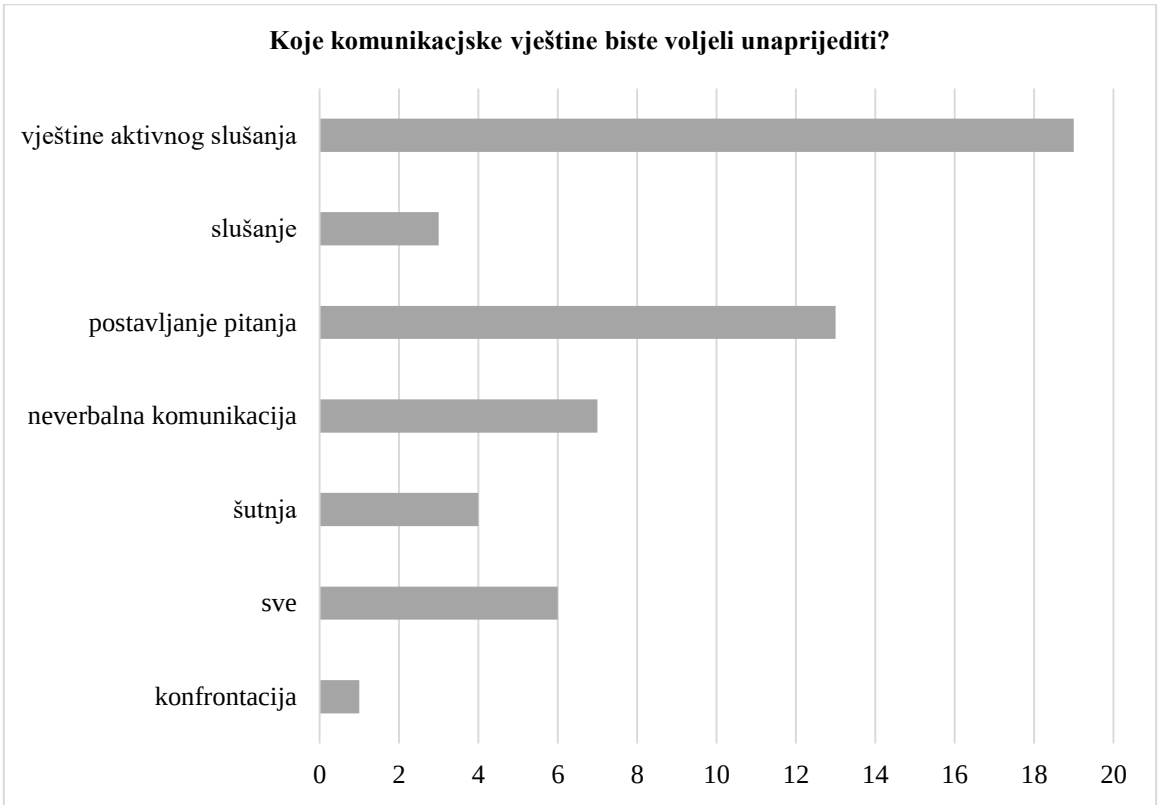
Potreba za unaprjeđenjem komunikacijskih vještina

Rezultati deskriptivne statistike prikazani na Slici 4.2. pokazuju da većina sudionika (83%) izražava potrebu za daljnjim unaprjeđenjem komunikacijskih vještina, čime je dobiven odgovor na treće istraživačko pitanje.



Slika 4.2. *Učestalost odgovora o potrebi za daljnjim unaprjeđenjem komunikacijskih vještina (u postotcima); N=25*

Od 25 sudionika koji su potvrdili potrebu za daljnjim unaprjeđenjem komunikacijskih vještina, njih 23 je navelo i koje komunikacijske vještine bi voljeli unaprijediti. Kao i za prethodno pitanje otvorenog tipa, odgovori sudionika svrstani su u kategorije pet osnovnih komunikacijskih vještina koje su ispitane upitnikom, a preostali odgovori svrstani su u nove kategorije ili su zadržani kao zasebna kategorija, te je za svaku kategoriju zatim izračunata učestalost pojavljivanja u odgovorima sudionika. Rezultati su prikazani na Slici 4.3.



