

# Motivacija za sudjelovanje školskih pedagoginja u superviziji

---

Vitez, Vedrana

Professional thesis / Završni specijalistički

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:142083>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-09**



Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**PRAVNI FAKULTET**  
**STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA**

**Vedrana Vitez**

**MOTIVACIJA ZA SUDJELOVANJE**  
**ŠKOLSKIH PEDAGOGINJA U**  
**SUPERVIZIJI**

**SPECIJALISTIČKI RAD**

**Zagreb, 2021.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**PRAVNI FAKULTET**  
**STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA**

**Vedrana Vitez**

**MOTIVACIJA ZA SUDJELOVANJE**  
**ŠKOLSKIH PEDAGOGINJA U**  
**SUPERVIZIJI**

**SPECIJALISTIČKI RAD**

Mentor: Dr.sc. Dean Ajduković

**Zagreb, 2021.**

**UNIVERSITY OF ZAGREB**  
**FACULTY OF LAW**  
**CENTER FOR SOCIAL WORK STUDIES**

**Vedrana Vitez**

**SCHOOL COUNSELLORS' MOTIVATION  
FOR PARTICIPATING IN SUPERVISION**

**SPECIALIST THESIS**

Mentor: Dr.sc. Dean Ajduković

**Zagreb, 2021.**

## SADRŽAJ

1. TEORIJSKO-KONCEPTUALNI TEMELJ ISTRAŽIVANJA .....	1
1.1. UVOD .....	1
1.2. O SUPERVIZIJI .....	4
1.3. SUPERVIZIJA U OBRAZOVANJU .....	6
1.4. MOTIVACIJA .....	9
1.5. OTPOR .....	11
1.6. SINDROM SAGORIJEVANJA .....	13
2. CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA .....	16
2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA .....	16
2.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA.....	17
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	18
3.1. TIP NACRTA ISTRAŽIVANJA.....	18
3.2. UZORAK SUDIONIKA.....	19
3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA .....	22
3.4. METODA OBRADE I ANALIZE PODATAKA .....	24
3.5. ETIČKE IMPLIKACIJE PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA.....	26
3.6. METODOLOŠKA OGRANIČENJA .....	27
3.7. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA .....	28
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA .....	30
5. SMJERNICE .....	65

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	67
7. LITERATURA.....	70
8. PRILOZI.....	74
8.1. UPITNIK KOJIM SU PRIKUPLJENI POTENCIJALNI SUDIONICI ISTRAŽIVANJA .....	74
8.2. POZIV PEDAGOGINJAMA OSNOVNIH ŠKOLA ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU .....	75
8.3. PISMO SUDIONICIMA .....	76
8.4. SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU S UPITNIKOM O OSNOVNIM PODACIMA.....	77
8.5. PITANJA ZA INTERVJU S PEDAGOGINJAMA OSNOVNIH ŠKOLA .....	78
8.6. PROTOKOL NAKON INTERVJUA.....	79
9. ŽIVOTOPIS AUTORICE .....	80

## **MOTIVACIJA ZA SUDJELOVANJE ŠKOLSKIH PEDAGOGINJA U SUPERVIZIJI**

### **SAŽETAK**

*Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i analizirati razloge motivacije za sudjelovanje pedagoginja u sustavu supervizije. Istraživanje je provedeno kvalitativnom analizom s devet pedagoginja koje rade kao stručne suradnice u osnovnim školama, a zajedničko im je da nemaju iskustva sa supervizijom i da se ne žele uključiti u supervizijsku grupu. Sudionice istraživanja govore o pozitivnim stranama uključivanja u superviziju u vidu unapređenja kvalitete rada, stjecanju novih kompetencija i dobiti za korisnike, ali istovremeno navode vlastitu preopterećenost i sindrom sagorijevanja, reflektirajući o vlastitoj motiviranosti i otporima prema uključivanju u supervizijski proces. Rezultati se uspoređuju s dosadašnjim istraživanjima i dostupnom literaturom koja se bavi tom tematikom. U zaključku se definiraju ideje i smjernice bolje implementacije supervizije u sustav obrazovanja.*

*Ključne riječi: supervizija, obrazovanje, kvalitativna analiza, sindrom sagorijevanja, cjeloživotno učenje.*

## **SCHOOL COUNSELLORS' MOTIVATION FOR PARTICIPATING IN SUPERVISION**

### **ABSTRACT**

*The aim of the research was to examine and analyse the reasons for the motivation for the participation of school counsellors in the supervision system. The study was conducted by qualitative analysis with nine school counsellors working as associates in elementary schools, and having in common that they have neither experience with supervision nor wanting to join a supervision group. The participants talked about the positive sides of inclusion in supervision in the form of improving the quality of work, acquiring new competencies and well-being for users, but at the same time mentioning their own overload and burnout syndrome, reflecting on their own motivation and resistance to inclusion in the supervision process. The results are compared with the previous studies and available literature dealing with this topic. The conclusion defines the ideas and guidelines for better implementation of supervision in the education system.*

*Keywords: supervision, education, qualitative analysis, burnout syndrome, lifelong learning.*

## **IZJAVA O AUTORSTVU RADA**

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad: „Motivacija za sudjelovanje školskih pedagoginja u superviziji“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su citirane ili temeljene na drugim izvorima (bilo da su u pitanju mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Vedrana Vitez: \_\_\_\_\_

U Zagrebu, 28.9.2021.



## O MENTORU

Dr. sc. Dean Ajduković, prof. emeritus

Dean Ajduković, rođen je 1952. godine u Osijeku, diplomirao je psihologiju na zagrebačkom Filozofskom fakultetu 1976, gdje je magistrirao 1980. i doktorirao 1982. Na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta radi kao asistent (1977), znanstveni asistent (1980), docent (1983), izvanredni profesor (1989), redovni profesor (1993) i redovni profesor u trajnom zvanju (1999). Radio je kao gostujući profesor na Univerzitetu u Sarajevu (1994-1998) i University of Denver (2007). Bio je Fulbright Scholar na University of California, Berkeley (1986-1987) i usavršavao se na University of Oxford (1993, 1995). Vodio je Poslijediplomske studije psihologije (1990-2005) i uveo je prvi doktorski studij psihologije u Hrvatskoj. Bio je pročelnik Odsjeka za psihologiju (2005-2007), te predstojnik Katedre za socijalnu psihologiju (2000-2012). Uveo je nove predmete i više godina ih predavao na drugim studijama: Sveučilišni studij dizajna (1985), Studij socijalnog rada (1996), Agronomski fakultet (1998). Na više poslijediplomskih studija uvodio je, predavao i nosio predmete (Škola narodnog zdravlja Andrija Štampar, Medicinski fakultet, Pravni fakultet, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet). Na doktorskom studiju psihologije nositelj je više metodoloških predmeta. Mentorirao je mnoge diplomske radove, desetak magistarskih i specijalističkih radova, te više doktorskih disertacija. Utemeljitelj je i voditelj prve Ljetne škole psihologije (Grožnjan, 1988). Bio je član Matičnog odbora za znanstveno polje psihologije (2004-2012) i zamjenik predsjednika matičnog odbora (2008-2012). Bio je zamjenik predsjednika Upravnog odbora Hrvatske zaklade za znanost (2013-2021).

Objavio je preko 140 znanstvenih radova u časopisima i knjigama i dvadesetak stručnih radova. Suautor je tri knjige, te urednik osam knjiga od kojih su tri sveučilišni udžbenici. Podnio je preko 100 priopćenja na domaćim i međunarodnim konferencijama i održao je dvadesetak pozvanih predavanja na vodećim svjetskim sveučilištima i centrima izobrazbe u

SAD, Velikoj Britaniji, Nizozemskoj, Danskoj, Švedskoj, Norveškoj, Francuskoj, Gruziji. Recenzent je za domaće i brojne međunarodne časopise, te znanstvene zaklade u drugim zemljama. Autor i suautor je više mjernih instrumenta u području profesionalnog sagorijevanja, nasilja u mladenačkim vezama, izloženosti traumatskim iskustvima. Vodio je 17 domaćih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih i intervencijskih projekata. Sudjelovao je kao istraživač i suvoditelj u projektima koje financira Europska Unija (Connect, 2005-2008; TENTS, 2008-2010; TENTS-TP, 2009-2011; Operationalizing Psychosocial Support in Crisis - OPSIC, 2013-2016); Forced displacement and refugee-host community solidarity (FOCUS, 2019-2022). Bio je ocjenjivač doktorskih disertacija i izbora nastavnika na stranim sveučilištima (University of Cape Town, University of Denver, Univerza v Ljubljani). Bio je ili je još uvijek član uredničkog odbora časopisa Socijalna psihijatrija, i European Journal of Psychotraumatology.

Član-utemeljitelj je Društva za psihološku pomoć i Hrvatskog društva za traumatski stres čiji je predsjednik (od 2011). Član je Hrvatskog psihološkog društva i Hrvatske psihološke komore. Član više profesionalnih međunarodnih organizacija: International Association of Applied Psychology (IAAP), Penal Reform International (PRI), Association for the Prevention of Torture (APT), International Society for Health and Human Rights (ISHHR), International Society for Traumatic Stress Studies (ISTSS), a pridruženi je član American Psychological Association (APA). U nekoliko međunarodnih organizacija bio je član uprave: International Society for Health and Human Rights (ISHHR, 1999-2011), European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS, 1997-2007; 2011 - ) čiji je bio predsjednik (2003-2005), Work with Perpetrators European Network (2016-2022), gdje je predsjednik Upravnog odbora.

Dobitnik je nagrade za znanstveni rad Ramiro Bujas (2005), godišnje državne nagrade Republike Hrvatske za znanost (2005), nagrade Fiat Psychologia za unapređenje primijenjene psihologije (2009) i europske nagrade Wolter de Loos (2011) za istaknuti doprinos europskoj psihotraumatologiji.

## **POPIS KARTICA**

ANSE	Association of National Organisations for Supervision in Europe
AZOO	Agencija za odgoj i obrazovanje
HDSOR	Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj
PHARE	Pretpristupni program EU u financijskoj perspektivi 2000.-2006

# 1. TEORIJSKO-KONCEPTUALNI TEMELJ ISTRAŽIVANJA

## 1.1. UVOD

Tema ovog specijalističkog rada sama mi se nametnula, kada sam željela formirati svoju prvu supervizijsku grupu, a nakon što sam održala prezentaciju *Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja* na Županijskom stručnom vijeću pedagoga Grada Zagreba. Nakon uvodnog predavanja o superviziji podijelila sam anketne upitnike kako bi pedagozi mogli iskazati svoj stav i želju žele li se uključiti u superviziju ili ne. Nakon formiranja grupe pedagoga koji su bili voljni uključiti se u superviziju našao se i određeni broj upitnika iz kojih je vidljivo da postoje pedagozi koji nemaju nikakvo supervizijsko iskustvo, ali nisu motivirani uključiti se u supervizijsku grupu. U meni se probudila profesionalna znatiželja: koji su razlozi neuključivanja u superviziju je li to možda put boljeg razumijevanja potreba pedagoga ali i kako bolje integrirati superviziju u sustav odgoja i obrazovanja. Kako sam u tom trenutku i sama bila djelatnica zaposlena u sustavu odgoja i obrazovanja, svjedočila sam velikoj potrebi za supervizijom od strane većine zaposlenih djelatnika u školstvu (učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj).

Gledajući u povijest, prema Ajduković i Cajvert (2001.) supervizija kao metoda i tehnika učenja profesionalnih znanja počela je svoj razvoj u Sjedinjenim Američkim Državama u području socijalnog rada krajem 19 stoljeća. Prva osoba koja je upotrijebila riječ *supervizija* je bila Mary Richmond sa željom da organizira djelotvoran socijalni rad. Funkcije supervizije na početku njezinog stvaranja bile su usmjerene na nadzor i organizaciju provođenja socijalnog rada. Godine 1911. u Sjedinjenim Američkim Državama organizirana je prva edukacija iz područja supervizije. U Europu supervizija dolazi par dekada kasnije, ulazi 50-tih godina 20. stoljeća kao dio Marshallovog plana pomoći nakon II. svjetskog rata, službeno nazvan Plan europske obnove koji je imao cilj obnovu poslijeratne Europe.

Nadalje Ajduković i Cajvert. (2001.) objašnjavaju povijesni razvoj kroz modele obzirom na pripadanje nekom terapijsko-tretmanskome teoretskom konceptu. Spominju se bihevioralni model supervizije, psihoanalitički (psihodinamski) model supervizije, humanistički model, sistemski model (Milošević Arnold i sur., 1999.). Značajan utjecaj na razvoj modela supervizije ima procesni model supervizije (npr. Hawkins i Shotet, 1989.), interakcionalistički model supervizije (npr. Shulman, 1993.), kao i integrativni model supervizije (npr. Cajvert, 2001.). Ovi modeli su usko vezani uz obrazovanje, kao i uz profesionalni rast i razvoj pomagača u okviru pojedinih terapijskih pristupa.

Zemlje u našem susjedstvu isto su krenule u smjeru afirmiranja suvremenih modela supervizije. U Sloveniji se razvija edukacija i praksa supervizije pod utjecajem nizozemskog razvojnog modela (Kobolt i Žorga, 2000.), dok se u Bosni i Hercegovini uvodi supervizija po švedskom modelu supervizije psihosocijalnog rada (Cajvert, 2001a.).

Klobučar, Ajduković i Šincek (2011.) govore (prema Forko i Laklija, 2016.) o ideji uvođenja supervizije u djelatnost socijalnog rada, koja se javlja još 70-ih godina prošlog stoljeća. O tome piše Smolić-Krković (1977.) u prvoj knjizi posvećenoj superviziji u socijalnom radu u ovom dijelu Europe. U Republici Hrvatskoj, točnije u područje socijalne skrbi, supervizija se sustavno uvodi posljednjih petnaestak godina projektom „Uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi“. Tada je započelo organizirano educiranje supervizora i vođenja supervizijskih grupa za djelatnike sustava socijalne skrbi.

Studijski centar socijalnog rada je 2000. godine s tadašnjim Ministarstvom rada i socijalne skrbi započeo trogodišnji projekt „Uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi Republike Hrvatske“ u okviru kojeg je uspostavljena suradnja sa Švedskom međunarodnom agencijom za razvoj i Društvom za psihološku pomoć, te Sveučilištem u Göteborgu i Sveučilištem u Stockholmu. Deset edukatora-trenera iz supervizije i 35 supervizora psihosocijalnog rada sudjelovao je u edukaciji

pod stručnim vodstvom niza najpoznatijih svjetskih stručnjaka iz područja supervizije iz Švedske, Nizozemske, Danske, Njemačke, Izraela i Sjedinjenih Američkih Država.

Ovaj je projekt omogućio:

- osposobljavanje 10 stručnjaka za edukatore-trenere supervizije psihosocijalnog rada koje su odgovarajućom diplomom licencirali Sveučilište u Göteborgu i Sveučilište u Stockholmu;
- osposobljavanje 35 stručnjaka iz sustava socijalne skrbi za supervizore psihosocijalnog rada kojima je odgovarajuće potvrde o sudjelovanju u edukaciji izdao Pravni fakultet i tadašnje Ministarstvo rada i socijalne skrbi;
- tiskanje prvog sveučilišnog udžbenika iz supervizije kojeg su uredile Ajduković i Cajver (2004.) pod nazivom *Supervizija u psihosocijalnom radu*.

Od 10 edukatora iz supervizije njih 5 je bilo sveučilišnih nastavnika, te je na taj način stvoren temelj za razvoj specijalističkog poslijediplomskog obrazovanja iz supervizije u Hrvatskoj: obrazovani stručnjaci za poučavanje supervizije, iskustvo s planiranjem i provođenjem obrazovanja, uspostavljena mreža supervizora koji mogu omogućiti kvalitetnu stručnu praksu studentima specijalističkog studija. Predlagač i nositelj ovog specijalističkog studija, je također uspostavio prvi poslijediplomski znanstveni studij iz polja socijalnih djelatnosti pod nazivom *Poslijediplomski studij iz teorije i metodologije socijalnog rada* koji je počeo s radom tijekom školske godine 2002./2003.<sup>1</sup>

Supervizija je integrirana u sustav socijalne skrbi već duži niz godina, što je vidljivo kroz implementaciju u *Zakon o socijalnoj skrbi* i kroz stručno usavršavanje stručnih radnika. Članak 219. Zakona o socijalnoj skrbi kaže: „*Stručni radnici u djelatnosti socijalne skrbi imaju pravo na*

---

<sup>1</sup> Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada, Revidirani studijski program

*superviziju. Supervizija je proces učenja, razvoja i metoda podrške stručnim radnicima koji im omogućava usvajanje novih znanja, razvijanje vještina, usvajanje profesionalnih i osobnih spoznaja kroz osobno iskustvo stručnog rada, u cilju poboljšanja kvalitete rada s korisnicima. Superviziju mogu obavljati licencirani supervizori.*<sup>2</sup>

Takvo je stanje u sustavu socijalne skrbi, ali u sustavu odgoja i obrazovanja situacija je bitno drugačija, rekla bih da supervizija još „kaska“ i tek je na početku uvođenja u sustav. Ambruš-Kiš i sur. (2009.) definiraju svrhu uvođenja integrativne supervizije u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske koja se odnosi na osiguranje kvalitete učenja i poučavanja, te poboljšanje odnosa sa svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu. Za razliku od uobičajenog stručnog usavršavanja, kao tehnika osobnog i profesionalnog učenja integrativna supervizija povezuje različite oblike rasta i razvoja na nov način, tako da od slušatelja i primatelja informacija korisnici postaju njegovi aktivni sudionici.

## *1.2. O SUPERVIZIJI*

Prvo s čine trebamo započeti je određivanje pojma supervizije. U puno knjiga piše što je supervizija i što je supervizijski proces, a meni osobno najsažetija definicija je „*Supervizija je proces interpersonalne interakcije u kojoj jedna osoba tj. supervizor susreće drugu, tj. superviziranog s ciljem povećanja njegove djelotvornosti u psihosocijalnom radu s ljudima*“ (Hess, 1980., prema Ajduković i Cajvert, 2004:14). Kako bi još bolje razumjeli pojam supervizije i što sve ona obuhvaća tu je definicija razvojno-integrativne supervizije: „*Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni prostor u kojem stručnjak, u zajedništvu i suradnji sa supervizorom, uči iz svojih iskustava tražiti vlastita rješenja problema s*

---

<sup>2</sup> Zakon o socijalnoj skrbi (NN 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19)

*kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse, te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada.*“(Ajduković i Cajvert, 2004:34).

Prema definiciji ANSE supervizija je oblik savjetovanja koji služi osiguranju i razvoju kvalitete komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu. Supervizori rade kao neovisni savjetnici, provodeći superviziju po konceptu samostalne profesije. Supervizija služi razvoju pojedinaca i organizacija, ona poboljšava profesionalni život pojedinaca s obzirom na njihovu ulogu u institucionalnom kontekstu. Supervizija omogućava: podršku u procesima donošenja odluka o trenutnim profesionalnim pitanjima, podršku u izazovnim i zahtjevnim profesionalnim situacijama i sukobima, pojašnjenje i obradu zadataka, funkcija i uloga, podršku u procesima promjena, nova rješenja za nove izazove i preventivne mjere za izbjegavanje zlostavljanja na poslu i sindroma sagorijevanja.

Prema Europskom pojmovniku supervizije i coachinga (Ajduković, 2018:9) „*Supervizija prije svega služi razvoju pojedinaca, timova i organizacija. Poboljšava profesionalni život pojedinaca i timova s obzirom na njihove uloge u institucionalnom kontekstu. Također se usredotočuje na osiguravanje i razvijanje kvalitetne komunikacije među zaposlenicima i na metode suradnje u različitim radnim kontekstima. Osim toga, supervizija pruža podršku u različitim procesima promišljanja i odlučivanja te u izazovnim i zahtjevnim profesionalnim situacijama i konfliktima. Podržava razjašnjavanje i analizu zadataka, funkcija i uloga. Pomaže u postupanju s procesima promjena, u traženju inovativnih rješenja za nove izazove i mjera za borbu protiv zlostavljanja i sagorijevanja na radnom mjestu.*“



### *1.3. SUPERVIZIJA U OBRAZOVANJU*

Kako sam već ranije napisala, supervizija u hrvatskom školstvu je još uvijek nedovoljno implementirana u odnosu na superviziju u sustavu socijalne skrbi. Bokulić (2003.) piše kako je Mirjana Šimunović-Škunca prva među pedagogima započela razvijanje koncepta supervizije razredništva, uvodeći još od 1999. godine integrativnu superviziju kao metodu rada u sklopu rada aktiva razrednika, u zagrebačkoj "Osnovnoj školi Malešnica" Znači prije nekih dvadesetak godina dogodili su se prvi koraci uvođenja supervizije u školski obrazovni sustav.

U Varaždinu se 2003. godine dogodila velika tragedija kada je učenik u školskom dvorištu ubio profesora pa onda i sebe. Mnoga neodgovoriva pitanja koja su se javila kod nastavnika ali i kod vlasti rezultirala su inicijativom Županije da se organizira stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika osnovnih i srednjih škola. Društvo za psihološku pomoć ponudilo je paket od 4 dvodnevna seminara i 5 supervizijskih susreta u malim grupama u toku jedne godine navodi Pregrad (2007.). Tako je jedan tragičan događaj doveo među ostalim u fokus superviziju.

Ozorlić Dominić i Skelac (2011.) navode da su u počecima 21. stoljeća prve inicijative HDSOR bile usmjerene na tadašnje Ministarstvo prosvjete i športa te Zavod za unapređenje školstva i njegove više savjetnike, jer je dio njih pokazivao veliko zanimanje za ovakvu vrstu vlastitog profesionalnog razvoja i mogućnost primjene u radu znanja i iskustava koje bi stekli usavršavanjem u području supervizije. Na temelju suradnje sa stručnjacima u obrazovanju i superviziji, 2007. je izrađen prijedlog projekta "Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju u Agenciji za odgoj i obrazovanje" u okviru programa pretprijetne pomoći PHARE.

Osnovni cilj projekta, koji je trajao 24 mjeseca, bio je osposobiti grupu od 15 viših savjetnika AZOO za integrativnu superviziju te im pomoći u osmišljavanju i implementiranju integrativne supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. Budući da je AZOO nadležna za obrazovanje od

razine predškolskog do razine srednjoškolskog obrazovanja za sve nastavne predmete u osnovnoj i srednjoj školi te teritorijalno obuhvaća cijelu Hrvatsku, izbor sudionika ovog programa usavršavanja trebao je u najvećoj mogućoj mjeri poštovati ova obilježja: sudionici su bili osam viših savjetnica iz Zagreba za predškolski odgoj (2), pedagoge (1), razrednu nastavu (1) geografiju (1), engleski jezik (1), glazbenu kulturu (1), međunarodnu suradnju i vođenje projekta (1); troje viših savjetnika iz Splita za hrvatski jezik (1), povijest (1) i vjeronauk (1), dvije više savjetnice za razrednu nastavu (1) i biologiju (1) te dvoje viših savjetnika iz Rijeke za pedagoge (1) i defektologe (1). Na taj način je supervizija ušla u katalog stručnih skupova namijenjenih djelatnicima iz područja odgoja i obrazovanja kao oblik permanentnog usavršavanja. U razdoblju od 2008. do 2011. godine čak 780 djelatnika odgojno-obrazovnog sustava sudjelovalo je u superviziji što sigurno govori o uspješnosti projekta.

*Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* definirano je stručno osposobljavanje, usavršavanje, napredovanje i izdavanje licencija. Članak 115. kaže: “*Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo. Pod stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem iz stavka 1. ovog članka podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama.*” Ovim zakonskim aktom osigurano je područje uvođenja supervizije kao oblika profesionalnog usavršavanja svih odgojno obrazovnih djelatnika, naravno po zakonima struke, kriterijima etike i uz vodstvo licenciranih supervizora.

Koliko smo napredovali od te davne 1999., od trenutka uvođena supervizije razredništva u Osnovnoj školi Malešnica, ili još uvijek kaskamo, teško je reći. Uvođenje supervizije u jedan veliki i kruti sustav kao što je obrazovanje sigurno je proces koji zahtjeva svoje vrijeme. Škole su veliki hijerarhijski sustavi koji polaze prvenstveno iz smjera obrazovanja i prenošenja znanja,

a međuljudske odnose stavljaju na neko drugo, treće ili peto mjesto što dovodi u nesklad jer su škole definirane kao odgojno-obrazovne ustanove.

U tom smjeru govore (Ambruš-Kiši sur. 2009:22) kada kažu da je „Sustav odgoja i obrazovanja vrlo je složen; zbog toga se promjene ne mogu kretati „iz centra”, odnosno, izvan učenika i njihovih učitelja jer bi se oni osjećali kao objekti nad kojima se izvode pokusi čiji im je smisao teško dokučiti, a rezultate nemoguće vidjeti. U takvim odnosima motivacija je ovisna o vanjskoj prisili i zahtjevima, a ne istinskom dijalogu i razumijevanju stvarnih potreba. Prave promjene dogodit će se onda kada one krenu “odozdo” i budu motivirane brigom za kakvoću odnosa, uvažavanjem drugih i drugačijih, razumijevanjem i prihvaćanjem različitosti u potencijalima i mogućnostima, te, konačno, vlastitih izvora i slabosti.“ Može se očekivati da će supervizanti koji su imali dobra i pozitivna iskustva sa supervizijom usmenom predajom preporučiti svojim kolegama uključivanje u nove grupe, ali to se ne bi dogodilo da promjene nisu krenule iz samih osoba koje su bile motivirane za jednom drugačijom vrstom rada i odnosa.

Na tragu ovog razmišljanja je i Bokulić (2003.) koji zaključuje da većina nastavnika tijekom svojeg školovanja steknu znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine vrlo kompetentnim u obrazovnim područjima koja su potrebna za izvođenje nastavnog procesa, ali odgojni pristupi i educiranost za područje međuljudske komunikacije i razumijevanja grupnih procesa, koja bi ih činila osobno i profesionalno kompetentnima za snalaženjem u svijeta današnjeg djeteta i mlade osobe, daleko zaostaju za potrebama djece, roditelja i vremena u kojem živimo. Ovo je prostor koji dopušta, da ne kažem i zahtjeva, uvođenje supervizije kao metode stručnog usavršavanja obrazovnih djelatnika. Supervizija nije samo direktan rad s nastavnicima koji su aktivni sudionici, već je to i indirektan rad s učenicima ali i njihovim obiteljima.

Nadalje Pregrad (2007.) kao jedna od pionirki uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja govori da je supervizija najčešće korišten prostor i oblik koji omogućava učenje iz vlastitog iskustva. Ona je uobičajena metoda u zapadnom svijetu u svim strukama koje se bave ljudima, pa tako i u

prosvjeti. U superviziji je fokus na nastavniku i na tome što on misli, kako se on osjeća, što mu je teško, a potom tek dolaze učenici i odgojno - obrazovni rezultati. Ona postiže podizanje osjećaja veće kompetentnosti, stvaranja i građenja boljih međuljudskih odnosa. Svi sudionici sustava (učitelji, nastavnici, profesori, stručne službe, ravnatelji, učenici, roditelji) detektiraju teškoće ili izazove suvremenog školstva, ali uvođenje novih stvari u veliki sustav dovodi do otpora. Ali zašto se bojimo promjena? Školstvo je prolazilo mnoge reforme koje su se pokazale dobre, manje dobre ili ponekad samo formalnosti koje su definirane pojedinim pedagoškim standardima, a ali nikada nisu zaživjele u praksi, pa je možda to pozadina zbog kojih mnogi nastupaju kao Nevjerni Toma i ne mogu vjerovati da supervizija može donijeti nešto dobro za njih jer u tome nemaju nikakvo izravno osobno iskustvo.

#### *1.4. MOTIVACIJA*

Kako sam u prethodnom poglavlju spominjala pojavu otpora promijeni, sigurno možemo krenuti i u smjeru motivacije kao energije i smjera koja je potrebna promjeni da se realizira. „*Motivi su pokretači svrhovite ljudske djelatnosti*“ (Jakšić, 2003:6). Nadalje isti autor ističe da je motiv naziv za različite unutarnje biološke i psihološke pobude i dinamičke snage. U taj skup spadaju: potrebe, nagoni, težnje, namjere, želje, impulsi, porivi i slično. Iza nekog oblika ponašanja i djelovanja mogu se skrivati različiti motivi. Motiv je sve ono što “iznutra” pokreće čovjeka na aktivnost, usmjerava ga prema određenim ciljevima i zadacima, te mu podržava i održava ustrajnost u započetoj aktivnosti. Laički bi mogli reći da je motiv pokretačko gorivo koji daje snagu našem biću da se pokrene i da se nastavi kretati u određenom pravcu, da bi kretanje bilo uspješno moramo točiti ispravno gorivo i naravno moramo ga imati u dovoljnim količinama kako se aktivnost ne bi zaustavila. Često se pitamo kako bi mogli povećati, poboljšati i pojačati motivaciju ne bi li uzročno posljedično dobili veće, bolje i jače rezultate pa iz tog razloga želimo razumjeti koncept motivacije.

Prema Reeve (2010.) područje istraživanja motivacije odnosi se na one procese koji daju ponašanju energiju i smjer. Postoje četiri vrste procesa koji mogu ponašanju dati intenzitet i svrhu. To su: potrebe, kognicije, emocije i vanjski događaji. Potrebe su stanja unutar osobe koja su ključna za održavanje na životu, ali i za rast i dobrobit. Kognicije kao vjerovanja, očekivanja i slika o sebi, jesu mentalni događaji koji predstavljaju trajne načine razmišljanja. Emocije su kratkotrajni, subjektivno-fiziološko-funkcionalno-ekspresivni fenomeni koji organiziraju fiziologiju, mišljenje i ponašanje u odgovor na nekakav okolinski uvjet, kao što je npr. prijetnja. Vanjski događaji su poticaji iz okoline koji energiziraju i usmjeravaju ponašanje prema događajima koji nagovještavaju pozitivne posljedice, a udaljavaju od onih događaja koji nagovještavaju negativne posljedice.

Beck (2003.) definira motivaciju kao teorijski pojam koji ima zadatak objasniti zašto ljudi ili životinje izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima. On navodi teškoće definiranja motivacija iz razloga što postoje različiti pristupi motivaciji, svaki sa svojim zagovarateljima. Dva glavna pristupa koji se najviše razlikuju jesu regulatorni i svrhoviti pristup motivaciji:

Regulatorni pristup u fokus stavlja tjelesne reakcije na ometajuće unutrašnje podražaje kao što su glad ili bol i načine na koji tijelo pokušava vratiti se u unutrašnju ravnotežu, tj. homeostazum. Naglašavaju se tjelesni procesi kad u organizmu npr. nedostaje hrane ili tekućine i ključna je fiziološka razina funkcioniranja. Svrhoviti pristup u fokus stavlja ponašanje usmjereno prema cilju. Taj je pristup više kognitivan i manje se bavi fiziološkom regulacijom unutrašnjih procesa.

U knjizi *Razumijevanje motivacije i emocija* Reeve (2010.) postavlja par pitanja ne bi li bolje razumio koncept motivacije. Prvo pitanje motivacije jest: Što uzrokuje ponašanje? U široj slici kako motivacija utječe na: započinjanje ponašanja, ustrajnost i promjenu u ponašanju, usmjerenost prema cilju i eventualno na prekidanje ponašanja. Drugo pitanje motivacije jest: Zašto se intenzitet mijenja? Ovo pitanje može glasiti i zašto je želja u nekim slučajevima jaka i

trajna, a u drugim slučajevima slabi i nestaje? Važno je znati odakle motivacija dolazi, zašto se nekada mijenja, a ponekad ne, pod kojim uvjetima raste ili slabi, koji se elementi motivacije mogu, a koji ne mogu mijenjati, te koje od različitih vrsta motivacije utječu na angažiranost i opće zadovoljstvo, a koje ne. Kada poznamo i razumijemo te koncepte možemo primijeniti naše znanje na situacije u kojima pokušavamo motivirati zaposlenike, trenirati sportaše, savjetovati klijente, odgajati djecu, podučavati studente ili mijenjati način na koji razmišljamo, osjećamo i ponašamo se. Generalno rečeno ljudi su znatiželjna, intrizično motivirana bića koja traže uzbuđenja i imaju ciljeve i planove za savladavanje vlastitih izazova, razvoj bliskih interpersonalnih odnosa, te psihološki rast i razvoj. Također je točno i da su ljudi često pod stresom, frustrirani, nesigurni, pod pritiskom, uplašeni, u boli, deprimirani i nalaze se u situacijama od kojih žele pobjeći. Najfascinantnije je što u većini vremena ljudi osjećaju ova pozitivna i negativna motivacijska i emocionalna stanja istovremeno.

### *1.5. OTPOR*

Otpor je fenomen koji je neizostavan dio odnosa među ljudima pa se često spominju otpori u transferu ili otpori u kontratransferu. Ustvari otpor je sastavni dio međuljudskih odnosa kao i odnosa unutar same osobe. Arambašić (1996.) kaže da klijenti koji osjećaju povjerenje prema svom savjetovatelju ponekad iskazuju otpor, nevoljkost, nesklonost za rad na vlastitim problemima. Možemo samo zaključiti kako se otpor potencira kod nedobrovoljnih ili prisilnih klijenata. Možemo si postaviti pitanje zašto klijenti manifestiraju otpor prema nekom tko je tu sa željom i ciljem da im pomogne, tko je profesionalan i zna kako se to radi. Ne zaboravljajući da su savjetovatelji samo ljudi, te je za očekivati da će ponekad biti ljuti na klijenta kad primijete da, unatoč savjetovateljevom trudu, klijent nerado prihvaća savjetodavni rad ili da mu se čak aktivno protivi. Naravno da savjetovatelji mogu smanjiti čestinu i jačinu takvih osjećaja ako imaju u fokusu klijentov otpor i razloge za takvo ponašanje. Umjesto da misle kako klijenti slabo surađuju zbog lijenosti, inata, zločestoće i sl., savjetovateljima će biti lakše ako imaju na umu u kojim situacijama se javlja otpor kod klijenta:

- osjeti da se njegovi ciljevi razlikuju od savjetovateljevih
- smatra da savjetovatelj ne poštuje njegova prava, već mu nameće svoje stavove, mišljenja, reakcije
- osjeti strah zbog promjene
- ima izrazitu potrebu za moći i snagom, pa je nalazi u opiranju savjetovatelju
- nema povjerenja u savjetovatelja i provjerava njegovu profesionalnu kompetenciju i spremnost da mu pruži podršku
- osjeća da mu se savjetovatelj ne sviđa, ali o tome s njim ne razgovara otvoreno
- u sebi želi manje promjene nego što to želi savjetovatelj
- osjeća da ga savjetovatelj ne shvaća ozbiljno
- još ne može prihvatiti svoju emocionalnu reakciju na problem.

Sada kada malo bolje razumijemo zašto klijenti pružaju otpor, pitamo se kako i na koji način se manifestira otpor. Da li je otpor ili nevoljkost klijenta vidljiv ili zamaskiran? Ako je otpor zamaskiran, kako se može prepoznati? Kontratransfer je nesvjesni odgovor savjetovatelja na klijentovo nesvjesno, pa samim savjetovateljima ponekad bude teško s njihovim klijentima jer klijentove postupke i reakcije vrednuju kao napad na sebe, a ne kao klijentov otpor. Klijenti vrlo često zbog vlastitih unutarnjih mehanizama (pristojnosti, straha i sl.) ne zastupaju vlastite granice i ne štite svoj integritet i vrlo rijetko kažu: "S tim se ne slažem", "Nisam spreman na to". Nego češće reaguju na način koji kod savjetovatelja pokreće nesvjesne mehanizme: "Ne želi surađivati, vrijeđa me, napada me", umjesto: "Ovaj čovjek se zbog nečega opire mom prijedlogu". Otpor se može manifestirati na sljedeće načine:

- šute ili odjednom počinju govoriti vrlo malo, na postavljeno pitanje odgovaraju jednom riječju
- često mijenjaju temu razgovora; odbijaju razgovor o nekim temama
- otkazuju dolazak (često i nekoliko puta zaredom)
- kasne na susret
- ostavljaju dojam da su emocionalno "prazni"
- stalno nešto prigovaraju
- djeluju odsutno.

Jedna od glavnih funkcija i zadaća otpora je funkcija izbjegavanja. Kad klijent osjeti ili nasluti da se u savjetodavnom procesu mora suočiti s nečim što je teško, bolno, što ga plaši ili što ga može povrijediti, nastojat će izbjeći takve situacije. Ako savjetovatelj ovo ima u vidu kada gleda klijentov otpor, onda će shvatiti da je to prirodna reakcija koja ima zaštitnu funkciju i zbog toga sama po sebi nije negativna. Otpor u funkciji izbjegavanja vrlo se često javlja sasvim automatski, bez svjesne namjere kao jedno evolucijsko nasljeđe organizama da izbjegne prijetnju i na taj način preživi. Jedan od važnijih zadataka savjetovatelja u odnosu na klijenta bi bio da mu pomogne da shvati, da postane svjestan da su neke njegove reakcije i postupci zapravo izraz otpora.

### *1.6. SINDROM SAGORIJEVANJA*

O temi profesionalnog stresa, profesionalne iscrpljenosti, sindromu sagorijevanja i sličnim konceptima pisali su mnogi autori. Među njima Ljubotina i Družić (1996.) govore da se sagorijevanje na poslu može dogoditi svima i da nema zanimanja koja su toga oslobođena, ali kroz znanstvena istraživanja pokazalo se da su osobe koje se bave tzv. pomažućim profesijama podložnije stresu odnosno sagorijevanju. Tu spadaju socijalni radnici, medicinske sestre, psiholozi, liječnici i policajci. Sagorijevanje je kumulativni proces, koje se razvija polako i započinje s malim znakovima upozorenja. Mogu proći godine i godine prije no što se simptomi manifestiraju kao psihički i emocionalni problemi i dovedu do gubitka volje za radom. Što daje nadu da ako se početni simptomi prepoznaju mogu se prevenirati i spriječiti nastanak psihičkih i emocionalnih problema, a posljedično tome i odlasci na bolovanja.