Slika 4.3. *Komunikacijske vještine koje bi sudionici voljeli unaprijediti (os x) prema učestalosti njihova pojavljivanja u odgovorima sudionika (os y – broj sudionika); N=23*

Sudionici najčešće navode potrebu za unaprjeđenjem vještina aktivnog slušanja (navodi je 19 od 23 sudionika koji su odgovorili na ovo pitanje), zatim postavljanja pitanja (13 sudionika) i neverbalne komunikacije (7 sudionika). Pored toga, 4 sudionika voljela bi unaprijediti vještinu šutnje, 3 vještinu slušanja, a 6 sudionika navodi da bi voljelo unaprijediti sve komunikacijske vještine.

5. RASPRAVA

Provedeno je istraživanje čiji je cilj bio dobiti uvid u doživljaj kompetentnosti supervizora u edukaciji za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina. Rezultati pokazuju da sudionici procjenjuju da u prosjeku koriste sve komunikacijske vještine. Pored toga, rezultati na mjerama samoprocjene umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa pokazuju da, na ukupnoj razini, sudionici procjenjuju da su im komunikacijske vještine u prosjeku jako dobro razvijene. Gledajući ih odvojeno, pokazalo se da se najmanje umješnima procjenjuju u primjeni šutnje i postavljanja pitanja, dok se najviše umješnima procjenjuju u primjeni slušanja. Najviše sudionika procjenjuje da im aktivno slušanje i slušanje iznimno jako pomažu u vođenju supervizijskog procesa kao i rješavanju supervizantova pitanja. Ako rezultate promatramo u kontekstu komunikacijskih zakona Paula Watzlawicka iz uvodnog dijela ovog rada, možemo zaključiti da rezultati govore u prilog njihovim objašnjenjima. Konkretno, s obzirom na to da se komunikacija odvija čim se dvoje ili više ljudi može vidjeti (prvi zakon), važno je da supervizori razvijaju vještine primjene šutnje, slušanja i neverbalne komunikacije u supervizijskom procesu. Za bolje razumijevanje sugovornika, odnosno sadržajnog i procesnog aspekta komunikacije (drugi zakon), posebno je važno dobro primjenjivati vještinu aktivnog slušanja, ali i postavljanja pitanja i neverbalne komunikacije. To vrijedi i kada uzmemo u obzir treći zakon koji naglašava važnost građenja odnosa između supervizora i supervizanta kojem je jedan od ciljeva utvrđivanje i razumijevanje subjektivne percepcije sugovornika o određenoj temi i(li) problemu. Svih pet komunikacijskih vještina koje su se ispitivale ovim radom važne su za uspostavljanje suradničkog odnosa supervizora i supervizanata, odnosno za simetričan odnos o kojem govori četvrti zakon Paula Watzlawicka. Naposljetku, u kontekstu petog zakona koji govori o verbalnoj i neverbalnoj razini komunikacije, važno je razvijati vještine neverbalne komunikacije i postavljanja pitanja, kako

bi kroz neverbalne znakove i korištenje otvorenih pitanja supervizor potaknuo supervizanta na komunikaciju, odnosno da pojasni ono što je rekao. Istovremeno, ako se osvrnemo na komunikacijski model Thomasa Gordona također opisanog u Uvodu, tzv. jezik neprihvaćanja obuhvaća, između ostalog, „istraživačka pitanja“ i odvraćanje pažnje od problema sugovornika, pa nije iznenađujuće da sudionici ovog istraživanja ističu potrebu za unaprjeđenjem vještine postavljanja pitanja, ali i šutnje, koje doprinose prihvaćanju sugovornika, njegovog viđenja problema i emocionalnog stanja, te boljem razumijevanju onoga što izražava. S druge strane, jezik prihvaćanja obuhvaća traženje alternativa i opisivanje osjećaja, za koje su važne visoko razvijene vještine aktivnog slušanja i razvijena vještina postavljanja pitanja.

Drugim postavljenim problemom nastojalo se utvrditi koje komunikacijske vještine sudionici smatraju važnima za provođenje kvalitetne supervizije. Kvalitativna analiza njihovih odgovora pokazala je da sudionici najvažnijima procjenjuju vještine aktivnog slušanja, neverbalne komunikacije i postavljanja pitanja.