Sagorijevanje prolazi kroz četiri faze odnosno stupnja. To su: početni entuzijizam koju definira nerealna očekivanja i samoulaganja pomagača. Osoba u početnoj fazi ima visok stupanj energije i dobrih postignuća. Druga faza je tzv. faza stagnacije u kojoj pomagač postaje svjestan realiteta i da posao nije onakav kakvim ga je zamišljao. Prvi simptomi su tjelesni i psihički umor,



pesimizam, početno nezadovoljstvo poslom te osjećaj dosade. Nakon toga dolazi faza frustracije koju obilježava emocionalno povlačenje, izbjegavanje kontakata s kolegama, depresivnost, negativizam, ljutnja i neprijateljstvo. Posljednju fazu sagorijevanja karakterizira apatija. Manifestira se kao stanje kronične frustracije i gubitka interesa. Simptomi koji karakteriziraju ovu fazu jesu: gubitak samopouzdanja, cinizam, ozbiljne emocionalne poteškoće, nesposobnost komunikacije i suradnje s kolegama i generalno narušeni međuljudski odnosi. Sagorijevanje je moguće zaustaviti i prevenirati uvođenjem promjena u radnim ciljevima, ponašanju i stavovima pomagača, pod uvjetom da nije dospio do stanja apatije.

Hudek-Knežević i Kardum (2006.) navode da Selye prvi koristi koncept stresa s ciljem razumijevanja fizioloških regulatornih odgovora na prijetnje organizmu. Za njega se termin stres odnosi na tjelesne efekte bilo kojeg podražaja koji prijeti ravnoteži organizma, za što se danas koristi termin stresni odgovor. Stresori su podražaji koji uzrokuju stresni odgovor. Selye je također pretpostavio da organizam reagira na prijetnju ili ozljedu istim sklopom općih nespecifičnih reakcija. Taj sklop reakcija naziva se “opći adaptacijski sindrom” ili GAS (*general adaptational syndrome*). On je “opći” jer predstavlja odgovor na različite stresne podražaje i ima opći efekt na mnoge tjelesne sustave, a “adaptivan” je jer aktivira obranu i započinje procese obnavljanja organizma. Kronični stresni događaji uključuju životne teškoće i situacije koje traju duže vrijeme ili se često ponavljaju tijekom dužeg razdoblja (npr. dugotrajne bolesti, financijske poteškoće, nezadovoljavajući posao, loše stanovanje, obiteljski problemi i problemi na poslu, dugotrajne napetosti u međuljudskim odnosima itd).

Friščić (2006.) ističe da je skoro pa nemoguće razlikovati i klasificirati psihološke i socijalne stresore, pa ih naziva psihosocijalnim stresorima. Njih u socijalnom i fizičkom okruženju ima beskonačno. Stresori se odnose na bilo koje fizikalne i socijalne okolinske uvjete ili unutrašnje zahtjeve koje pojedinac uočava kao stvarno ili potencijalno prijeteće, štetne ili deprivirajuće. Stres je povezan i sa stresorima koji proizlaze iz karakteristika radnog okruženja, organizacije rada i načina komuniciranja u organizaciji kao i mnogim drugim svakodnevnim specifičnim faktorima koje je teško kvalificirati u određene kategorije jer su previše ovisni o čitavom sklopu

odnosa u ukupnoj socijalnoj situaciji u kojoj se događaju. Sve to s vremenom može dovesti do destruktivnih posljedica kako po samog stručnjaka tako i na kvalitetu i razinu stručnog rada.

## 2. CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

### 2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Nakon što smo postavili teorijski okvir gdje objašnjavamo superviziju kao metodu i tehniku učenja, tj. kada superviziju definiramo kao kreativan prostor za pronalaženje vlastitih rješenja za uspješnije nošenje sa problemima i izazovima raznih interpersonalnih i intrasubjektivnih odnosa, da su motivi unutrašnje biološke i psihološke pobude i snage, a otpori mehanizmi s funkcijom izbjegavanja s nečim što je teško, bolno, što plaši ili što može povrijediti, da su osobe koje se bave pomažućim profesijama podložnije profesionalnom stresu odnosno sagorijevanju, a da je sagorijevanje dugačak proces, koji se sporo razvija i mogu proći godine prije nego se uoče emocionalne i psihičke poteškoće cilj istraživanja se fokusira na superviziju kao postupak koji , može zaustaviti napredovanje sagorijevanja i preokrenuti proces u suprotan smjer. To su dobre „strane supervizije, ali budući da neke stručnjaci nemaju iskustva sa supervizijom, značajno je i steći uvid u njihova razmišljanja koja vode odbijanju da se u superviziju uključe.

Cilj istraživanja je steći uvid u poimanje supervizije iz perspektive pedagoginja koje nemaju iskustvo sa supervizijom, a koje rade kao stručni suradnici u osnovnim školama na području Grada Zagreba, te njihove razloge uključivanja ili neuključivanja u superviziju. Bolje razumijevanje razloga uključivanja odnosno neuključivanja će dati smjernice za prilagodbu uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja.

## *2.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA*

Sukladno navodima iznesenim u uvodu te definiranom cilju istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koji su razlozi neuključivanja stručnih suradnika pedagoga u superviziju a koji nemaju iskustvo sudjelovanje u superviziji?
2. Kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u superviziju?

### **3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

#### *3.1. TIP NACRTA ISTRAŽIVANJA*

Obzirom na prirodu istraživačkog problema, svrhu istraživanja kao i na mali broj pripadnika ciljne grupe odabran je kvalitativni pristup u prikupljanju i obradi podataka. Kvalitativna se istraživanja provode s ciljem detaljnog i slojevitog opisa izučavane pojave, što potrebu uopćavanja stavlja u drugi plan. Iz tog razloga se umjesto probabilističkog i prigodnog uzorka u kvalitativnim istraživanjima koriste namjerni uzorci (Miles i Huberman u: Milas, 2009.). Uzorak je namjeren s ciljem dobivanja reflektiranja unutarnjih monologa, motivacija, otpora, razmišljanja sudionika o njihovim razlozima uključivanja ili neuključivanja u superviziju. Nadalje Milas (2009.) govori kako se u kvalitativnim istraživanjima subjektivnost ne želi ukloniti ili umanjiti već istaknuti. Stoga se većina kvalitativnih istraživanja zasniva baš na subjektivnim doživljajima pojava koje iznose pojedinci. Oni usto aktivno participiraju u procesu razumijevanja i objašnjavanja podataka i procjenjuju valjanost tumačenja i opisa što ga iznosi istraživač. Subjektivnost sadržana u osobnom viđenju pojave i njeno prelamanje u iskustvu sudionika neodvojivi su segmenti kvalitativnog istraživanja.

Za prikupljanje podataka u istraživanju koristila sam tehniku polustrukturiranog intervjua. Prema Mejovšek (2008.) cilj intervjua je prikupljanje korisnih informacija koje će proširiti znanje i viđenje o problemu koji je predmetom istraživanja. Informacije prikupljene intervjuom imaju zadaću konstrukcije i/ili testiranja modela koji najbolje opisuje istraživani problem, odnosno realnost. „Istraživački intervju je razgovor dviju osoba koji je potakao intervjuer s ciljem prikupljanja informacija važnih za istraživački problem.” (Cannell i Kahn u: Milas 2009.). Na tu temu Milas (2009.) govori da za razliku od kliničkog, istraživački razgovor u principu ne utječe na sudionika u nekoj važnijoj mjeri. Sudionika se pita za stavove, mišljenja, iskustva i osjećaje, ali bez tendencije i namjere da mu se na osnovi pruženih informacija pomogne ili ga se savjetuje. Ovdje sam vidjela moguću etičku dilemu ukoliko ja osobno provodim intervjue, jer ja sam osoba koja na neki način zagovara superviziju i mogla bih što na svjesnim što na nesvjesnim razinama

implicirati loš osjećaj kod sudionika jer se oni ne odlučuju za uključivanje u superviziju zbog čega bi mogli davati socijalno poželjne odgovore, a time uskratiti ovo istraživanje za informacijski značajne odgovore. Iz tog razloga angažirala sam nepristranog intervjuera (prof. psihologije) kako bi mogućnost utjecaja na sudionike svela na najmanju moguću mjeru. Ključna sastavnica dubinskog intervjua je heuristički pristup, odnosno potraga za novim saznanjima ili razvijanje ideja i istraživačkih hipoteza koje teže razumijevanju načina na koji ljudi razmišljaju i osjećaju o određenom problemu. Dubinski intervju orijentiran je na otvaranje novih perspektiva i stjecanje cjelovitijeg uvida u dotad nedovoljno istraženom području.

### *3.2. UZORAK SUDIONIKA*

Uzorak sudionika sastoji se od 14 pedagoginja stručnih suradnica iz osnovnih škola Grada Zagreba koje su prilikom predstavljanja supervizije i mogućnosti uključivanja u grupu izrekle svoj negativan stav o uključivanju u supervizijsku grupu, a nemaju vlastito supervizijsko iskustvo. Od 14 sudionica njih 9 je pristalo na sudjelovanje u istraživanju.

Uzorak je homogen po tome što su sve sudionice ženskog spola, sve su po struci pedagoginje koje rade u osnovnim školama kao stručne suradnice i imaju duža radna iskustva (od 13 do 38 god radnog staža) i nikada nisu sudjelovale u superviziji (Tablica 1). Sve su prošle dodatne edukacije u vidu stručnih aktiva koje organizira Županijsko stručno vijeće, Agencija za odgoj i obrazovanje. Heterogenost se uočava u poslovima koje su radile prije trenutnog zaposlenja kao stručni suradnici pedagozi u osnovnim školama. Neke su radile kao odgajatelji, vjeroučitelji, učitelji. Jedna od sudionica je trenutno ravnateljica škole ali prije toga je radila na poslovima stručnog suradnika pedagoga.

Tablica 1. Prikaz osnovnih obilježja sudionica

Oznaka	Spol	Dob	Radni staž	Uključenost u superviziju	Rad na drugim poslovima	Dodatne edukacije
P1	Ž	48	23	Ne	Odgajatelj	ECDL, učenje na daljinu
P2	Ž	47	21	Ne	Trenutno ravnateljica škole	Magisterij, stručna usavršavanja preko AZOO
P3	Ž	55	31	Ne	Samo poslovi pedagoga	Rad s djecom s posebnim potrebama
P4	Ž	60	36	Ne	/	/
P5	Ž	50	24	Ne	Vjeroučiteljica	Teologija i katehetika
P6	Ž	62	38	Ne	Učiteljica	4 godine edukacijske grupe kod dr. Gruden
P7	Ž	52	34	Ne	Odgajatelj u vrtiću	Prevenција zlostavljanja
P8	Ž	56	30	Ne	Učiteljica	Nasilje u školi, psihoterapijska pedagogija
P9	Ž	37	13	Ne	U vrtiću	Edukacije u sklopu

						Županijskog stručnog vijeća
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

Kako bi bolje razumjeli pedagoga zaposlenog na poslovima stručnog suradnika u osnovnoj školi opisat ćemo njegov djelokrug rada i poslova. Pedagog stručni suradnik u osnovnoj školi ima program rada koji je definiran Pravilnikom o tjednim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi. *“Stručni suradnik pedagog planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole i sudjeluje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, sudjeluje u izradi godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikulumu, savjetuje i pomaže u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, sudjeluje u izricanju pedagoških mjera, predlaže mjere za poboljšanje, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađuje i provodi preventivne programe, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole.”*<sup>3</sup>

Prema Šverko (1998.) pedagozi su stručnjaci koji se bave odgojem. Pedagozi mogu obavljati svoje radne obaveze u osnovnim školama, srednjim školama, vrtićima, domovima za nezbrinutu djecu, učeničkim domovima. Najveći broj pedagoga radi u školama, i to na poslovima stručnog suradnika. Pedagozi stručni suradnici u školi svoj posao obavljaju kroz više različitih područja: planiranje i programiranje, rad s učenicima, rad s učiteljima te rad s roditeljima. Planiranje i programiranje uključuje planiranje osobnog stručnog usavršavanja kao i stručnog usavršavanja učitelja, sudjelovanje u izradbi godišnjeg plana i programa škole te planiranje rada i sudjelovanje u radu razrednih vijeća kao i učiteljskog vijeća. U ovim djelatnostima pedagog usko surađuje s

---

<sup>3</sup> Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, NN 34/14



ravnateljem škole i ostalim stručnim suradnicima (psiholog, defektolog, knjižničar). Pedagog, u suradnji s lokalnim zavodom za zapošljavanje, izrađuje plan i program za profesionalno informiranje i usmjeravanje učenika. Plan rada s djecom s teškoćama u razvoju kao i plan rada s darovitom djecom pedagog izrađuje u suradnji sa psihologom i defektologom, ako su zaposleni u školi. Nažalost u mnogim školama u Hrvatskoj pedagog je jedini zaposleni stručni suradnik što govori u smjeru preopterećenosti njih kao stručnjaka. Pedagog izrađuje plan zdravstvene, socijalne i ekološke zaštite učenika u suradnji s ambulantom školske medicine. Zadatak je pedagoga i izradba plana kulturne i javne djelatnosti škole te vođenje pedagoške dokumentacije. Pedagog provodi ispitivanje zrelosti za upis u prvi razred, osmišljava i provodi učeničke radionice i dodatnu nastavu, organizira edukativna i odgojna predavanja za učenike, a neka sam i održi. Pedagozi provode dio profesionalnog informiranja i usmjeravanja u suradnji sa Zavodom za zapošljavanje, daje informacije o programima srednjih škola (pedagozi osnovnih škola), odnosno programima fakulteta (pedagozi u srednjim školama). U stručnom timu sa psihologom i defektologom provode programe za djecu s teškoćama u razvoju, a u suradnji sa psihologom provode programe za darovitu djecu. Pedagozi provjeravaju realizaciju rada učitelja (nazočnost na nastavi, realizaciju planova i programa i sl.). Pedagozi analiziraju rezultate škole na područjima uspjeha, vladanja, popravnih ispita i sl. Također vrše savjetodavne razgovore s roditeljima, te organiziraju i povremeno održavaju odgojna i edukativna predavanja za roditelje. Iz ovoga je vidljivo koliko je veliki opseg djelovanja stručnog suradnika pedagoga koji je nositelj razvojno-pedagoške djelatnosti škole. Potrebna su mu metodička znanja, organizacijske sposobnosti, komunikacijske i suradničke vještine što stavlja veliki izazov pred jednog čovjeka u velikom sustavu.

### 3.3. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Podaci o mogućim sudionicama istraživanja prikupljeni su nakon prezentacije *Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja* na Županijskom stručnom vijeću pedagoga Grada Zagreba i

obradom upitnika gdje je uočen određeni broj upitnika, točnije njih 14, (Prilog 8.1.) koji govori da postoje pedagoginje koji nemaju vlastito iskustvo kao članovi supervizijske grupe, ali ne izražavaju želju uključivanja u ponuđenu supervizijsku grupu. Prvi kontakt se uspostavio pisanjem i slanjem pisma (Prilog 8.2.) gdje molim za sudjelovanjem u prikupljanju podataka, a kasnije i telefonsko kontaktiranje kako bi se provjerila njihova volja i spremnost za sudjelovanje u istraživanju. Nakon informiranja potencijalnih sudionica istraživanja o svrsi i ciljevima istraživanja, te njihovog pristanka, dogovoreno je da će ih intervjuer kontaktirati za točno vrijeme održavanja intervjua. Zbog lakšeg dogovora i sa što manjom tendencijom osipanja uzorka intervjui su se provodili na radnom mjestu sudionika istraživanja. Mejovšek (2008.) navodi da se kvalitativno istraživanje izvodi u okruženju u kojem sudionici žive i rade (npr. u školskom razredu, dječjem vrtiću, terapijskoj grupi). U kvalitativnom istraživanju spajaju se informacije dobivene od sudionika s opažanjima i interpretacijama istraživača, jer i jedni i drugi su aktivni sudionici u istraživačkom procesu.

Sve sudionice istraživanja prije početka intervjua bile su upoznate s mogućnosti da odbiju sudjelovanje u istraživanju u bilo kojem trenutku (Prilog 8.3.), niti jedan od sudionika koji je pristao na sudjelovanje u istraživanju u ovom trenutku nije odbio sudjelovanje.

Od sudionica istraživanja tražio se pristanak i ispunjavanje kratkog upitnika koji je sadržavao statističke podatke (Prilog 8.4.). Intervju se snimao diktafonom što je također objašnjeno ciljem da bi se dobili odgovori točno onakvi kakve su ih one dale bez gubitka važnih informacija, što bi bio slučaj kod vođenja samo bilješki. Sudionicima su postavljana pitanja otvorenog tipa (Prilog 4.5.), nakon kojih su one opisivale svoja iskustva vezana uz područje interesa u ovom istraživanju. Na kraju provedenog intervjua, intervjuer je zapisao svoja zapažanja i impresije (Prilog 8.6.) Iz snimljenih zapisa radili su se transkripti koji su kvalitativnom analizom kasnije obrađeni.

Intervju se vrši do trenutka dok se ne iscrpi izučavana tema, odnosno tako dugo dok se odgovori, ideje i razmišljanja u razgovorima ne počnu ponavljati. Ta pojava se naziva teorijskim zasićenjem i nicanje novih razgovora više nema smisla jer se od njih više ne može očekivati mnogo novog, značajnog i dotad neizrečenog (Strauss i Corbin u: Milas, 2009.).

### *3.4. METODA OBRADJE I ANALIZE PODATAKA*

Obrada podataka u kvalitativnom istraživačkom pristupu, kako kaže Milas (2009.), je jedan dugotrajniji proces koji zahtjeva više truda, napora i pažnje nego što je slučaj u kvantitativnim istraživanjima. Postupci se baziraju na nizu koraka: početno kodiranje, preslagivanje i razvrstavanje podataka, uočavanje sličnosti, izdvajanje i na kraju izvođenje zaključka na temelju dosljednih obrazaca.

Nadalje Milas (2009.) govori da kvalitativna analiza podataka uključuje tri postupka koja su međusobno povezana:

1. redukcija podataka – čini ga sažimanje postojeće građe, sukladno teorijskom okviru, ubrajaju se kodiranje i nalaženje teme, pisanje priče
2. prikazivanje podataka – obuhvaća pregledno iznošenje sažetih nalaza u formi koji dopušta izvođenje zaključaka
3. izvođenje zaključaka – završni je postupak u analizi koji ima cilj pridavanje smisla podacima i njihovu tumačenje.