Treći problem usko se nadovezuje na prethodna dva i ispitivao je imaju li sudionici potrebu za daljnjim unaprjeđenjem svojih komunikacijskih vještina. Rezultati su pokazali da većina sudionika ima potrebu za daljnjim razvojem komunikacijskih vještina, pri čemu se znatno ističu potrebu za unaprjeđenjem vještina aktivnog slušanja iako se u tome procjenjuju najuspješniji, zatim postavljanja pitanja i neverbalne komunikacije. Jako mali broj sudionika (17%) voljelo bi unaprijediti vještinu šutnje. 26% sudionika navodi da bi voljelo unaprijediti sve komunikacijske vještine. Dodatno, četvrtina sudionika navodi da bi voljela još unaprijediti sve komunikacijske vještine. Iako na razini grupe nije procijenjena među važnijima, i nije među najčešće navedenim komunikacijskim vještinama za koje postoji potreba za unaprjeđenjem, samoprocjene umješnosti primjene ukazuju na potencijalnu potrebu i korist za dodatan rad na razumijevanju i primjeni šutnje u supervizijskom procesu.

Kroz edukaciju na poslijediplomskom studiju iz supervizije psihosocijalnog rada, ali i kroz iskustvo praktičnog supervizijskog rada osvijestila sam koliko je uloga supervizora zahtjevna, što potvrđuje i literatura. Primjerice, Žorga (2009) smatra da su osobne kvalitete idealnog supervizora: empatija, razumijevanje, bezuvjetno pozitivno prihvaćanje, kongruentnost, autentičnost, toplina, samootkrivanje, prilagodljivost, brižnost, pružanje pažnje klijentu,

spremnost na ulaganje u sebe, znatiželja i otvorenost. Dobar supervizor trebao bi biti svjestan da rad na sebi nikad ne prestaje. Ključna karakteristika dobrog supervizora je samokritika, odnosno konstruktivno i procjenjivačko stajalište zahvaljujući kojem pojedinac može redovito razmišljati što čini. Naučila sam da mi za budući supervizijski rad u grupi nisu dovoljna samo znanja i vještine supervizije već su mi potrebna znanja i vještine grupnog rada i u tom smislu želim se dalje profesionalno razvijati. Osvijestila sam svoje vlastite faze razvoja u supervizijskom procesu, a koje Žorga (2009) opisuje kao faze supervizorova razvoja navodeći da u prvoj fazi supervizor oscilira između uloge stručnog djelatnika i uloge onoga tko tek počinje učiti ulogu supervizora. U ovoj fazi supervizor još nije u potpunosti svjestan složenosti supervizije, a svoju pažnju još uvijek ne može potpuno usmjeriti na supervizijski proces. Drugu fazu karakterizira bolje poznavanje i razumijevanje supervizije i vlastite uloge u njoj. U svom radu sposoban je usmjeriti se na supervizanta, na njegove vještine i potrebe, sve je svjesniji važnosti procesa koji se odvija tijekom supervizije. U trećoj fazi supervizor je sve kongruentniji u svom načinu razmišljanja i djelovanja tijekom supervizije, svjestan je svojih jakih i slabih strana, posjeduje šire i dublje znanje o superviziji te jače samopouzdanje i vjeru u svoje kompetencije kao supervizor. U četvrtoj fazi supervizor uspješno izlazi na kraj sa svim pitanjima povezanim sa supervizijskim procesom.

Također, kroz edukaciju na poslijediplomskom studiju iz supervizije psihosocijalnog rada, ali i kroz iskustvo praktičnog supervizijskog rada osvijestila sam si složenost procesa komunikacije te značaj koji supervizijskom procesu donose komunikacijske vještine. Vezano uz vlastiti doživljaj kompetentnosti za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina dolazim do sljedećih zaključaka: u početku vođenja supervizijske grupe bilo mi je teško pratiti proces i sadržaj pa sam informacije pisala na papir tako da procjenjujem da sam vještine slušanja, aktivnog slušanja, sažimanja, parafraziranja i reflektiranja razvijala postupno s povećanjem broja provedenih supervizijskih susreta. Isto kao i supervizori u edukaciji obuhvaćeni istraživanjem, a kojoj generaciji pripadam i ja osobno, procjenjujem da sam pri vođenju supervizijskog procesa sa svojom grupom koristila uglavnom sve komunikacijske vještine. Međutim, nisam dovoljno pažnje pridavala neverbalnoj komunikaciji i paraverbalnim znakovima te tijekom razgovora sa supervizantima nisam imala opušten položaj tijela. Također, nisam bila svjesna neverbalnog ponašanja supervizanata i nisam im pomogla da oni postanu svjesniji svog neverbalnog ponašanja. Dakle, bila sam sklona *jednoslojnom slušanju* i uvažavala samo verbalni dio poruke i zanemarila neverbalni.

U vođenju supervizijskog procesa kao i u pružanju podrške supervizantu pri rješavanju njegovog pitanja najviše mi je pomogla vještina slušanja.

U literaturi ne postoji jedinstveno mišljenje koje komunikacijske vještine mora imati svaki supervizor. Primjerice, istraživanje Laklije i sur. (2011.) imalo je za osnovni cilj stjecanje uvida u iskustva i promišljanja osam licenciranih supervizora o njihovom viđenju značaja komunikacijskih procesa u superviziji, pri čemu su podaci prikupljani metodom polustrukturiranog intervjua. Analiza intervjua je pokazala koje komunikacijske vještine licencirani supervizori smatraju važnim za superviziju. Iz istraživanja proizlazi da su supervizori kao posebno značajne istaknuli sljedeće komunikacijske vještine: aktivno slušanje, postavljanje pitanja, vođenje dijaloga, konfrontiranje. Osim navedenih vještina, analiza sadržaja pokazala je da bi dobar supervizor osim navedenih vještina, trebao imati znanja o osnovnim polazištima i načelima supervizije, različitim teorijskim pravcima, grupnoj dinamici, etičkom kodeksu rada sa supervizantima.

6. METODOLOŠKA OGRANIČENJA

Upitnik je obuhvatio relativno usko područje u kontekstu primjene komunikacijskih vještina u supervizijskom procesu, pa u skladu s time preostaje još prostora za daljnje istraživanje te teme. Primjerice, moguće je i potrebno proširiti upitnik pitanjem o zadovoljstvu sudionika studijskim programom i vježbama te na koji bi način željeli dodatno unaprijediti komunikacijske vještine.

Drugo ograničenje vezano je uz to što su podaci prikupljeni upitnikom koji je sudionicima poslan putem elektroničke pošte. No, bilo bi zanimljivo čuti i njihova razmišljanja u fokus grupi u kojoj bi se tema mogla produbiti, sudionici bi mogli razmjenjivati mišljenja i detaljnije promišljati o postavljenim pitanjima.

7. PRAKTIČNE IMPLIKACIJE/DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

Praktična namjena ovog istraživanja je stjecanje uvida u doživljaj kompetentnosti u primjeni komunikacijskih vještina kod supervizora u edukaciji kao i njihovo osvještavanje da doživljaj vlastite kompetentnosti može biti važan čimbenik za uspješno i kvalitetno provođenje supervizije.

Značajno je razvijati sposobnost prepoznavanja koje komunikacijske vještine trebaju unaprijediti kod sebe, pa ih češće primjenjivati u svakodnevnom privatnom i poslovnom okruženju, a sve kako bi ih bolje primjenjivali u superviziji.

Osvještavanje koliko su komunikacijske vještine važne i koliko moramo biti uporni u njihovom savladavanju jedan je od ključnih procesa za kvalitetno vođenje supervizija i ostvarivanje njezinih ciljeva. Niti jedna edukacija neće dati potpuni rezultat ako supervizori ne vježbaju kontinuirano komunikacijske vještine i ako ne promatraju rezultate njihove primjene. Stoga je i nakon početne edukacije potrebno nastaviti provoditi reflektiranje o svojoj supervizijskoj praksi, vještinama komuniciranja pa i ukupnom supervizijskom stilu te cjeloživotno usavršavanje.