Za metodu analize podataka u ovom istraživanju odabrana je tematska analiza. Braun i Clarke (2006.) definiraju tematsku analizu kao proces identificiranja, analiziranja i izvještavanja prema obrascima (temama) koje se nalaze unutar podataka. Njom se minimalno organizira ali detaljno opisuju podaci koje analiziramo. Maguire i Delahunt (2017.) daju svoju definiciju i kažu da je tematska analiza proces identificiranja uzorka ili tema unutar kvalitativnih podataka, a da je cilj

tematske analize identificirati uzorke ili teme u podacima koji su važni ili zanimljivi, te koji će nam biti od koristiti u istraživanju ili koji će nam dati neke odgovore na naša pitanja. Ne smijemo upasti u zamku i misliti da je tematska analiza samo sažimanja podataka; ono je puno više od toga, dobro odrađena tematska analiza tumači, interpretira i daje smisao.

Braun i Clarke (2006.) izrađuju vodič po koracima tj. fazama u tematskoj analizi:

1. Upoznavanje s podacima.
2. Stvaranje početnih kodova.
3. Traženje tema.
4. Pregledavanje tema.
5. Definiranje i imenovanje tema.
6. Izrada izvještaja.

Nakon što smo dobili primarne podatke, tj. misli i riječi kroz provedene intervju sa sudionicama koji su bili snimani diktafonom, pristupilo se postupku transkribiranja. Iz zvučnih zapisa, učinjeni su doslovni transkripti, bez jezičnog uređivanja. Svaki transkript je dobio svoju identifikacijsku oznaku kako bi se osigurala anonimnost i povjerljivost podataka koja je bila i obećana sudionicama. U transkriptima su podvučene značajne i sadržajem bogate izjave te je na taj način započeo proces kodiranja. Svaki kod je dobio svoju oznaku (P1, P2, P3...). Kroz kodove se višekratno i opetovano prolazilo ne bili se više istoznačnih kodova grupiralo u pojmove. Iz povezanih pojmova formirane su kategorije. Svi analitički podaci temelje se na hodogramu koji obuhvaćaju početno kodiranje, preslagivanje i razvrstavanje podataka, uočavanje sličnosti i njihovo izdvajanje te naposljetku izvođenje zaključka na temelju konzistentnih obrazaca. Mejovšek (2008.) definira kategorije kao ključne pojmove koji označavaju određenu socijalnu situaciju, odnosno kontekst.

### *3.5. ETIČKE IMPLIKACIJE PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA*

Po pitanju etike vezane uz temu istraživanja otvorilo se više pitanja. Kako pridobiti ljude koji ne žele sudjelovati u superviziji da sada poželesudjelovati u istraživanju i da pričaju o svojim razlozima uključivanja tj. neuključivanja? Ljudi načelno ne vole pričati o vlastitoj negaciji, otporu, zastoju. U želji da pridobijem što veći broj sudionika na uključivanje u istraživanje njihovo sudjelovanje sam novčano honorirala (100 kuna). Koliko je etički honorirati sudionike za sudjelovanje u istraživanju, pitam se, ali odlučila sam ići tim putem ne bih li ih motivirala za odvajanje vlastitog vremena kako bi podijelili za mene izrazito važne informacije o motivaciji i otporu. Od devet sudionica istraživanja samo jedna sudionica je prihvatila ovu naknadu ostale su to odbile navodeći da je ovo pitanje razvoja struke koje će one podržati svojim sudjelovanjem bez financijske naknade.

Milas (2009.) smatra da je istraživač aktivni sudionik koji svojim karakteristikama i značajkama utječe na opažanje sa željom da se vlastita perspektiva eksplicira a ne zatomi Kako sam već navela, kako bih smanjila izloženost nepoznatim pristranostima, povećala pouzdanost i dobila kvalitetnije rezultate istraživanja, za provođenje istraživanja koristila sam neutralnog intervjuera (prof. psihologije). Ja kao budući supervizor i osoba koja „zagovara“ superviziju željela sam svesti na minimum mogućnost utjecaja na sudionike.

Sudionice istraživanja su u dva navrata (u pismu i prije početka intervjuja) upoznate da se dobiveni podaci koriste jedino u svrhu izrade završnog specijalističkog rada. Sve rečeno u intervjuu je povjerljivo što znači da će u njihove odgovore uvid imati samo članovi istraživačkog tima i da će u prikazu rezultata svi odgovori biti tako da ih nitko neće moći identificirati. Sudionicima istraživanja na taj način je zajamčena anonimnost i povjerljivost dobivenih podataka. Intervjui su snimani diktafonom, te su nakon toga zapisi transkribirani, a po okončanju pisanja ovog završnog rada audio snimke će biti izbrisane. Prilikom organiziranja podataka, u

skladu s navedenim procesom, svaki sudionik istraživanja dobila je slovo i broj koji ju predstavlja.

### 3.6. METODOLOŠKA OGRANIČENJA

Izdvojila bih nekoliko stvari koje ja percipiram kao metodološka ograničenja ovog istraživanja. Prvo ograničenje ide iz postavki kvalitativnog istraživanja, tj. da je u ovom istraživanju sudjelovao ograničen broj sudionika, točnije devet sudionica. Možda bi veći broj sudionika istraživanja dalo neke nove informacije ili ponudilo neka nova saznanja u pogledu razumijevanja uključivanja tj. neuključivanja u sustav supervizije. No podaci pokazuju da je dostignuto informacijsko zasićenje podacima, i da nije vjerojatno da bi daljnje povećanja uzorka doprinijelo drugačijim nalazima, pa onda i zaključcima.

Drugo ograničenje vidim u mjestu izvođenja intervjua, sa željom da dobijem što veću odgovorljivost i pristanak na sudjelovanje u istraživanju, intervju se vodio na radnom mjestu sudionica. Iako su se sudionice izdvojile iz svoje radne sobe, neke na vrata stavile natpis „Ne ulazi, razgovor u tijeku“, razgovori nisu bili prekidani ulaskom drugih osoba u prostoriju ili zvonjavom telefona. Ipak se mogla čuti pozadinska buka i žamor djece na hodnicima i u razredima koji na jedan suptilan način sudionice drže u neslobodnom i neopuštenom prostoru. Mišljenja sam da su se intervjui održavali na nekom neutralnom mjestu da bi oni bili sigurno duži i bogatiji za informacije. No to nije bilo provedivo iz praktičnih razloga, odnosno ograničenog vremena koje su sudionice bile spremne odvojite za sudjelovanje u istraživanju.

Kao treće ograničenje vidim jedan duži protok vremena od provođenja prezentacije *Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja* na Županijskom stručnom vijeću pedagoga Grada Zagreba i provođenja intervjua. Neke sudionice je bilo potrebno podsjetit što su odgovorile tada na

postavljeno pitanje kroz anketni upitnik, te se nameće pitanje bi li sada odgovorile na isti način ili bi promijenile svoj kut pogleda na superviziju i možda se poželjele uključiti u supervizijske susrete.

Najveće ograničenje vidim u neiskustvu istraživača u radu s kvalitativnim istraživanjima. Ajduković (2008.) govori da istraživač ima neposredan utjecaj u planiranju istraživanja, prikupljanju podataka, njihovoj analizi i interpretaciji, može se reći da je on sebe ugradio u istraživanje. Nadalje autor navodi da kvalitativni istraživač sam služi kao „mjerni instrument“ koji je u stalnom kontaktu i odnosu s materijalom. Rezultat takvog „neobjektivnog i nebaždarenog“ mjernog instrumenta su osobna tumačenja i osobni utjecaji na izvore informacija. Nadalje govori o velikoj odgovornosti koja stoji pred istraživačem da se stvore svi uvjeti za osiguranje što je moguće veće kvalitete podataka i valjanost zaključivanja na temelju njih. Vjerujem kako bi iskusniji istraživač iz transkripta izvukao dodatne kodove, pojmove i kategorije i na taj način dobio dublju i oštriju sliku razumijevanja ovog istraživanja. Zbog neiskustva obrada je sigurno trajala još duže pa dolazimo do novog, dodatnog, produženja vremena ovog istraživanja.

### *3.7. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA*

Pregled literature iz područja supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja kao i podaci prikupljeni ovim istraživanjem poslužili su u svrhu boljeg razumijevanja razloga neuključivanja a posljedično tome i uključivanja u sustav supervizije. Put do razumijevanja motivacije i otpora može biti dug, pa se treba pitati čemu uopće krenuti na to putovanje. Što ćemo postići kada stignemo na cilj? Možda dobijemo smjernice za još bolju i kvalitetniju implementaciju supervizije u sustav odgoja i obrazovanja, pogotovo u vremenu kurikularne reforme kada je težnja osigurati kvalitetno i učinkovito školstvo koje u svom centru ima brigu za kakvoću odnosa,

stvaranjem pozitivnog ozračja, izgradnji profesionalnih kompetencija odgojno obrazovnih djelatnika koje će prevenirati od sagorijevanja na poslu.



#### 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Nakon provedenih intervjua, izrađenih transkripata i analiziranih rezultata u nastavku su izloženi nalazi kojima se odgovara na dva istraživačka pitanja. Podaci su prikazani tabelarno radi bolje preglednosti, a sadrže tri razine apstrahiranih sadržaja: Kodove kao prvu razinu apstrahiranja, pojmove koji sažimaju više kodova i kategorije koje objedinjuju više pojmova i omogućuju interpretaciju odnosno odgovaranje na istraživačka pitanja.

Dobiveni rezultati su prikazani prema redoslijedu istraživačkih pitanja:

1. Koji su razlozi neuključivanja stručnih suradnika pedagoga u superviziju?
2. Kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u superviziju ?

Sada ćemo predstaviti rezultate koje smo dobili u istraživanju.

Prvo istraživačko pitanje: Koji su razlozi neuključivanja stručnih suradnika pedagoga u superviziju?

Da bismo utvrdili moguće razloge neuključivanja pedagoginja u superviziju, analizirani su odgovori na prvih šest pitanja u vodiču za intervjuiranje. Ovi rezultati su prikazani u tablicama od 2 do 7.

Pitanje 1: Mišljenje što je supervizija. Odgovori na ovo pitanje uključuju tri kategorije: Strukturirani način rada, Samovaluaciju i Podršku (Tablica 2).

Tablica 2. Mišljenje sudionica što je supervizija

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
više od običnog rada na zadatku P4	Drugačiji način rada	Strukturirani način rad
vodi kolega s edukacijom P3	Specifične kompetencije za superviziju	
vođenje P2 nadziranje P2 nije nadzor P1	Nadziranje	
analiza problema P5 analiza mog rada P9 što trebamo raditi P5 što trebamo poboljšati P5 oblik razmišljanja nakon provedenog zadatka P7 osvrt P7 usmjeravanje P1 što smo dobro napravili P5 preispitivanje svog rada P8 jesmo postigli određene ciljeve P5 što bih mogla promijeniti da mi bude bolje, lakše P9 ideja kako unaprijediti područja na kojima nisu dobri ili da budu još bolji P9	Analiza rada	Samoevaluacija

ogledalo rada P8 uvid u nečiji rad P6	Refleksija rada	
podrška P1 podrška P9 praćenje P2 podrška sustručnjaka P1 podrška na poslu P1 jačanje P3 pomoć u radu P3 savjetovanje s nekim P6 razmjena iskustava P3	Podrška	Podrška

Strukturirani način rada. Intervjurane pedagoginje definiraju superviziju kao drugačiji oblik rada, vođenje ili nadziranje kojeg vodi educirana osoba. („...nisam to smatrala nadzorom nego podrškom...“(P1), „...je supervizija neko vođenje, nadziranje, praćenje eto to bi ja rekla...“(P2), „...supervizija je jedna pomoć u radu, kada netko od kolega, sustručnjaka koji ima jednu višu edukaciju nego ja...“(P3)).

Iz navedenog razumijevanja supervizije, vidljivo je da je mišljenje pedagoginja koje se ne namjeravaju uključiti u ponuđenu superviziju ograničeno na tri područja, a da im niz važnih elemenata supervizije nije poznat. Ovaj je nalaz sukladan onome što je utvrdila Kusturin (2007.), da je supervizija oblik profesionalne pomoći o kojoj praktičari u Hrvatskoj nisu dovoljno upoznati, te iz tog razloga supervizija nije u zadovoljavajućoj mjeri implementirana u praksu. Supervizija ima za cilj osigurati bolju kompetenciju pomagača, višu kvalitetu usluga i neizostavan je oblik skrbi za mentalno zdravlje pomagača. Superviziju vodi stručnjak u vođenju supervizije sa zadatkom da svojim vještinama, kompetencijama i znanjem vodi procese prema razrješavanju postavljenog problema, koji je završio edukaciju po propisanim europskim standardima. Educiranje supervizora se provodi na Studijskom centru socijalnog rada u sklopu

postdiplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada, a izdavanje licenca za samostalan rad provodi Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj.

Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja se odnosi na pružanje profesionalne podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima s ciljem razvoja njihovih osobnih i profesionalnih kompetencija. Ona se ne gleda kao procjenjivanje i nadzor u smislu kontrole i moći kako bi se moglo tumačiti obzirom na semantiku riječi u užem smislu. Bokulić navodi da supervizija ne znači procjenjivanje, kritiziranje, nadzor, nadgledanje, mentorstvo, tutorstvo, izravnu odgovornost za dobrobit supervizanta, kao niti nastup iz pozicije autoriteta i kontrolora (Bokulić, 2002a,b). Kusturin (2007.) nastavlja da se supervizija realizira po unaprijed dogovorenim vremenskim razmacima (najčešće jedanput u dva ili tri tjedna) u trajanju koje je unaprijed dogovoreno (najčešće 3 sata), kroz jednu kalendarsku godinu (uz mogućnost nastavka) i sa zatvorenom grupom stručnjaka (6–8 članova) koji su izrazili svoju motivaciju za uključivanje u supervizijski proces. Supervizija se može provoditi individualno ili grupno, u timovima koji zajedno rade i poznaju se, ali i u grupama stručnjaka koji se tada prvi put susreću. Dinamika rada supervizijske grupe dogovara se na početku rada, tj. prilikom formiranja grupe. Supervizije vodi educirani stručnjak koji se naziva supervizor koji s članovima supervizijske grupe nije u odnosu nadređenog i podređenog, nije zaposlenik organizacije u kojoj stručnjaci rade i nije neophodno da bude stručnjak u poslu koji obavljaju supervizanti. On je stručnjak u vođenju supervizije koji ima zadatak da svojim znanjima, vještima i sposobnostima vodi procese s ciljem rješavanja problema koje supervizant postavlja, dobivanje podrške i rasterećenja .

Samoevaluacija. Pedagoginje opisuju superviziju kao analizu i refleksiju vlastitog rada. („...supervizija je dakle da proanaliziramo sve ono ili analiziramo neki problem...” (P5), „...Pa recimo, analiza mog rada i da vidim što bih mogla , smatram da nisam baš, što bih mogla promijeniti da bi bude bolje, lakše.“ (P9), „...promatranje nečega što je već provedeno eto recimo tako. Ili osvrt na to.“ (P7), „...na neki način ogledalo našega rada, odnosno nečijeg rada... kada je nešto nemjerljivo a nemjerljivo je se zapitamo vrlo često jesmo li baš napravili onako kako treba i je li to baš tako i jesam mogao nekako drugačije.“ (P8), „Nekakvo usmjeravanje...” (P1),

„Pa, uvid u nečiji rad, savjetovanje s nekim, to mislim da to kao savjetovanje bi bilo najprikladnije recimo objašnjenje.“ (P6).

Prema Ambruš-Kiš i sur. (2009.) svrha i cilj vrednovanja u superviziji je samovrednovanje pojedinca kao postupak kontinuiranog praćenja vlastitog osobnog i profesionalnog djelovanja. Vrednovanjem se razlaže i procjenjuje uspješnost vlastitog rada, osigurava se reflektiranje o napretku i tijeku kroz koje čovjek prolazi sam ili u skupini. Samovrednovanje je aktivnost koja se odvija i ciklički ponavlja tijekom cjelokupnog supervizijskog rada. Ovdje postoji jedna zamka o kojoj piše Bezić (2007.) da često supervizanti koriste superviziju s ciljem dobivanja potvrde za svoj rad bez konkretnog supervizijskog pitanja. Njihova želja je dobiti povratnu informaciju i potvrdu da dobro rade svoj posao i koja bi bila ocjena njihovog rada, po mogućnosti pozitivan vrijednosni sud o provedenom radu. Takav proces nije supervizijski nego više slični ispitnoj situaciji gdje se od iskusnog kolege, autoriteta očekuje vrednovanje.

Podrška. Sudionice razumiju superviziju kao oblik podrške. („...supervizija nekakva podrška, podrška sustručnjaka, stručnjaka u poslu.“ (P1), „...mogli bi dobiti neku ideju, podršku kako da unaprijede područja u kojima možda nije dobar, ili on sam misli da je dobar ali možda da bude još bolji.“ (P9), „...nalazi se sa grupom isto tako stručnjaka i onda međusobno razmjenjuju iskustva i jačaju se u procesu.“ (P3)).

Nova vremena donose nove naraštaje učenika i sve složenije slučajeve koji traže posebna znanja, metode i pristupe zbog kojih je potrebna dodatna profesionalna podrška sustručnjaka i/ili stručnih suradnika kao i traženje najučinkovitijih postupaka za njihovo rješavanje. Supervizija se odnosi na suradnju i pružanje profesionalne podrške odgojno-obrazovnim stručnjacima u jačanju njihovih osobnih i profesionalnih kompetencija. Ambruš-Kiš i sur. (2009:14) definiraju: „*Supervizijski proces je serija susreta na kojima sudionici razmjenjuju i reflektiraju svoja profesionalna iskustva*“.

Ovi nalazi su u skladu s ranijim istraživanjima koji govore da je supervizija oblik profesionalne pomoći koju vodi stručnjak s dodatnom edukacijom i specifičnim kompetencijama koje su potrebne za pružanje profesionalne podrške s ciljem analiziranja, preispitivanja, razvoja i jačanja znanja supervizanata.

2. Pitanje: Tko se i kada uključuje u supervizijsku grupu. Odgovori na ovo pitanje uključuju tri kategorije: Nedefinirano kada se treba uključiti, Specifične grupe djelatnika, Djelatnicima kojima treba veća sigurnost u radu (Tablica 3). Ove kategorije u osnovi odražavaju stav da je supervizija potrebna samo onima koji trebaju profesionalni razvoj jer su nesigurni u svoj rad, imaju poseban interes za superviziju ili da je supervizija primarno namijenjena stručnim suradnicima. Nedefinirano vrijeme kada se treba uključiti u superviziju pokazuje da sudionice zapravo nemaju ideju kada bi im supervizija mogla biti korisna.