8. ZAKLJUČAK

Ovaj specijalistički rad bavio se komunikacijskim vještinama u superviziji i opisom konteksta u kojem se te vještine primjenjuju. Provedeno je istraživanje čiji je cilj bio dobiti uvid u doživljaj kompetentnosti supervizora u edukaciji za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da sudionici procjenjuju da u prosjeku koriste sve komunikacijske vještine. Pored toga, rezultati na mjerama samoprocjene umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa pokazuju da, na ukupnoj razini, sudionici procjenjuju da su im komunikacijske vještine u prosjeku jako dobro razvijene. Gledajući ih odvojeno, pokazalo se da se najmanje umješnima procjenjuju u primjeni šutnje i postavljanja pitanja, dok se najviše umješnima procjenjuju u primjeni slušanja. Najviše sudionika procjenjuje da im aktivno slušanje i slušanje iznimno jako pomažu u vođenju supervizijskog procesa kao i rješavanju supervizantova pitanja.

Komunikacijske vještine koje supervizori u edukaciji obuhvaćeni istraživanjem u ovom radu smatraju važnima za provođenje kvalitetne supervizije jesu vještine aktivnog slušanja, neverbalne komunikacije i postavljanja pitanja. Također, navode da imaju potrebu za daljnjim razvojem komunikacijskih vještina, pri čemu ističu potrebu za unaprjeđenjem vještina aktivnog slušanja, zatim postavljanja pitanja i neverbalne komunikacije.

Zaključno, dobru komunikaciju treba kontinuirano učiti i vježbati. Od rođenja smo izloženi učenju komunikacijskih vještina i u tom smo procesu ponekad imali loše modele, netko nas je te vještine bolje ili lošije poučavao, a neke nismo primjenjivali ili vježbali dovoljno. Proces unaprjeđivanja komunikacijskih vještina cjeloživotna je profesionalna zadaća supervizora.
Prema Arambašić (2022), komunikacijske vještine moguće je stjecati vježbanjem ako ih ne posjedujemo, odnosno postojeće vještine možemo unapređivati ako nisu dovoljno razvijene.
Komunikacijske vještine kao osnovni alat/sredstvo rada u superviziji do neke mjere moraju biti automatizirane, ali ih je potrebno i svjesno odabirati s obzirom da su značajne ne samo za razumijevanje sadržaja, već i za stvaranje odnosa, kao i za ukupan supervizijski proces koji se zbiva tijekom supervizije.

9. LITERATURA

1. Ajduković, M. i Cajvert, L. (ur.) (2004.). **Supervizija u psihosocijalnom radu.** Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Ajduković, M. i Hudina, B. (1996.). Značaj učinkovite komunikacije u radu pomagača. U: Pregrad, J. (ur.), **Stres, trauma, oporavak**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
3. Arambašić, L. (2022.). **Svemoć i nemoć komunikacijskog procesa. Priča o zelenom kvadratu i žutom šesterokutu.** Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Cajvert, L. (2001.) **Kreativni prostor terapeuta**. Sarajevo; Svjetlost.
5. Hargie, O.D.W. (2006.): **The Handbook of Communicational Skills**. Third Edition. London: Routledge.
6. Karlović, A., Šimić A. i Pijaca Plavšić, E. (2014.). **Od srca do srca. Komunikacijski modeli kao alat u medijaciji**. Zagreb: Forum za slobodu odgoja
7. Knapp, M.L. i Hall, J. A.(2010.) **Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji**. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. 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)
9. Nelson-Jones, R. (2007.). **Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju.** Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Sladović Franz, B. (2009.). **Osnove interpersonalne komunikacije za socijalne radnike**. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
11. Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2012.). **Interpersonalna komunikacija u profesionalnom okruženju.** Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
12. Žorga, S. (2009.). Kompetencije supervizora**.** U**:** M.Ajduković, (ur.), **Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva.** Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, str 41-48.

POPIS TABLICA

Tablica 1.1. *Model djelotvorne komunikacije*

Tablica 1.2. *Neverbalni znakovi u komunikacijskom procesu*

Tablica 4.1. *Rezultati provjere normaliteta distribucija za mjerene varijable*

Tablica 4.2. *Deskriptivna statistika za rezultate na ljestvicama učestalosti primjene pet komunikacijskih vještina*

Tablica 4.3. *Učestalost pojedinih odgovora na ljestvici samoprocjene umješnosti upotrebe komunikacijskih vještina tijekom vođenja supervizijskog procesa (postotci)*

Tablica 4.4. *Učestalost pojedinih odgovora na ljestvici za procjenu* ***koristi*** *od upotrebe komunikacijskih vještina tijekom vođenja supervizijskog procesa i pri rješavanju supervizijskih pitanja*

POPIS SLIKA

Slika 1.1. *Formula JA-poruke*

Slika 4.1. *Komunikacijske vještine koje su važne za vođenje supervizijskog procesa (os y – broj sudionika koji navodi odgovor)*

Slika 4.2. *Učestalost odgovora o potrebi za daljnjim unaprjeđenjem komunikacijskih vještina (u postotcima)*

Prilog A: Upitnik komunikacijskih vještina korišten u ovom istraživanju

„Doživljaj kompetentnosti supervizora u edukaciji za provođenje supervizije iz perspektive komunikacijskih vještina“

UPUTA ZA RAD:

U nastavku se nalazi upitnik koji ispituje primjenu komunikacijskih vještina u supervizijskom procesu. Dobivene rezultate upotrijebit ću u svrhu izrade specijalističke radnje koju pišem pod mentorstvom prof. dr. sc. Lidije Arambašić i to u okviru Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.

Vaše odgovore upotrijebit ću isključivo u svrhu izrade mog završnog specijalističkog rada iz supervizije u psihosocijalnom radu. Napominjem da ću dobivene rezultate prikazati jedino u grupnom obliku. Drugim riječima, rezultat pojedinog sudionika istraživanja ni na koji način neće biti dostupan nikome osim meni.

Ističem da u svakom trenutku smijete, bez ikakvih posljedica, odustati od ispunjavanja upitnika. Sva moguća pitanja i primjedbe možete mi uputiti na e-adresu 1984helena@gmail.com (Helena Potočki)

Unaprijed vam srdačno zahvaljujem na suradnji i na vašem uloženom vremenu,
Helena Potočki

1. UČESTALOST UPOTREBE KOMUNIKACIJKSKIH VJEŠTINA PRI VOĐENJU SUPERVIZIJSKOG PROCESA

Molim vas da procijenite **koliko često upotrebljavate** sljedeće komunikacijske vještine **tijekom vođenja supervizijskog procesa:**

Molim Vas da iskreno odgovorite na sljedeće tvrdnje odabirući i zaokružujući jedan od ponuđenih odgovora, pri čemu je značenje brojeva:

1 – gotovo nikada
2 – rijetko
3 – ponekad
4 – često
5- uvijek

ŠUTNJA

1. Koristim šutnju u komunikaciji sa supervizantima.	1	2	3	4	5
2. Šutim dok supervizant govori, tj. ne prekidam ga svojim komentarima, pitanjima.	1	2	3	4	5

SLUŠANJE

1. Slušam bitne informacije koje mi supervizant govori.	1	2	3	4	5
2. Neverbalnim znakovima (npr. klimanjem glave, gledanjem u oči itd.) pokazujem supervizantu da ga slušam i da se trudim razumjeti njegove misli, uvjerenja i osjećaje.	1	2	3	4	5
3. Dok slušam, pamtim što je supervizant rekao.	1	2	3	4	5
4. Dok slušam, promatram ono što mi supervizant poručuje putem svojih neverbalnih poruka.	1	2	3	4	5
5. Dok slušam supervizanta, kimam glavom kao poticaj da nastavi govoriti.	1	2	3	4	5
6. Za vrijeme slušanja imam izraz lica prikladan temi o kojoj supervizant priča.	1	2	3	4	5

AKTIVNO SLUŠANJE

1. Jasno i točno sažimam informacije.	1	2	3	4	5
2. Svojim riječima ponavljam što je supervizant rekao.	1	2	3	4	5
3. Slušam supervizantove riječi, tj. usmjeravam pažnju, koncentriran/a sam na to *što* govori.	1	2	3	4	5
4. Slušam/gledam/promatram supervizantove neverbalne znakove, tj. usmjeravam pažnju na to *kako* govori.	1	2	3	4	5