Tablica 3. Tko se i kada uključuje u supervizijsku grupu

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
bilo kada P1 nije bitno kada se uključuju P1	Uključivanje bilo kada	Nedefinirano kada se treba uključiti u superviziju
svi bi se trebali uključiti P3 svi koji su u školi P5 ravnatelj, učitelji, stručni suradnici P5 više učitelji P2 manje ravnatelji i stručni suradnici P2 učitelji užih predmetnih grupa predmeta P2 stručnjaci različitih profila P7	Zainteresirani djelatnici različitih profila	Specifične grupe djelatnika

psiholog, pedagog, logoped, socijalni pedagog, učitelj, rehabilitator P7		
zainteresirane osobe P4	Zainteresirane osobe	
različiti interesi P7 ovisno o području rada P2 problematika kojom se osoba bavi P7	Različita područja rada	
kojima nedostaje znanja i iskustva u radu s djecom s teškoćama P2 koji su nesigurni P8 sigurnost na poslu P1 sigurnost u svoje odluke P1 sigurnost u postupke P1 provjera ispravnosti postupaka P1 ne mogu udovoljiti zahtjevima koja se pred njih stavljaju P9	Nesigurnost u poslu	Djelatnici kojima treba veća sigurnosti u radu
mlađi ljudi P1 ljudi s manje iskustva P1	Ljudi s manje iskustva	
ljudi koji trebaju podršku P1 osobe koje trebaju podršku u radu P3 osobe koje trebaju sugestiju P3 osobe koje trebaju pomoć P3	Ljudi koji trebaju pomoć i podršku	
želja za boljim P8 povećanje kvalitete rada P6 napredovanje P8	Profesionalni napredak	

kojima je stalo da napreduju P6 da budeš bolji P8 povećanje uspješnosti P6 znatiželja P8 koji su svjesni da se trebaju unapređivati, izgrađivati P9		
čuti druga mišljenja P8 čuju druga mišljenja P6 usporede svoj rad s tuđim P6 usporede svoje mišljenje s tuđim P6 ocjena rada P8	Razmjena iskustva	

Nedefinirano kada se treba uključiti u superviziju. („...a uključit će se u bilo kojoj situaciji mislim da nije bitno kada će se uključiti.“ (P1)). Ova kategorija pokazuje nerazumijevanje kada sudjelovanje u superviziji posebno korisno. U istraživanju Ajduković i Laklija (2014.) na pitanje spremnosti da se uključe u organizirani oblik supervizije u socijalnoj skrbi, 52,1% sudionika izražava spremnost da se odmah uključi u organizirani oblik supervizije, 41,3% je spremno uključiti se u nekom kasnijem razdoblju, dok ih 6,6% nije spremno za uključivanje u supervizijski rad. Što daje preko visokih 90% spremnosti i motiviranosti za uključivanje u supervizijski rad. U istom radu 3/4 voditelja mjera za zaštitu osobnih prava i dobrobiti djeteta u nadležnosti centra za socijalnu skrb mišljenja je da je potrebno uvođenje supervizije na sustavnoj razinu ali samo polovica njih je spremna odmah se i uključiti u supervizijski rad. Kolega i Vlahović-Štetić (2014.) u istraživanju psihologinja u školama o potrebama za supervizijom dobile su također visoke rezultate: 84% psihologinja izražava spremnost za pohađanje supervizije ako je ona dio radnog vremena, 93% bi se uključilo ako bi se održavala u mjestu stanovanja, te visokih 95% je spremno za uključivanje ako je za polaznice besplatna.



Specifične grupe djelatnika. Sudionice imaju vrlo različita mišljenja o tome tko bi se od odgojno-obrazovnih djelatnika trebao uključiti u superviziju, ali prevladava da se to odnosi na one koji imaju teškoća u radu ili na stručne suradnike. Navode da je za uključivanje važna zainteresiranost za superviziju odgojno-obrazovnih djelatnika („...da bi se svi trebali ali zapravo osobe koje osjete da im je potrebna još nekakva pomoć, da im je potrebna sugestija, podrška u radu.“ (P3), „Po mom mišljenju svi koliko ih ima u školi svatko iz svog aspekta da se osvrne na određeni problem.“ (P5), „Mislim da učitelji predmetnih grupa pogotovo užih predmeta tipa fizike, matematike em im nedostaje znanja, em ima dosta djece s teškoćama...“ (P2), „Na superviziji mogu sudjelovati stručni suradnici profila psihologa, pedagoga, logopeda, socijalnih pedagoga ali mogu sudjelovati učitelji i rehabilitatori recimo.“ (P7), „Zainteresirane osobe.“ (P4)).

Ambruš-Kiš i sur. (2009.) navode da je permanentno stručno usavršavanje svih odgojno-obrazovnih djelatnika ne samo zakonska obaveza, već i nužnost u kontekstu cjeloživotnog učenja. Rad u supervizijskim grupama treba gledati kao na oblik stručnog usavršavanja, ali i stručne podrške, s ciljem da se kod članova grupe potakne i nastavi razvijanje osobnih, stručnih i socijalnih kompetencija učenjem iz osobnog iskustva i razmjenom iskustava s članovima grupe.

Djelatnici kojima treba veća sigurnost u radu. („...svi smo mi pomalo nesigurni i želimo čuti neka druga mišljenja, vidjeti neka druga mišljenja, poglede u tome što radimo i svakako je to osobno izazov, znatiželja, želja za bolje, napredovanjem...supervizija nekako meni put ka tome da budeš još bolji.“ (P8), „Da bi se osjećao sigurnije na poslu, da bi bio sigurniji u svoje odluke, da bi bio sigurniji u ono što radi, da je ispravno nešto učinio itd...će se prije uključiti mlađi ljudi, ljudi s manje iskustva, ljudi kojima je potrebno više podrške...“ (P1), „...kada im se učini da ne mogu udovoljiti zahtjevima koja se pred njih stavljaju.“ (P9), „...da bi se svi trebali ali zapravo osobe koje osjete da im je potrebna još nekakva pomoć, da im je potrebna sugestija, podrška u radu.“ (P3), „...uključuju onima kojima je stalo da u svom poslu napreduju, pa da možda čuju i mišljenje nekog drugog, da zna negdje usporediti svoj rad s nečijim drugim radom, odnosno

mišljenje o svom radu s nečijim drugim mišljenjem... povećati kvalitetu svog rada i uspješnosti.“ (P6)).

Nadalje, Ambruš-Kiš i sur. (2009.) navode da se u superviziji ne koriste ni kritike niti pohvale kao poticaj već se pruža motivirajuće i sigurno ozračje u kojem se razvija osjećaj samopouzdanja, povjerenja, otvorenosti, osjećajnosti i sigurnosti. Supervizor potiče stvaranje stvaralačkog prostora jer su zapazili da se kod supervizanata osjeća nedostatak prostora i vremena za razmišljanje o poslu u svakodnevnom radu. Oslobađanje prostora za razmišljanje o profesionalnom djelovanju i spremnost za učenje osobnim iskustvima jedna je od ključnih zadaća koju je potrebno razvijati supervizijom u odgoju i obrazovanju. Pojednostavljeno rečeno, cilj supervizije je podizanje profesionalnih kompetencija i povećanje ili ponovnom uspostavljanje zadovoljstva vezanog uz vlastiti posao, zaštita od razvoja sindroma sagorijevanja, te preispitivanje i povećanje djelotvornosti vlastitog profesionalnog djelovanja (Giesecke, Rappe-Giesecke u: Bokulić, 2003.) Autor nadalje promišlja kako bi kod nas status pripravnika, mentorsko vođenje mladih stručnjaka, savjetovanje studenata koji polaze praktičnu nastavu moglo nadopuniti njihovim uključivanjem u supervizijske grupe, kako bi kroz reflektiranje vlastitih iskustva i uz povezivanje sa teoretskim spoznajama, razviti svoj stil učenja i profesionalni identitet.

Navedeni nalazi pokazuju povezanost s istraživanjima koja govore u smjeru visokog postotka ljudi koji su spremni i motivirani za uključivanje u organizirani supervizijski proces. To je proces koji se može gledati kao oblik stručnog usavršavanja i stručne podrške s ciljem povećanja ili ponovnog uspostavljanja profesionalnog zadovoljstva kao prevencije razvoja sindroma sagorijevanja.

Pitanje 3: Dobre strane uključivanja u supervizijsku grupu. Odgovori uključuju kategorije: Timski rad, Nove kompetencije, Unapređenje kvalitete rada, dobrobit za korisnike (Tablica 4).

Tablica 4. Dobre strane uključivanja u supervizijsku grupu

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
timski rad P5 više mišljenja i ideja P5 kvalitetnija i bolja rješenja P5 timski rad P7 interdisciplinarnost P2 netko drugi sagledao P9	Timski rad	Timski rad
razmjena iskustva P2 razmjena iskustva P1 razmjena iskustava P6 podjela iskustva P9 učenje po modelu P8	Iskustveno učenje	Nove kompetencije
izrada predložaka P7 nova znanja iz pedagogije i psihologije P2 interesantnost P2	Stjecanje novih znanja	
analiziranje sebe P4 emocionalna sigurnost P6 profesionalna sigurnost P6 samopoštovanje i samopouzdanje P8 sigurnost u sebe P8 pružanje potpore P3 lakše nošenje sa stresom, sa	Poboljšanje slike o sebi	

svakodnevnim zahtjevima P9 podjela u sigurnoj okolini P9		
uči se slušati P5 iznošenje vlastitih mišljenja, stavova P5	Komunikacijske vještine	
analiza problema P2 analizirati što radim P9 povratna informacija o radu P8 jesmo na dobrom tragu P8 uvid u prednosti i nedostatke provedenog P7 radi li dobro ili ne radi dobro P6 procjena rada P3 preispitivanje rada P4 potvrda o radu P2 potreba za korigiranjem P6 pozicioniranje u svom radu P6 poboljšanje rada P7	Uvid u način rada	Unapređenje kvalitete rada
traženje savjeta P1 podrška P1 podrška P9 usmjeravanje P2	Usmjeravanje	
ako je dobra za pojedinca dobra je za okolinu P1 bolje funkcioniranje u okolini P1 korisnost za školu P2 pozitivno za okolinu P5	Dobrobit za korisnike	Dobrobit za korisnike

poboljšanje kvalitete rada, života, edukacije djece P5 idu dalje u obitelj i to se prenosi P5 korisnost P2		
--	--	--

Timski rad. („Timski rad kao takav uvijek ima dobre strane...“ (P5), „dobre su da radiš u timskom radu...“ (P7), „... analiza problema pogotovo ako je interdisciplinarno.“ (P2), „Mislim da bi mi bilo lakše možda raditi, da bi se negdje mogla izanalizirati to što radim, kada bi netko drugi to mogao sagledati. Tako da podijelim to u nekoj sigurnoj okolini.“ (P9)).

Kobolt i Žižak (2007.) navode da osnovna ideja timskog rada nije da se usklade i ujednače polazišta nego da se problem sagleda iz različitih perspektiva i pozicija tako da se uvažavaju različita osobna mišljenja bilo različitih stručnjaka, bilo stručnjaka iste struke. U ovoj kratkoj definiciji je slikovito opisano značenje tima, *“tim je osoba sastavljena od pojedinaca“* (Brajša, 1996:125).

Ovo su glavna obilježja timova prema Rozman (1993.):

1. Zadatak usmjereni k cilju. Problem je temelj za određivanje timskog zadatka, oko problema se članovi tima okupljaju te ga zajednički rješavaju. Pokretačku moć imaju ciljevi koje članovi prihvaćaju i s njim se slažu. Članovi tima se poistovjećuju sa zadatkom i ciljevima timskog rada.
2. Timove čine najmanje dva do najviše dvanaest članova. Optimalna veličina tima je šest članova. Veličina tima bi trebala biti proporcionalna složenosti zadatka. Povezanost među članovima tima jedna je od ključnih komponentni uspješnosti njegovog djelovanja. Tu dolazi do obrnute proporcije jer veliki timovi mogu biti manje uspješni iz razloga problema povezivanja većeg broja članova.

3. Uloga voditelja izuzetno je važna za funkcioniranje tima. Tu do izražaja dolaze voditeljeve profesionalne kompetencije kao i njegova osobna obilježja. Ponekad manji, ali već uhodani timovi mogu odlično funkcionirati čak i bez formalnog voditelja, ali je poželjno da postoji barem koordinator tima.

4. Međusobna razmjena. Osiguravanje međusobne razmjene uključuje kvalitetnu komunikaciju, razmjenu informacija, znanja, profesionalnih i osobnih iskustava.

Sva ova obilježja možemo pronaći u svakoj dobroj supervizijskog grupi.

Nove kompetencije. („dobre strane su iskustvo, razmjena iskustva...“ (P2), „...imate nekoga s kime možete razmijeniti iskustva, tražiti savjet, tražiti podršku...“ (P1), „...ako se radi o grupi onda je to i nekakva razmjena iskustava i mislim da je to jako dobro...daje jednu sigurnost čovjeku i emocionalnu sigurnost a i profesionalnu dakle međusobno je to povezano.“ (P6), „Podjela iskustva i podrška.“ (P9), „Učimo od drugih a oni uče od nas...da steknemo sigurnost u sebe.“ (P8), „...sve ono što je loše ta grupa za superviziju napraviti će nazovimo to predložak ili način rada kako poboljšati neke stvari u praksi.“ (P7), „...super da se radi s učiteljima jer mislim da njima dosta znanja nedostaje s područja pedagogije i psihologije.“ (P2), „...da se ljudi uče slušati...“ (P5)).

Prema Ambruš-Kiš i sur. (2009.) integrativna supervizija služi kako bi supervizanti mogli proširiti praktična iskustva teorijskim znanjem i došli do vlastitih rješenja problema s kojima se susreću u svakodnevnom profesionalnom životu. Ona podupire osobno i profesionalno učenje s ciljem izgrađivanja profesionalnog identiteta, povećanjem profesionalnih kompetencija i vještina kao vid prevencije sagorijevanja na poslu. Kada govorimo o jačanju kompetencija mislimo na širenje znanja, vještina, stavova i vrijednosti koja u djelovanju s različitim metodama pružanja podrške unapređuju kvalitetu rada pronalaženjem vlastitih kreativnih načina rješavanja problema s kojima se odgojno-obrazovni stručnjaci susreću u svakodnevnom radu. Kusturin (2007.) nastavlja da je supervizija jedan od nezaobilaznih oblika skrbi i brige za mentalno zdravlje

pomagača, ona kao koncept osigurava kvalitetu usluge koja se pruža i povećava profesionalne kompetencije. U tom smjeru govore Ajduković i Cajvert (2004:15) pozivajući se na definiciju Sonje Žorga kao „*proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metodu podrške profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo. Pomaže stručnjacima da integriraju praktična iskustva s teorijskim znanjima i da dođu do svojih vlastitih rješenja problema s kojima se susreću u radu, da se djelotvornije nose s stresom i da izgrađuju svoj profesionalni identitet. Supervizija podržava profesionalno i osobno učenje stručnjaka*“.

Unapređenje kvalitete rada. („Mislim da bi mi bilo lakše možda raditi, da bi se negdje mogla izanalizirati to što radim, kada bi netko drugi to mogao sagledati. Tako da podijelim to u nekoj sigurnoj okolini.“ (P9), „...zapravo mi dobivamo na svome samopoštovanju, samopouzdanju i znamo da smo na dobrom tragu...“ (P8), „...vidiš sve prednosti i nedostatke svega onoga što je provedeno.“ (P7), „...da se čovjek negdje pozicionirao u tom svom radu da bi znao dobro radiš, ne radiš dobro... da li se trebaš korigirati u nečemu i tako.“ (P6) „Da se čovjek sam sa sobom preispita i da razmisli što radi i kako radi i da sebe proanalizira.“ (P4)).

Pregrad (2007.) ističe da supervizanti imaju mnoge razloge i motive za uključivanje u superviziju, ali na prvim mjestima je težnja za povećanjem kvalitete rada, osobni rast i razvoj, kao i razvoj profesionalnih vještina. Nakon toga slijedi podrška i pomoć u radu s teškim slučajevima i sasvim pri kraju smanjenje profesionalnog stresa. To govori u prilog da je supervizantima stalo do podizanja kvalitete njihova profesionalnog rada i da imaju u svijesti da za postizanje tog cilja je potrebno raditi na osobnom rastu i razvoju.

Dobrobit za korisnike. („...ako je supervizija dobra za pojedinca onda je posredno dobra i za njegovu okolinu, ne znam, bolje funkcionira u toj svojoj okolini.“ (P1), „...svakako za ustanovu, za školu bilo korisno da ljudi prolaze supervizije...“ (P2), „...svakako bi trebalo biti i za okolinu

pozitivno, pogotovo u školi, jer mi sve što radimo da poboljšamo kvalitetu rada, života, edukacije djece a ako smo u tome uspjeli oni idu dalje svojoj obitelji, u svoj krug gdje se kreću, naravno da onda sve to prenose i dalje.“ (P5)).

Prema Ambruš-Kiš i sur. (2009.) izvor osobnog zadovoljstva i istinske motivacije postaje kada se spozna jasna veza između rada na vlastitim kvalitetama, talentima i resursima i napretka naših korisnika profesionalnog rada. Što više radimo na sebi i „brusimo“ svoje kompetencije to ćemo više moći dati onima s kojima radimo. Ajduković i Laklija (2014.) navode da je za razvoj dobrog i dugoročnog modela supervizije voditelja mjera za zaštitu osobnih prava i dobrobiti djeteta potrebno poznavanje načela, tijeka i ishoda supervizijskog procesa kao takvog, ali i konkretne potrebe i težnje onih kojima je izravno namijenjena. Rijetka su istraživanja i teorijska razmatranja, na hrvatskoj i na svjetskoj razini, koja u fokus stavljaju supervizanta i njihovo viđenje djelotvornosti i učinkovitosti supervizije. Wonnacott (2012.) opravdava vjerojatni nedostatak istraživanja kao posljedicu uvjerenja i mišljenja kako je supervizija nešto dobro i pozitivno, da unapređuje profesionalni razvoj stručnjaka, provođenje intervencija, kao i organizacijski kontekst djelovanja, a uzročno posljedično doprinosi dobrobiti korisnika usluga socijalnog rada. Tsui (2005.) ističe da su istraživanja iz područja supervizije neophodna i to ona istraživanja koja obuhvaćaju interakcijski proces između organizacije, supervizora, stručnjaka koji pruža usluge i korisnika usluga socijalne skrbi. U tim istraživanjima trebao bi fokus biti na otkrivanju elemenata koji utječu na svakog dionika procesa s ciljem ostvarivanja boljih usluga i rezultata.

Odgovori pedagoginja se međusobno slažu o dobrobiti, multiperspektivnosti i interdisciplinarnosti timskog rada. Također su odgovori u skladu s mišljenjima da je supervizija mjesto gdje se kroz iskustveno učenje grade i bruse nove kompetencije koje poboljšavaju sigurnost u sebe, omogućavaju lakše nošenje sa svakodnevnim poslovnim zahtjevima i stresom što dovodi do povećanja kvalitete rada, a posljedično i dobrobiti za krajnje korisnike.