POSTAVLJANJE PITANJA

1. Jasno i precizno postavljam pitanja.	1	2	3	4	5
2. Postavljam pitanja koja supervizantu pomažu da ispriča svoju priču.	1	2	3	4	5
3. Postavljam zatvorena pitanja.	1	2	3	4	5
4. Postavljam otvorena pitanja	1	2	3	4	5

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

1. Gledam supervizanta u lice i održavam kontakt očima sa supervizantom.	1	2	3	4	5
2. Tijekom razgovora sa supervizantom imam opušten položaj tijela blago zakrenut prema osobi koja govori.	1	2	3	4	5
3. Vodim računa o svom vanjskom izgledu tijekom supervizije, tj. prikladno se odijevam i brinem o njegovanosti.	1	2	3	4	5
4. Brinem o osobnom prostoru supervizanta.	1	2	3	4	5
5. Tijekom razgovora sa supervizantom vodim računa o paraverbalnim znakovima (jačini glasa, intonaciji, brzini govora itd.)	1	2	3	4	5

2.<u>UMJEŠNOST</u> UPOTREBE KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA PRI VOĐENJU SUPERVIZIJSKOG PROCESA

Molim vas da sada procijenite koliko ste <u>umješni</u> u primjeni komunikacijskih vještina pri vođenju supervizijskog procesa:

1 = gotovo da nemam razvijenu tu vještinu/posve sam nevješt/a u njezinoj primjeni
2 = ta mi je vještina slabo razvijena
3 = ta mi je vještina umjereno dobro razvijena
4 = ta mi je vještina jako dobro razvijena
5 = posve umješno primjenjujem tu vještinu

ŠUTNJA	1	2	3	4	5
SLUŠANJE	1	2	3	4	5
AKTIVNO SLUŠANJE	1	2	3	4	5
POSTAVLJANJE PITANJA	1	2	3	4	5
NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	1	2	3	4	5

3.KORIST OD UPOTREBE KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA PRI VOĐENJU SUPERVIZIJSKOG PROCESA

Molim vas da sada procijenite koliko Vam primjena komunikacijskih vještina pomaže u:

1. **vođenju supervizijskog procesa i**

2. **u pružanju podrške supervizantu pri rješavanju njegova supervizijskog pitanja.**

1 = uopće mi ne pomaže
2 = malo mi pomaže
3 = umjereno mi pomaže
4 = jako mi pomaže
5 = iznimno jako mi pomaže

Pomaže mi u	vođenju supervizijskog procesa					pružanju podrške supervizantu pri rješavanju njegova supervizijskog pitanja				
ŠUTNJA	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
SLUŠANJE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AKTIVNO SLUŠANJE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
POSTAVLJANJE PITANJA	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Koje komunikacijske vještine procjenjujete važnima za provođenje kvalitetne supervizije?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Imate li potrebu za daljnjim unapređenjem vlastitih komunikacijskih vještina u svrhu kvalitetnijeg vođenja supervizije?

DA NE

Ako ste odgovorili DA, molim vas da napišete koje biste komunikacijske vještine voljeli unaprijediti?

_____

_____

_____

_____

_____

Prilog B:

Tablica 4.2.1. *Frekvencija pojedinih odgovora za ljestvice procjene učestalosti upotrebe komunikacijskih vještina tijekom vođenja supervizijskog procesa za N=30 sudionika*