Pitanje 4. Loše strane uključivanja u supervizijsku grupu. Odgovori daju pet kategorija: Nema nedostataka, Vanjska ograničenja, Dodatno radno opterećenje, Unutarnja ograničenja pojedinca i Položaj supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja (Tablica 5).

Tablica 5. Loše strane uključivanja u supervizijsku grupu

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
nema loših strana P2 nema ništa loše P6 nema ništa loše P3 nema loših strana P4 nema loših strana P8 ne postoje nedostaci za okolinu P7 ne mislim da ih ima P9	Nema nedostataka	Nema nedostataka
teškoće pronalaska vremena P5 nedostatak vremena P5 nije u okviru radnog vremena P1 oduzimanje vremena P1 traži vrijeme, sastanke, susrete P1	Nedostatak vremena	Vanjska ograničenja
teškoće pronalaska prostora P5 teškoće pronalaska materijalnih sredstava P5	Nedostatak materijalnih uvjeta	
obaveza P2 tko se uključi prihvaća opterećenje P6	Dodatno radno opterećenje	Dodatno radno opterećenje

pričanje o sebi P8 teško se izražavamo P8	Nužnost samootkivanja	Unutarnja ograničenja pojedince
podređivanje timu P7 usuglašavanje stavova P7	Gubitak individualizacije	
nedostatak motivacije P5 neobavezna P2	Slaba motivacija	
nerazrađena P2 nedovoljna informiranost P2 zakonski okvir P2 neusustavljenost P2	Nedefiniranost okvira supervizije	Položaj supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja

Četvrto pitanje odnosilo se na ispitivanje mišljenja pedagoginja o lošim stranama uključivanja u superviziju, dobiveno je pet kategorija.

Nema nedostataka. Velika većina sudionica ne vidi loše strane uključivanja u superviziju. („Mislim da tu nema loših strana...“ (P2), „Ne vidim nešto loše.“ (P6), „Ne znam da ima nešto loše.“ (P3), „Ne vidim loše strane.“ (P4), „Nema loših strana“ (P8), „Ne mislim opće da postoje.“ (P7), „Ne mislim da ih ima.“ (P9)).

Pregrad (2007.) navodi istraživanje koje pokazuje da je stav okoline prema superviziji ukupno ima prevagu na pozitivnu stranu. Takav stav su u većoj mjeri izrazili ravnatelji nego kolege. Istraživanje je pokazalo da najveći postotak ravnatelja ima izrazito pozitivan stav prema superviziji. Možda razlozi takvom pozitivnom stavu leže u tome da su se supervizanti stvarno pokazali samopouzdanijima, boljima u radu s učenicima i roditeljima, a i zadovoljnijima na poslu. S druge strane kolege u najvećoj mjeri iznose indiferentan stav prema superviziji, ali treba naglasiti da je među kolegama veći postotak onih koji imaju pozitivan stav u odnosu na

superviziju nego onih koji imaju negativan stav. Razmišljajući u tom smjeru vjerojatno i supervizanti prije uključivanja u superviziju imaju neutralno mišljenje, jer teško je izgraditi stav prema nečemu što ne poznaješ i u čemu nemaš nikakva iskustva.

Vanjska ograničenja. („Teško je možda naći vrijeme, prostor i možda materijalna sredstva koja su za nešto potrebna...” (P5), „Traži neko vrijeme, neke sastanke, neke susrete koji nisu u okviru radnog vremena.“ (P1)).

Prema Kusturin (2011.) razloge neuključivanja možemo pronaći i u nedostatku organizacijskih preduvjeta za njenu realizaciju (npr. prevelik obim posla), načinu organizacije i realizacije supervizijskih susreta (npr. izvan radnog vremena, izvan mjesta rada, potreba da supervizant sam sudjeluje u snošenju troškova supervizije), nedostatna znanja i informacije što je supervizija, nedovoljne informiranosti o koristima supervizije, strahu od nje, ranija loša i negativna iskustva sa supervizijom, voditeljima supervizije.

Dodatno radno opterećenje. („...ne možete ljude nikako na to niti primorati.“ (P2), „...onaj tko se uključi prihvaća i ono što je možda opterećujuće u tome da ti netko dolazi, da te netko prati...” (P6)).

Prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić (2007.) odrasle osobe u svom životu imaju mnogobrojne životne uloge, obaveze i odgovornosti pa se iz tog razloga odluka da se uključi i obaveže na dodatni obrazovni proces teško donosi, jer postoji mogućnost dodatnog (pre)opterećenja. Kada se kod odraslih osoba donese odluka svjesnog i svojevolsnog uključivanja u obrazovni proces, onda se ti isti odrasli učenici ponašaju odgovornije prema obvezama nego mlađi učenici.

Unutarnja ograničenja u pojedincu. („...da tu treba pričati o sebi a svi mi jako, jako teško pronalazimo riječi to što radimo.“ (P8), „...moraš se podrediti timu i moraš neke svoje stavove

usuglasiti recimo...“ (P7), „Ja mislim da ljudi danas imaju nedostatak vremena a možda malo i motivacije.,, (P5)).

Laklija, Kolega, Božić i Mesić (2011.) navode da se samootkrivanje odnosi na mehanizam dijeljenja i razmjenjivanja informacija o nama samima s članovima našeg okruženja/supervizijske grupe. Postoji jedan određeni broj sudionika koji verbalizira strahove vezane uz superviziju, prije svega strah od izlaganja (prelaženje osobnih granica, neadekvatno izlaganje samog sebe, nepridržavanje pravila da se izvan grupe ne govori o onome što je na superviziji bilo rečeno, tj. da se povjerljive i osobne informacije prepričavaju), a nakon toga strah od destruktivne kritike. Možda taj strah dolazi iz same riječi supervizija i konotacije da se radi o nekom obliku procjene i nadzora (prema Bezić u: Kolega i Vlahović-Štetić, 2014.). U svom istraživanju Klobučar, Ajduković i Šincek (2011.) kao djelomične i značajne prepreke najviše izdvajaju nedovoljno znanje o superviziji (77,7%), nedostatak vremena (73,9%), te nedostatak interesa stručnjaka (54,0%).

Položaj supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja. („...mislim da je nedovoljno razrađeno. Supervizija kao takva nije nešto što treba biti, što bude pod obavezno. Ako govorimo o superviziji u školi ona nije nužna, nigdje zakonom nije propisana... negativno je to što nije usustavljeno a čim nije usustavljeno vi ne možete ljude nikako na to niti primorati.“ (P2)).

Prema Kazija i Listeš (2009.) temelj za razvoj dobrog i kvalitetnog odnosa supervizora i supervizanta, iz čega pretpostavljamo će se stvoriti i kvalitetni supervizijski rad, treba biti dobrovoljnost i informiranost o tomu što će se i na koji način raditi u superviziji. Nadređena osoba ne smije iskoristiti svoju poziciju moći i prisiliti svog zaposlenika na superviziju za koju je od iznimne važnosti da počiva na načelu dobrovoljnosti. Nadređena osoba treba poticati permanentno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika ne samo kao zakonsku obvezu, nego kao i nužnost u okviru cjeloživotnog učenja.

Navedeni nalazi potvrđuju ranija istraživanja o pozitivnom stavu spram supervizije i neuviđanju negativnih tj. loših strana uključenosti u superviziju. Odgovori odgovaraju pretpostavkama o nedostatku vremena i organizacijskih preduvjeta za realiziranjem supervizije. Također, ovi nalazi se poklapaju s rezultatima istraživanja da su značajne prepreke nedovoljna i nedostatna znanja o superviziji, nedostatku vremena i nedostatku interesa o čemu su govorili u svojim istraživanjima Kusturin (2011.) i Klobučar, Ajduković i Šincek (2011.).

Pitanje 5.: Razlozi neuključivanja u supervizijsku grupu. Dobivena je samo jedna kategorija: Sindrom sagorijevanja (Tablica 6).

Tablica 6. Razlozi neuključivanja u supervizijsku grupu

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
preopterećenost P2 preopterećenost P1 obim posla P4 preokupiranost P3 posao na četiri lokacije P4 putovanje P4 dodatan posao P7 uključenost u previše područja P7 nedostatak vremena P5 nedostatak vremena i prostora P5	Radna preopterećenost	Sindrom sagorijevanja
nedostupnost P2 drugi angažmani privatni i	Usmjerenost na druge prioritete	

poslovni P5 opterećenost privatnim problemima P7 drugi prioriteti P8		
starost P8 kraj radnog vijeka P6	Dužina radnog staža	
bez osobnog interesa P7 što sam učinila učinila sam P6 bilo mi je predaleko P9	Manjak motivacije	
trenutno raspoloženje P6	Apatičnost	

Sindrom sagorijevanja. („U tom momentu možda je bila neka zatrpanost poslom“ (P2), „Moj razlog neuključivanja u supervizijsku grupu je preopterećenost...“ (P1), „...imam konkretno dosta obiman posao na četiri lokacije, putovanje i to su osnovni razlozi a obim posla je velik. „ (P4), „...jednostavno tada nisam imala neki osobni interes... uključena na previše područja različitih pa mi je to možda neki dodatni posao.“ (P7), „Mislim u tom trenutku kada je to bilo aktualno bio je razlog nedostatka vremena jer sam se bavila nekim drugim aktivnostima... imala sam neke druge angažmane i privatne i poslovne tako da jednostavno tada nisam imala prostora i vremena za to.“ (P5), „Ja sam sada više prestara za to...“ (P8), „...mislila da sam već pred kraj svog radnog vijeka pa da u principu ono što sam učinila sam učinila do tada...“ (P6), „...bilo predaleko na drugi dio grada...“ (P9), „...onda sam naprosto bila preokupirana drugim stvarima da bih se javila.“ (P3)).

Prema Ajduković i Ajduković (1996.) stručnjaci koji su se školovali za neko od pomagačkih zanimanja tj. oni poslovi koji su usmjerena na rad s ljudima spadaju u kategoriju stresogenih zanimanja. Pomažuće struke zbog svoje neposredne komunikacije s osobama koje trebaju tuđu pomoći su u većoj mjeri izloženi profesionalnom stresu, on nastaje kao rezultat nemogućnostima da se udovolji i da se pomire svi zahtjevi koji se stavlja pred pomagače. Zlomislčić i Laklija

(2019.) govore (prema (Maslach i Leiter, 2016.) kako je stres rezultat opterećenja poslovnim obavezama, radnim vremenom, nedostatkom radnog kadra, zahtjevajućim i opširnim administrativnim okruženjem i nedovoljnom ili izostajućom podrškom. Ovakvi kontinuirani ili ponavljajući mehanizmi vode u sindrom sagorijevanja na poslu.

Nadalje prema autorima Ajduković i Ajduković (1996.) izvori profesionalnog stresa i sagorijevanje pomagača su sljedeći:

1. Unutrašnji izvori – vlastita nerealna očekivanja od posla i svojih mogućnosti, pretjerano poistovjećivanje s osobama kojima se pomaže, potrebna za držanjem stalne kontrole, osjećaj cjelokupne odgovornosti u našem krilu, indentifikacija s poslom da posao postaje jedini sadržaj i smisao života, nedelegiranje posla drugima, pretjerana rigidnost u postizanju ciljeva, neefikasno korištenje radnog vremena, nemogućnost utvrđivanja radnih prioriteta, osjećaj stručne nekompetentnosti.
2. Vanjski izvori – neadekvatan radni prostor, neadekvatni mikroklimatski uvjeti, pomanjkanje privatnosti i potpuni nedostatak privatnosti.
3. Organizacija rada – svakodnevan predug rad s klijentima, vremenski pritisak rokova, prevelika odgovornost u odnosu na realne mogućnosti, odgovornost bez vlastitog utjecaja, nedostatak odmora tijekom radnog dana, nejasna organizacijska struktura, nejasne uloge, radni zadaci, očekivanja, nejasna podjela posla i odgovornosti, nejasna pravila napredovanja, nagrađivanja, nedostatak profesionalnog osposobljavanja, nejasna pravila prilikom zamjene odsutnog pomagača, nedostatak vremena za redovito razgovaranje o radnim teškoćama.
4. Odnosi vezani s drugima unutar organizacije – psihosocijalna klima organizacije, način odlučivanja i rukovođenja, nedostatak jasne vizije organizacije, nedostatak povratnih informacija o postignućima i planovima, zatvorenost organizacije prema vanjskom svijetu, nepostojanje sustava profesionalne i osobne podrške među pomagačima, nestimuliranje pripadnosti timu i nepoticanje osjećaja zajedništva.

5. Vrsta pomagačkog posla i obilježja ljudi kojima se pomaže – veliki broj korisnika kojima je potrebna pomoć pomagača, veliki opseg problema s malim izledima za uspješno rješavanje, emocionalno iscrpljivanje zbog stalne svijesti o problemima klijenata, jednoličnost populacije, mogućnost fizičke ugroze od strane klijenta, sličnost osobnog iskustva pomagača s traumama klijenta.

Psihičke posljedice rada s potrebitim ljudima, ljudima u nevolji i patnji može dovesti pomagača do sagorjevanja na poslu. „*Neki pomagači nakon određenog vremena postanu depresivni, nemotivirani za posao, osjećajno prazni i obeshrabreni.*“ (Ajduković i Ajduković, 1996:5).

Faze sagorijevanja:

1. Neumjereni radni entuzijazam – znakovi: entuzijazam, posvećenost poslu, visoka energiziranost, pozitivni stavovi, dobri radni rezultati.
2. Stagnacija – znakovi: pojava tjelesnog i mentalnog umora, frustriranost, smanjen radni elan, dosada, teškoće u interpersonalnoj komunikaciji u radnom okružju.
3. Emocionalno povlačenje i izolacija – znakovi: izbjegavanje kontakta s drugim radnim kolegama, veće komunikacijske teškoće, neprijateljstvo spram okoline, negativizam, depresivnost, teškoće koncentracije, tjelesna i mentalna iscrpljenost, psihosomatske teškoće.
4. Apatija i gubitak životnih interesa – znakovi: nisko osobno i profesionalno samopouzdanje, izostajanje s posla, negativni osjećaji prema poslu, cinizam, depresija i tjeskoba, nemogućnost interpersonalne komunikacije, napuštanje posla.

Navedeni nalazi pokazuju povezanost s hipotezom izvora profesionalnog stresa i fazama sagorijevanja. Odgovori pedagoginja skoro pa bi se mogli upotrijebiti kao dijagnostičko sredstvo koje bi detektirali i pozicionirali u kojoj fazi sagorijevanja se nalaze.



Pitanje 6: Motivacija za uključivanje u supervizijsku grupu. Odgovori na ovo pitanje su dali četiri kategorije: Upotrebljivost sadržaja supervizijskog rada, Ljudi uključeni u supervizijski proces, Nemotiviranost i Nagrađivanje (Tablica 7).

Tablica 7. Motivacija za uključivanje u supervizijsku grupu

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
kada se ne osjećam sigurno P3 potrebno mi je jačanje samopouzdanja i sigurnosti P3	Rad na sebi	Upotrebljivost sadržaja supervizijskog rada
dobra tema P5 zanimljivost sadržaja P7 konkretna pomoć u praksi P7 problem s kojim bi se bavila P5	Konkretni sadržaj	
ogromna količina stresa koja se događa P9	Aktualni stres	
tko vodi grupu P3 respektiranje voditelja P3 odnos povjerenja P3	Voditelj supervizije	Ljudi uključeni u supervizijski proces
dobro društvo P5	Članovi supervizijske grupe	
ništa P6 ništa P4	Apatičnost	Nemotiviranost
da sam mlađa P6 uključivanje 15-20 godina ranije P4 da je to ranije P6	Dužina radnog staža	
normiranje P2	Profesionalna dobit	
		Nagrađivanje

profesionalni uspjeh P1 objavljivanje rezultata u javnosti P1 objavljivanje članaka P1		
materijalna dobit P5	Materijalna dobit	

Upotrebljivost sadržaja supervizijskog rada. („Kada osjetim da se nalazim na terenu gdje se ne osjećam sigurno u svom poslu ili da mi je potrebno jačanje samopouzdanja i sigurnosti u ono što radim.“ (P3), „...dobra tema na kojoj bi se radilo...problem s kojim bi se bavila bio jedan od glavnih motivatora.“ (P5), „...možda zanimljivost sadržaja, nešto što bi mi konkretno pomoglo u praksi u ovom primjenjivom znanju. „ (P7)).

Prema Kusturin (2007.) supervizija u fokusu ima stručnjaka i razvoj njegovih profesionalnih kompetencija a tek posredno utječe na poboljšanje usluga koje se pružaju korisnicima. U tom smjeru govore i Ajduković i Cajvert (2004.) koje kažu da je smisao supervizije razvoj stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. U superviziji će se stvoriti kreativan prostor u kojem će supervizant zajedno sa supervizorom učiti iz svojih iskustava, tražit će rješenja za vlastite profesionalne probleme, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, opažati situaciju klijenta kao i njegove resurse, opservirati svoje misli, osjećaje i resurse, te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite segmente profesionalne situacije i konteksta, supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Svrha razvojno-integrativnog oblika supervizije jest da se u podržavajućem okruženju razviju profesionalne kompetencije koje će osigurati praktičarima da usvoje svoje profesionalno iskustvo s teorijama i zadacima svoje profesionalne uloge s jedne strane kao i sa svojim osobinama, vrednotama, osjećajima, predispozicijama i kompetentnostima s druge strane.

Ljudi uključeni u supervizijski proces. („...tko vodi tu supervizijsku grupu jer mislim da je u takvim stvarima jako važan taj nekakav odnos između ljudi i povjerenje. Ne samo povjerenje nego i respektiranje nekoga.“ (P3), „Dobro društvo...“ (P5)).

Forko i Laklija (2016.) su istražili razmišljanja supervizanata o obilježjima supervizora. Među osobnim karakteristike supervizora izdvajaju da je supervizor zrela osoba srednjih godina koja ima određeno životno iskustvo. Voljeli bi da supervizor posjeduje sljedeća obilježja: otvorenost, komunikativnost, empatičnost, ljubaznost, iskrenost, dobronamjernost, strpljivost, tolerantnost, prirodnost, blagost, odgovornost, pristupačnost itd. Navode da ne polažu puno važnosti tjelesnom izgledu supervizora, neki sudionici ipak navode da preferiraju ležerni stil odijevanja te urednost. Spol supervizora većini sudionika nije presudan. Od profesionalnih karakteristika poželjno je završeno stručno obrazovanje iz supervizije, posjedovanje stručnih kompetencija kao i posjedovanje supervizijskog iskustva, izgrađene komunikacijske vještine, briga za supervizanta i za odnos, te posjedovanje vještina usmjeravanja procesa rješavanja problemske situacije. Neki sudionici smatraju važnim da supervizor ima znanja o njihovom poslu, te to smatraju ključnim za razumijevanje i pomaganje u procesu rješavanja problema. Iskustvo u vođenju supervizije i educiranost spadaju u karakteristike koje je poželjno da ima jedan supervizor. Supervizanti navode da bi željeli da ih supervizor aktivno sluša, da ima umjereni ton glasa, da je objektivan, opušten, pristupačan, ljubazan, sa smislom za humor itd. Te sve karakteristike su potrebne kako bi supervizant osjetio sigurnost i povjerenje i mogao se otvoriti i ostvariti svoja očekivanja od supervizije.

Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012.) u svom istraživanju se dodiruju teme „idealnog“ sastava supervizijske grupe. Iskustvo je pokazalo da svaki sastav i grupa imaju svoje mane i prednosti. U istraživanju se pokazalo da su najčešći sastavi grupa bili baš iz iste ustanove ili sa istim profilom stručnjaka, dok je nešto rjeđe bio slučaj da je sastav grupe iz različitih ustanova. Po procjeni supervizanata idealna grupa bi bila sastavljena od članova različitih struka iz različitih ustanova. Prednost sličnog sastava grupe je osjećaj većeg i boljeg razumijevanja problema, mogućnost

timskog djelovanja u pojedinom slučaju. Dok su prednosti različitog sastava grupe bogatstvo iskustva, raznolikost i širine, veće povjerenje u grupi jer je manja vjerojatnost da će sadržaj rada biti ispričan u kolektivu. Rezultati u istraživanju govore da supervizanti više podržavaju i zagovaraju sastav grupe u kakvom su bili: oni koji su bili u grupi sastavljenoj iz jedne ustanove mnogo više (31,9%) žele grupu iz različitih ustanova, nego što je slučaj supervizanata koji su bili u grupi sastavljenoj iz različitih ustanova, a žele grupu iz iste ustanove (19,6%). Stručni suradnici koji su se po mnogim pitanjima pokazali kao homogena skupina samo u 59,6% slučajeva žele grupu sastavljenu od samo stručnih suradnika.

Nemotiviranost. („Obzirom da ne radim teško sada...da sam nešto mlađa i da je to bilo ranije mislim da bi se upustila u to.“ (P6), „U ovom času vjerojatno ništa, prije 15 – 20 godina vjerojatno bi se uključila da su ovi razlozi koje sam spomenula bili drugačiji.“ (P4)).

Ajduković, Potočki i Sladović (1999.) u svom istraživanju dolaze do zanimljivih podataka, gdje sudionici procjenjuju kako postoji potreba za supervizijom svih kategorija i niti jednoj nisu dali manju ocjenu od 4 što govori o velikoj potrebi. To ide u prilog da sudionici imaju u vidu ulogu i značaj supervizije u socijalnom radu, ipak najveću prednost i potrebu u uključivanje u superviziju daju početnicima. To možda daje temelj da se uvede sustavna supervizija mladih stručnjaka u okviru vježbeničkog staža i u razdoblju prvih 2-5 godina radnog iskustva kada se formira radni identitet i kada se grade profesionalne kompetencije. Kusturin (2011) u svom istraživanju nalazi da su sudionici prezentacija povećali svoja znanja o superviziji i da je prezentacija doprinijela stavu sudionika da je supervizija dobra i potrebna. Ali unatoč tome daju nižu ocjenu na pitanja koja se odnose na spremnost na uključivanje u superviziju. Iz ovih premisa može se doći do konkluzije da pozitivan stav prema superviziji i dovoljna informiranost o superviziji i supervizijskom procesu ne znači nužno akcijsku komponentu odnosno konačno uključivanje u supervizijsku grupu. Možda u nekim budućim istraživanjima treba fokus usmjeriti na razloge izostanka akcijske komponente.

Nagrađivanje („...teško je to danas ako nije na neki način normirano.“ (P2), „Motiviralo bi me možda neki profesionalni uspjeh, nekakvo objavljivanje rezultata te supervizije u nekakvu javnost, objavljivanje nekakvog članka u smislu profesionalnog uspjeha.“ (P1), „Neću sada materijalno spominjati, to bi svakoga vjerojatno potaknulo pa tako bi i mene...“ (P5)).

Horvat i Lapat (2012.) unatoč trendu propagiranja prava školovanja i obrazovanja za sve, potrebi za cjeloživotnim učenjem, čak ni osnovno, obavezno školovanje nije besplatno, iako se prezentira kao takvo. Lako se zaključuje kako s kronološkom dobi rastu i troškovi obrazovanja, naravno pri tome se ne ubraja u računicu troškovi privatnog i obiteljskog života. Ako pojedinac osim osobnog i profesionalnog naporetka ne dobiva i materijalni razlog koji omogućuje realizaciju uloženog truda i sredstava, teško da će se odlučiti na akciju i pomak. Nerealno je očekivati od pojedinca da uloži sve svoje (financijski, privatno, profesionalno) u sebe, ako ne vidi pozitivne rezultate.

Nalazi potvrđuju ranija istraživanja da supervizija u fokus stavlja stručnjaka i njegov profesionalni rast i razvoj. Kao i istraživanja koja govore o karakteristikama „dobrog“ supervizora i karakteristikama „idealnog“ sastava supervizijske grupe.

Na temelju izloženih nalaza možemo odgovoriti na prvo istraživačko pitanje, tj. koji su razlozi neuključivanje stručnih suradnika pedagoga u superviziju. Sigurno kao najveći razlog neuključivanja možemo navesti sindrom sagorijevanja koje sudionice imenuju kao radna preopterećenost i preokupiranost koja ih dovodi do manjka motivacije i apatičnosti. Vanjska ograničenja se manifestiraju u vidu da se supervizija organizira izvan radnog vremena, u drugom mjestu stanovanja, te snošenje troškova supervizije. Nedovoljna informiranost što je supervizija i kako supervizija izgleda sigurno umanjuju motiviranost za uključivanje. Bez dostatnih znanja o superviziji lako je pasti u zamku vlastitog tumačenja riječi supervizija i tumačiti ga kao oblik procjene ili nadzora.

Drugo istraživačko pitanje: Kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u superviziju?

Da bismo utvrdili kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključio u superviziju, analizirani su odgovori na sedmo pitanje u vodiču za intervjuiranje. Ovi rezultati su prikazani u tablici 8., tabelarni prikaz daje bolju preglednost kodova, pojmova i kategorija.

7. pitanje: Kako povećati uključivanje pedagoga u superviziju dobivene su četiri kategorije: Nezadovoljstvo svojim poslom, Osobna motivacija, Upoznavanje supervizije, Nagrađivanje (Tablica 8).

Tablica 8. Kako povećati uključivanje pedagoga u superviziju.

Kodovi	Pojmovi	Kategorija
nezadovoljstvo statusom P5 neadekvatno nagrađeni za trud i rad P5	Nezadovoljstvo statusom	Nezadovoljstvo svojim poslom
prilagođavanje vanjskih obaveza obavezama škole P5 bez razumijevanja da se izađe i otiđe ranije P5	Nerazumijevanje okoline za superviziju	
unutrašnja motivacija P6 osobni motivi P6 intrinzična motivacija P7 poriv iznutra P4	Osobna motivacija	Osobna motivacija
informiranje što je supervizija P3 radionica supervizije P3	Prezentacija supervizije	Upoznavanje supervizije

kvalitetni predavači P8 kvalitetna prezentacija P8 predstavljanje programa P3 dobra edukacija o ciljevima i ishodima supervizije P9		
prenošenje osobnog iskustva P6 da se prenosi riječ po riječ P9 da se ispriča svoje dobro iskustvo P9 iskustva ljudi o superviziji P9	Vlastito iskustvo	
zanimljivost teme P7 nešto novo P7	Novost u području odgoja i obrazovanja	
honorar P2 bodovanje za napredovanje P1 bez administracije P2	Nagrađivanje	Nagrađivanje

Nezadovoljstvo svojim poslom. („Ja mislim na razini struke da su više-manje ljudi nezadovoljni i statusom i da nismo kao ljudi koji rade u školi nismo adekvatno nagrađeni za to, za svoj trud, za svoj rad...Odrade punu satnicu u školi, moraju prilagođavati vanjske obaveze obvezama škole i nema razumijevanja da se iziđe i ode ranije, da se u tom smislu iziđe u susret ljudima.“ (P5)).

Rusac (2011.) u svom istraživanju navodi da iz dobivenih rezultata se uočava da ukoliko bi se supervizija održavala izvan radnog vremena, socijalne radnice nisu bile spremne sudjelovati u superviziji zbog privatnih obaveza, ali i iz razloga preopterećenosti poslom zbog kojeg često ostaju raditi i nakon radnog vremena. U dosadašnjim istraživanjima (npr. Klobučar, 2009.) po pitanju kada je najbolje održavati superviziju, misleći pri tome treba li se održavati u okviru radnog vremena ili u slobodno vrijeme, 60,5% ravnatelja centara za socijalnu skrb misli da odgovor na to pitanje treba biti fleksibilan i ovisiti o mogućnostima. Za održavanje supervizije u

radno vrijeme izjasnilo se 35,5% ravnatelja, a za održavanje supervizije u slobodno vrijeme izjasnilo se 2,6% ravnatelja.

Slični rezultati dobiveni su u ovom istraživanju, pa to može dati dobar smjer kako povećati zadovoljstvo poslom i zadovoljstvo profesionalnim statusom, ali tako da se supervizija ne „dodaje“ na već preopterećen radni dan nego da se ona održava u sklopu radnog vremena i na taj način se nagradi pedagoge koji su motivirani za učenje i širenje njihovih profesionalnih kompetencija.

Unutrašnja motivacija. („Mislim da je to vrlo osobno... ako polazim od sebe to je uvijek bila neka unutrašnja motivacija.“ (P6), „...to ide iz ove intrinzične motivacije...“ (P7), „Teško ih je motivirati ako oni sami iznutra nemaju poriv.“ (P4)).

Prema Yeeles (u: Rusac 2011:327). „*Slobodno i željeno uključivanje u superviziju važna je dimenzija samoodređenja supervizanta.*“ Dobrovoljnost supervizanta je od iznimnog značaja za uspjeh supervizije obzirom da je ona proces u kojem su nužne motivacija i osobna uključenost. Kusturin (2007.) dalje govori da profesionalci sve više postaju svjesni o brizi za vlastito mentalno zdravlje. Kada se razvija pozicija da je važno i potrebno razgovarati o problemima i teškoćama, da stručnjaci nisu onipotentne osobe i da je i njima potrebna pomoć, stvara se osnovni uvjet za razvoj motivacije za uključivanje u superviziju.

Odgovori pedagoginja pokazuju da je potrebno podići svijest o važnosti brige za vlastito mentalno zdravlje, a to se može učiniti tako da se intenzivnije govori o mentalnom zdravlju i problematici sagorijevanja na poslu, bilo na razini učiteljskih vijeća u školi, županijskih stručnih vijeća na razini grada, stručnih skupova na razini AZOO. U informiranju bi naglasak trebao biti na djelotvornim strategijama uspješnog suočavanja s radnim stresom i prevencijom sagorijevanja gdje je supervizija jedan od oblika profesionalne pomoći pomagačima.



Uvođenje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. („Prije svega ta dobra informacija što je supervizija... ponuditi nešto tipa radionice da se vidi kako se radi ta supervizija kao vježba nekakva...trebalo dobro predstaviti program supervizije i točno što se radi jer mislim da većina nas nema skroz jasnu...“ (P3), “kada vi imate kvalitetne predavače i kvalitetne ljude koji prezentiraju tako nešto onda ja vjerujem da se uvijek može naći pozamašna grupa... kada netko kvalitetno prezentira nešto dobije tu želju uključiti se.“ (P8), „...riječ po riječ da se prenosi, da netko ispriča svoje dobro iskustvo , pozitivno, koliko mu je to olakšalo daljnji rad... dobrom edukacijom o tome što se tamo nudi, što se tamo postiže, koji su ciljevi i ishodi toga. Što ljudi dobe nakon što prođu superviziju.“ (P9), „kada bi netko svoje osobno iskustvo nekome prenio u tom smislu možda bi bilo najviše kolegica kolegici.“ (P6), „Da je to uvijek zanimljivost teme... trebalo bi biti stvarno nešto novo.“ (P7)).

Kusturin (2011.) naglašava da je informiranje o superviziji glavni preduvjet za uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi. Iako se o superviziji dosta govori, napisane su knjige i mnogi članci, veliki broj stručnjaka i dalje nema cjelovite informacije o superviziji, u nekim prilikama kada se priča o superviziji srame se pitati i rasvijetliti svoje slijepe pjege. Iz tog razloga uvodne prezentacije omogućuju svim stručnjacima, motiviranim i nemotiviranim, bolje razumijevanje koncepta supervizije. Nakon prezentacije motivirani stručnjaci možda požele se uključiti u supervizijski proces, dok nemotivirani možda premjeste svoj stav ili razriješe vlastite zablude o superviziji. Kada se pruži jedna cjelovita teorijska i iskustvena spoznaja o superviziji osnažuju se stručnjaci za korištenje supervizije u cijeloj njenoj punini. Pregrad (2007.) zaključuje da su prosvjetni radnici motivirani i zainteresirani za superviziju kao oblik stručnog usavršavanja. Mreža educiranih supervizora u Hrvatskoj već postoji uz stalno osposobljavanje novih stručnjaka na poslijediplomskom specijalističkom studiju na Zagrebačkom sveučilištu. Autorica navodi da nedostaje informiranost o mogućim dobitima od supervizije i hrabrost da se uključi u jedan novi, suvremeni oblik stručnog usavršavanja i brige za kvalitetu odgoja i obrazovanja djece.

Navedeni nalazi pokazuju povezanost s ranijom kategorijom te govore o važnosti sustavnog informiranja, ali ovdje se informira o nešto užem pojmu, tj. o superviziji. Pružanje definicije što

je supervizija, tko vodi superviziju, kako izgleda hodogram jednog supervizijskog susreta, te koje su dobrobiti za pojedinca od uključivanja u superviziju, može stvoriti nešto jasniji okvir. No potpunu i jasnu sliku moguće je stvoriti javnom demonstracijom supervizije što zahtjeva stručnost, ali i odvažnost supervizora. Ovdje vidim područje za nadogradnju znanja na poslijediplomskom specijalističkom studiju u edukaciji budućih supervizora s temom prezentacija i samoprezentacija.

Nagrađivanje. („...možda na razini ustanove, na razini ministarstva u smislu nekakvih bodovanja za napredovanje ili nešto u tom smislu.“ (P1), „To je bilo honorirano, ne znam što ipak je bilo, obzirom da se radilo u svoje slobodno vrijeme... nije bilo zagušeno s administracijom što je puno stvari danas zagušeno s administracijom.“ (P2)).

Prema Beck (2003.) industrijski psiholozi govore o intrinzičnoj motivaciji i ekstrinzičnim (vanjske) nagradama. Intrinzična motivacija svodi se na faktore zbog kojih su neke aktivnosti nagrađujuće same po sebi, poput hobija, igara, zagonetki, kreativnih nastojanja, itd. Ekstrinzične nagrade su one koje nam drugi ljudi pružaju za naše ponašanje. Mogli bi zaključiti da ako se vanjska nagrada kombinira s intrinzičnom motivacijom osoba, će biti još uspješnija i učinkovitija u nekoj aktivnosti koju već voli. Nažalost to često nije slučaj i takav ishod se ne javlja uvijek.

Odgovori sudionica imaju dodirnih točaka s ekstrinzičnim (vanjskim) nagradama. Vanjske nagrade vidim kao dobru i dodatnu motivaciju za uključivanje u superviziju. Bilo bi poželjno da se sati sudjelovanja u superviziji vrednuju i upišu u permanentno usavršavanje i da oni mogu zamijeniti druge oblike usavršavanja. Također da se supervizija uvede i vrednuje prilikom napredovanja u zvanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

Na temelju izloženih nalaza, možemo dati odgovor na drugo istraživačko pitanje, tj. kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u superviziju? Potrebno je provoditi

sustavno informiranje na svim razinama (učiteljska vijeća u školi, županijska stručna vijeća na razini grada, stručni skupovi na razini AZOO) o mentalnom zdravlju pomagača, izvorima profesionalnog stresa, sindromu sagorijevanja, strategijama samopomoći, profesionalnoj pomoći pomagačima, te povezati s ulogom supervizije. Naglasak bi trebalo staviti na detaljno informiranje o superviziji uz poželjnu javnu demonstraciju supervizije. Dobre strategije za veću uključenost pedagoga u superviziju, su uvođenje vanjskog nagrađivanja pojedinca koji se dobrovoljno uključio u superviziju tako da mu se taj angažman vrednuje kao oblik usavršavanja i napredovanja u zvanju. a posljedično tome i povećanju zadovoljstva profesionalnim statusom što predstavlja unutarnju nagradu i motivaciju. U sljedećem poglavlju ću dati smjernice i preporuke za uvođenje supervizija u sustav odgoja i obrazovanja.

## 5. SMJERNICE

Proučavajući nalaze ovog istraživanja koja su se uklopila u ranije provedena ispitivanja sličnih tema i koja su se nadovezala na teorijska razmišljanja drugih autora, dala bih svoj stručni doprinos u vidu smjernica i preporuka. Pedagoginje u ovom istraživanju su prepoznale dobre strane uključivanja u superviziju kao i dobrobiti uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja, ali također navode da o njoj nemaju dovoljno informacija.

Polazeći od toga ključno je:

Informiranje budućih odgojno-obrazovnih djelatnika o superviziji još na fakultetu, s obavezom sudjelovanja u superviziji studenata tijekom studentske prakse s ciljem razumijevanja i stvaranja pozitivnog odnos prema superviziji kako bi se u svom profesionalnom životu samoinicijativno uključili u superviziju.

Informiranje postojećih odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama (učiteljska vijeća u školi, županijska stručna vijeća na razini grada, stručni skupovi na razini AZOO) o superviziji uz poželjnu javnu demonstraciju supervizije.

Uvođenje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja ima temelj u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi koji kaže da učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo. Kroz ovu zakonsku regulativu osigurana je pretpostavka za uvođenje supervizije kao oblika profesionalnog usavršavanja svih odgojno obrazovnih djelatnika, naravno po zakonima struke, kriterijima etike i uz vodstvo licenciranih supervizora. Ministarstvo osim implementiranja supervizije na razini propisa i strategija treba osigurati financijske i organizacijske preduvjete za uvođenje supervizije.

Ovdje bi podijelila superviziju na superviziju pripravnika i superviziju ostalih zaposlenika odgojno-obrazovnih ustanova.

Supervizija pripravnika kao obavezni dio programa pripravničkog staža prije izlaska na stručni ispit. Osim obaveznog mentora tijekom pripravničkog staža bilo bi potrebno imati i obaveznog supervizora. Okvirni program stažiranja donosi Ministarstvo znanosti i obrazovanja, ovdje vidim prostor za zakonsko implementiranje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja.

Supervizija ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika svakako mora počivati na dobrovoljnosti i unutrašnjoj motiviranosti za uključivanjem. Kako bi povećali broj uključenih pedagoginja supervizija bi trebala biti besplatna, lako dostupna, organizirana u sklopu radnog vremena, ukoliko to nije moguće da se ostali tj. drugi poslovi zamjene za sudjelovanje u superviziji.