KOMUNIKA-CIJSKA VJEŠTINA	TVRDNJA	1 – gotovo nikada	2 – rijetko	3 – ponekad	4 – često	5 – uvijek
šutnja	Koristim šutnju u komunikaciji sa supervizantima.	1	6	18	4	-
	Šutim dok supervizant govori, tj. ne prekidam ga svojim komentarima, pitanjima.	-	-	1	23	6
slušanje	Slušam bitne informacije koje mi supervizant govori.	-	-	-	8	22
	Neverbalnim znakovima (npr. klimanjem glave, gledanjem u oči itd.) pokazujem supervizantu da ga slušam i da se trudim razumjeti njegove misli, uvjerenja i osjećaje.	-	-	-	8	22
	Dok slušam, pamtim što je supervizant rekao.	-	-	-	17	13
	Dok slušam, promatram ono što mi supervizant poručuje putem svojih neverbalnih poruka.	-	-	6	11	13
	Dok slušam supervizanta, kimam glavom kao poticaj da nastavi govoriti.	-	-	1	12	17
	Za vrijeme slušanja imam izraz lica prikladan temi o kojoj supervizant priča.	-	-	3	14	13
aktivno slušanje	Jasno i točno sažimam informacije.	-	-	4	21	5
	Svojim riječima ponavljam što je supervizant rekao.	-	-	5	18	7
	Slušam supervizantove riječi, tj. usmjeravam pažnju, koncentriran/a sam na to *što* govori.	-	-	-	21	9
	Slušam/gledam/promatram supervizantove neverbalne znakove, tj. usmjeravam pažnju na to *kako* govori.	-	-	4	15	11
postavljanje pitanja	Jasno i precizno postavljam pitanja.	-	1	7	22	-
	Postavljam pitanja koja supervizantu pomažu da ispriča svoju priču.	-	-	2	21	7
	Postavljam zatvorena pitanja.	1	15	10	4	-
	Postavljam otvorena pitanja	-	-	3	23	4
neverbalna komunikacija	Gledam supervizanta u lice i održavam kontakt očima sa supervizantom.	-	-	-	8	22
	Tijekom razgovora sa supervizantom imam opušten položaj tijela blago zakrenut prema osobi koja govori.	-	-	6	12	12
	Vodim računa o svom vanjskom izgledu tijekom supervizije, tj. prikladno se odijevam i brinem o njegovanosti.	1	-	1	7	21
	Brinem o osobnom prostoru supervizanta.	-	-	1	9	20
	Tijekom razgovora sa supervizantom vodim računa o paraverbalnim znakovima (jačini glasa, intonaciji, brzini govora itd.).	-	-	6	14	10

ŽIVOTOPIS AUTORICE

Helena Potočki rođena je 28. rujna 1984. godine u Zagrebu gdje je završila svoje osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Od 2003./2004. godine bila je redoviti student pri Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Studija socijalnog rada. Diplomirala je 24. ožujka 2009. godine te stekla zvanje diplomirana socijalna radnica. Zaposlena je u Ministarstvu pravosuđa, Upravi za zatvorski sustav i probaciju, Probacijskom uredu Zagreb II na radnom mjestu više stručne savjetnice.

Direktan rad s ljudima uvijek joj je bio u fokusu interesa te je svoja znanja i vještine stečene na fakultetu dodatno razvijala dodatnim volonterskim angažmanom. Već za vrijeme studija bila je aktivna na Plavom telefonu kojem je težište rada sa zlostavljanom i zanemarivanom djecom. Po završetku studija iskustvo rada stjecala je na različitim područjima, od 2009. godine kontinuirano radi kao vanjska stručna suradnica u centrima za socijalnu skrb, kao voditeljica mjera stručne pomoći u obitelji.

Od 2011. godine zaposlena je u Probacijskom uredu Zagreb II. Misija probacije je suradnja sa zajednicom kako bi se zaštitila javnost i smanjio rizik od povratništva kroz resocijalizaciju i reintegraciju počinitelja kaznenog djela u društvo. Od probacije se očekuje značajan doprinos prevenciji i suzbijanju kriminaliteta u smislu potpunije resocijalizacije počinitelja kaznenih djela, rasterećenja prenapučenih zatvorskih kapaciteta te veće zaštite društva od počinitelja čija se sankcija provodi u zajednici. U ovom je poslu izložena izazovnim i zahtjevnim profesionalnim situacijama, profesionalnom stresu i sagorijevanju. Također, svakodnevno se susreće s čimbenicima koji predstavljaju rizik za mentalno zdravlje.

Slijedom navedenog, tematiku supervizije u psihosocijalnom radu smatrala je izuzetno važnom za razvoj osobne i profesionalne kompetentnosti, ali i razvoj organizacije u kojoj je zaposlena. Završetkom Poslijediplomskog specijalističkog studija supervizije psihosocijalnog rada stekla je znanja i vještine potrebne za provođenje procesa supervizije u grupi, za razumijevanje složenih profesionalnih pitanja, podršku u izazovnim profesionalnim situacijama, kreativna rješenja za nove profesionalne izazove, otkrivanje i proširivanje osobnih resursa te prevenciju sagorijevanja na radnom mjestu.