Informiranje ravnatelja o dobrobitima supervizije za djelatnika, a posljedično i za korisnika kako bi ravnatelji bili osobe koje zagovaraju uključivanje u superviziju kao oblik profesionalne pomoći koja će omogućiti unaprjeđenje i razvoj kompetencija, razmjenu iskustava, bolju profesionalnu suradnju i kvalitetniji rad s korisnicima.

Nagrađivanje uključenih sudionika u superviziju kao oblik permanentnog usavršavanja i kao oblik vrednovanja prilikom napredovanja u zvanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

Poticanje uključenosti u superviziju kao oblik cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja s ciljem veće brige o mentalnom zdravlju pomagača i prevencije sindroma sagorijevanja.

Buduće i postojeće supervizore dodatno educirati u području prezentacije i samoprezentacije supervizije.

## 6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Cilj ovog istraživanja bio je dobiti odgovor na dva istraživačka pitanja koja su glasila: koji su razlozi neuključivanja stručnih suradnika pedagoga u superviziju, a koji nemaju iskustvo sudjelovanja u superviziji i kako povećati broj stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u superviziju. Kvalitativni pristupom u prikupljanju i obradi podataka rezultati su pokazali da pedagoginje zaposlene u osnovnim školama Grada Zagreba imaju pozitivan stav prema superviziji, kao o strukturiranom obliku rada u koji se uključuju prosvjetni djelatnici s ciljem učenja novih kompetencija, unapređivanja kvalitete rada, postizanje veće sigurnosti u radu, što će kao posljedicu imati dobrobit za korisnika. Pedagoginje su prepoznale potrebu za uvođenjem supervizije u odgojno-obrazovni sustav. Izražavaju potrebu za informiranjem o superviziji kroz radionice i prezentacije samih supervizora, kako bi i na taj način približili superviziju djelatnicima u obrazovanju koji do sada nisu imali „pravu sliku“ što je to supervizija. Takvi nalazi su u skladu s istraživanjima koji su opisani u ovom radu.

U pogledu njihovog znanja o tome što je supervizija, sudionice istraživanja superviziju doživljavaju kao jedan strukturirani oblik rada koju vodi posebno educirani stručnjak koji stvara mjesto gdje se dobiva stručna podrška kao i mjesto refleksije i analize vlastitog rada. Nadalje sudionice iznose mišljenje kako se bilo kada i svi zainteresirani djelatnici različitih profila mogu uključiti u supervizijski proces i na taj način povećati vlastitu sigurnost u radu.

Pedagoginje koje su sudjelovale u ovom istraživanju navele su dobrobiti uključivanja u superviziju u vidu stjecanja novih znanja, iskustveno učenje, unapređenje kvalitete rada a posljedično tome i veću dobrobit za korisnike što je u skladu s mišljenjem Ambruš-Kiš i sur. (2009.) koje navode da je cilj uvođenja integrativne supervizije želja za napretkom i poboljšanjem kao i osiguranjem kvalitete odgojno obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj. Put osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja može se unaprijediti i ojačati stvaranjem jednog kvalitetnog i pozitivnog ozračja koji školu čini zajednicom gdje je naglasak na učenju

uspostavljanja bliskih i humanih interpersonalnih odnosa. Kroz supervizijski rad se primičemo konceptu cjeloživotnog učenja kao ideala profesionalne i osobne nadogradnje. Kao jedini razlog neuključivanja u superviziju sudionice navode sindrom sagorijevanja, što je odgovara teorijskom okviru koji kaže kako rad s ljudima spada u kategoriju stresogenih zanimanja s većom i lakšom mogućnosti razvoja sindroma sagorijevanja, te da otežava bilo kakvu promjenu, a u ovom slučaju i prihvaćanje supervizije koja bi upravo olakšala suočavanje s profesionalnim stresorima.

Pedagoginje u svojim nalazima ne izražavaju negativne strane uključivanja u superviziju. Ipak navode postojanje vanjskih ograničenja u vidu nedostatka vremena i materijalnih uvjeta za organiziranje i realiziranje supervizije, kao i unutarnja ograničenja samog pojedinca. Nepostojanje zakonskog okvira, nerazrađenost i nedovoljna informiranost o superviziji su također ograničenje. Zanimljivo je i to da dio sudionica govori o vlastitoj nedovoljnoj upućenosti u superviziju koje sigurno transferira s njihovim doživljajem položaja supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja, ali zaključuju da je superviziji svakako mjestu o odgojno-obrazovnom sustavu. Tome u prilog govori istraživanje Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012.) gdje 95,6% sudionika smatra potrebnim uvođenje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. Prilikom ispitivanja mišljenja psihologinja oko 80% procjenjuje visokim svoju potrebu za supervizijom, a samo 5% psihologinja smatra kako im supervizija nije potrebna. Kvalitetu supervizije potvrđuju odgojno-obrazovni radnici koji imaju iskustvo supervizije i koji u 96% slučajeva smatraju potrebnim uvođenje supervizije u sustav. Sudionici koriste supervizije više prije svega za podizanje kvalitete profesionalnog rada, osobni rast i razvoj kao i za dobivanje novih znanja i vještina. Što dovodi do zaključka da direktno, vlastito, iskustvo sa supervizijom dovodi do dugotrajnih prednosti ovog oblika rada.

Pedagoginje govore o motivaciji za uključivanje u superviziju koje se može povećati kroz upotrebljivost sadržaja supervizijskog rada, kao i važnosti tko vodi superviziju i tko su članovi koji čine supervizijsku grupu. Sudionice navode osobnu motivaciju i informiranje o superviziji kao jedan od glavnih načina za povećanje broja stručnih suradnika pedagoga koji bi se uključili u

superviziju, što se podudara i s mišljenjem Kusturin (2011.) koja zaključuje da se profesionalno usavršavanje pokazalo kao odličan motivacijski element za uključivanje u superviziju, tako da bi svaka prezentacija supervizije u svojim osnovnim značajkama trebala imati razvoj i jačanje kompetencija stručnjaka. Autorica zaključuje da je informiranje stručnjaka preduvjet za uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi, iz čega mi možemo zaključiti da bi to bio slučaj i sa stručnjacima iz područja odgoja i obrazovanja. Informiranje stručnjaka o tome što supervizija potrebno je započeti već tijekom fakultetskog obrazovanja, pa nastaviti na različitim skupovima, predavanjima, kongresima, aktivima i sličnim mjestima gdje se okuplja veći broj stručnjaka.

Istraživanjem su obuhvaćene samo pedagoginje grada Zagreba koje rade u osnovnim školama, dok ostale pedagoginje nisu, što daje nove mogućnosti i ideje za daljnja istraživanja gdje bi mogli vidjeti kako o superviziji razmišljaju pedagoginje iz ruralnih područja, ili koje su supervizijske teme za pedagoginje koje rade kao stručne suradnice u srednjim školama ili dječjim vrtićima.

Kada vratimo pogled unazad i napravimo retrospektivu, vidimo kako je tekao proces stvaranja pretpostavki za uvođenje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja: od davne 1977. i prvog spominjanja supervizije u knjizi Nade Smolić-Krković, preko 1999. i uvođenja supervizije razredništva uz pomoć Mirjane Šimunović-Škunca u Osnovnoj školi Malešnica, do 2002. i osnivanja specijalističkog poslijediplomskog studija iz Supervizije u psihosocijalnom radu. Nastavno na 2003. i nemilog događaja u Varaždinu koji je rezultirao stručnim usavršavanjem prosvjetnih djelatnika osnovnih i srednjih škola pod vodstvom Jasenke Pregrad. Nadalje, vidimo da se 2007. uz pomoć pretpripravnih fondova Europske unije educiralo 15 viših savjetnika AZOO za integrativnu superviziju i implementiranje u sustav odgoja i obrazovanja, a supervizija se nalazila u katalogu stručnog usavršavanja u AZOO, pa možemo biti zadovoljni postignutim. Unutrašnje zadovoljstvo nam može biti samo dodatna motivacija za nastavak cjeloživotnog učenja kao ideala profesionalne i osobne nadogradnje i procesa koji nikada ne završava.



## 7. LITERATURA

1. Ajduković, D. (2008.) Odgovornosti istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.), Kvalitativni pristup u društvenim znanostima. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 37-53.
2. Ajduković, M. i Ajduković, D. (1996.) Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
3. Ajduković, M., Potočki, Ž. i Sladović, B. (1999.) Supervizija u Hrvatskoj: preliminarno ispitivanje stavova i očekivanja socijalnih radnika. Ljetopis socijalnog rada, 6(1), 29-38.
4. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001.) Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. Ljetopis socijalnog rada, 8(2), 195-214.
5. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
6. Ajduković, M. i Laklija, M. (2014.) Motivi uključivanja i očekivanja od supervizije voditelja mjera za zaštitu osobnih prava i dobrobiti djeteta u nadležnosti centra za socijalnu skrb. Ljetopis socijalnog rada, 21(2), 263-293.
7. Ajduković, M. (2015.) Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Ljetopis socijalnog rada, 21(3), 345-366.
8. Ajduković, M. (ur.) (2018.) Europski pojmovnik supervizije i coachinga. Beč: Die Wiener Volkshochschulen GmbH
9. Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R., Fajdetić, M., Kazija, M., Listeš, S., Marunčić, S., Miletić, L., Milić, V., Ništ, M., Ozorlić-Dominić, R., Petljak-Jakunić, B., Požnjak-Malobabić, A., Skelac, M. i Vidović T. (2009.) Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
10. ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe), preuzeto: <http://www.anse.eu/about-anse/standards> (7.9.2020.).

11. Arambašić, L. (1996.) Savjetovanje. U: Pregrad, J. (ur.), Stres, trauma, oporavak. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 63-84.
12. Beck, R. C. (2003.) Motivacija: teorija i načela. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Bezić, I. (2007.) Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 443-452.
14. Bokulić, Z. (2003.) Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav. Zagreb: Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ, 444-450.
15. Brajša, P. (1996.) Sedem skrivnosti uspešnega managementa. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
16. Braun, V. i Clarke V. (2006.) Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
17. Forko, D. i Laklija, M. (2016.) Poželjna osobna i profesionalna obilježja supervizora iz perspektive supervizanata iz sustava socijalne skrbi. Socijalne teme, 1(3), 89-109.
18. Friščić, Lj. (2006.) Čimbenici profesionalnog stresa i sagorijevanja u radu socijalnih radnika u Centru za socijalnu skrb Zagreb. Ljetopis studijskog centra socijalnog rada, 13(2), 347-370.
19. Horvat, A. i Lapat, G. (2012.) Cjeloživotno obrazovanje učitelja. Andragoški glasnik 16(2), 131-142.
20. Hudek-Knežević, J. i Kardum, I. (2006.) Stres i tjelesno zdravlje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Jakšić, J. (2003.) Motivacija. Psihopedagoški pristup. Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih, 25(1), 5-16.
22. Klobučar, J., Ajduković, M. i Šincek, D. (2011.) Očekivanja, percepcija potrebe i poteškoća pri uvođenju supervizije iz perspektive ravnatelja centara za socijalnu skrb. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 281-303.

23. Kobolt, A. i Žižak, A. (2007.) Timski rad i supervizija timova. Ljetopis socijalnog rada, 4(2), 367-386.
24. Kolega, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014.) Potreba za supervizijom školskih psiholog(inja) u Hrvatskoj. Ljetopis socijalnog rada, 21(2), 295-311.
25. Kusturin, S. (2007.) Supervizija – oblik podrške profesionalcima. Metodčki ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 14(1), 37-48.
26. Kusturin, S. (2011.) Smjernice za prezentaciju supervizije psihosocijalnog rada. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 383-414.
27. 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.
28. Ljubotina, D. i Družić, O. (1996.) Sindrom izgaranja na poslu kod pomagača i čimbenici koji utječu na stupanj izgaranja. Ljetopis socijalnog rada, 3(1), 51-64.
29. Maguire, M. i Delahunt, B. (2017.) Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. All Ireland Journal of Higher Education, 9(3), 3351-33514.
30. Mejovšek, M. (2008.) Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
31. Milas, G. (2009.) Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Ozorlić Dominić, R. i Skelac, M. (2011.) Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 415-423.
33. Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada, Revidirani studijski program, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centra socijalnog rada, preuzeto: <https://www.pravo.unizg.hr/scsr/studij/poslijediplomski-supervizija> (7.9.2020.).
34. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, NN 34/14, preuzeto: [www.nn.hr](http://www.nn.hr) (21.8.2018.).

35. Pregrad, J. (2007.) Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 311-337.
36. Pregrad J. i Krivičić Jedrejčić A. (2012.) Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora. Rad izložen na 3. hrvatskoj konferenciji o superviziji, Opatija, 18. do 20. travanj 2012.
37. Reeve, J. (2010.) Razumijevanje motivacije i emocija, Jastrebarsko: Naklada Slap, preuzeto  
<http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/motivacija%20emocije%201.pdf>  
(20.2.2019.).
38. Rozman, R. (1993.) Menagment. Ljubljana: Gospodatski vestnik, 2001-215.
39. Skelac, M. (2008.) Razvojno-integrativna supervizija u školi. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 54(19), 169-174.
40. Šverko, B. (1998.) Vodič kroz zanimanja, Zagreb: Društvo za istraživanje i razvoj ljudskih potencijala Razbor, preuzeto: [mrav.ffzg.hr](http://mrav.ffzg.hr) (20.2.2019.).
41. Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007.) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 283-310.
42. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, preuzeto: [www.zakon.hr](http://www.zakon.hr) (16.4.2020.).
43. Zakon o socijalnoj skrbi, Narodne novine, 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, preuzeto: [www.zakon.hr](http://www.zakon.hr) (16.4.2020.).
44. Zlomislíč, D. i Laklija, M. (2019.) Uloga socijalnih radnika zaposlenih na odjelima psihijatrije i čimbenici koji utječu na njihovu spremnost na uključivanje u superviziju. Ljetopis studijskog centra socijalnog rada, 26(1), 107-133.

## 8. PRILOZI

### 8.1. UPITNIK KOJIM SU PRIKUPLJENI POTENCIJALNI SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

#### UPITNIK

IME I PREZIME: \_\_\_\_\_

ZAPOSLEN/A U ŠKOLI: \_\_\_\_\_ NASELJE: \_\_\_\_\_

GODINE STAŽA U ŠKOLI: \_\_\_\_\_

E-MAIL ADRESA: \_\_\_\_\_

KONTAKT BROJ (TELEFON ILI MOBITEL): \_\_\_\_\_

JESTE LI NEKADA SUDJELOVALI U SUPERVIZIJSKOJ GRUPI?

DA NE

JESTE LI ZAINTERESIRANI ZA SUDJELOVANJE U SUPERVIZIJSKOJ GRUPI?

DA NE

Ukoliko je odgovor DA, označite u kojoj grupi biste sudjelovali:

**GRUPA A** (VEDRANA VITEZ, POČETAK 14.11.2012., SRIJEDOM OD 16:00 DO 19:00 SATI)

**GRUPA B** (DUBRAVKA ŽDERIĆ, POČETAK U OŽUJKU 2013., TERMIN PO DOGOVORU)

8.2. POZIV PEDAGOGINJAMA OSNOVNIH ŠKOLA ZA SUDJELOVANJE U  
ISTRAŽIVANJU

Osnovna škola XX

XX 1

10 000 Zagreb

N/R gđe XX

Poštovana kolegice XX,

želim Vas zamoliti za pomoć u prikupljanju podataka za svoj završni rad na poslijediplomskom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu.

Krajem 2012. godine sudjelovali ste u prezentaciji Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja na Županijskom stručnom vijeću pedagoga Grada Zagreba. U anketi koja se tada provodila naveli ste da se nemate namjeru uključiti u superviziju. Poštujem Vaše razloge, a upravo mi je mišljenje osoba koje se ne bi željele uključiti u superviziju spoznajno dragocjeno jer je to sasvim legitiman stav koji je gotovo neistražen i Vaše mišljenje bi mi puno značilo. Molila bih Vas da pristanete na intervju u trajanju od 30 minuta u Vašoj školi u terminu koji bi Vama odgovarao. Sve rečeno u intervjuu bit će povjerljivo što znači da će u Vaše odgovore uvid imati samo članovi istraživačkog tima. U prikazu rezultata svi odgovori bit će prikazani grupno što znači da Vas nitko neće moći identificirati kao ispitanika.

S obzirom da oduzimam Vaše cijenjeno vrijeme to bih Vam honorirala sa 100 kuna.

Bit ću slobodna telefonski Vas kontaktiram za tjedan dana i provjeriti jeste li voljni sudjelovati u mojem istraživanju.

S poštovanjem,

Vedrana Vitez, prof.reh.

Galovićeva 12, 10 000 Zagreb

### *8.3. PISMO SUDIONICIMA*

Poštovane sudionice,

Provodim kvalitativno istraživanje za izradu završnog rada iz Supervizije psihosocijalnog rada pod nadzorom mentora dr. sc. Deana Ajdukovića o mišljenju stručnih suradnica pedagoginja Grada Zagreba o superviziji.

Provedbu istraživanja planiram u osnovnim školama sudionica u istraživanju. Predviđam uzorak od deset do dvanaest sudionica.

Kao metodu prikupljanja podataka izabrala sam polustrukturirani intervju. Provođenje intervjuja trajat će oko pola sata. Potrebno je snimati razgovor diktafonom kako bi vaši odgovori ostali zabilježeni onako kako ste ih vi dali. Ako samo vodim bilješke to nije moguće zato predlažem snimanje.

Sve rečeno u intervjuu bit će povjerljivo što znači da će u vaše odgovore uvid imati samo članovi istraživačkog tima. U prikazu rezultata svi odgovori bit će prikazani grupno što znači da vas nitko neće moći identificirati kao ispitanika.

Vaše sudjelovanje je dobrovoljno te možete odustati u bilo kojem trenutku.

Hvala Vam što ste izdvojili vrijeme za sudjelovanje u istraživanju.

*8.4. SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU S UPITNIKOM O OSNOVNIM  
PODACIMA*

Pristajete li sudjelovati u kvalitativnom istraživanju?

DA

NE

Dob \_\_\_\_\_

Naziv ustanove u kojoj ste zaposleni

---

Radni staž \_\_\_\_\_

Jeste li radili na drugim poslovima i koliko dugo?

---

Dodatne edukacije

---



### 8.5. PITANJA ZA INTERVJU S PEDAGOGINJAMA OSNOVNIH ŠKOLA

1. Zamoliti sudionike da iznesu svoje mišljenje što je za njih supervizija. (Potpitanje: Kako biste učitelju u svojoj školi objasnili što je supervizija?)
2. Po Vašem mišljenju tko se i kada uključuje u supervizijsku grupu? (Potpitanje: Koji su motivi pojedinca da se uključi u superviziju?)
3. Koje su dobre strane uključivanja u supervizijsku grupu? (Potpitanje: Koje prednosti uključivanja u superviziju vidite za pojedinca, a koje za okolinu?)
4. Koje su loše strane uključivanja u supervizijsku grupu? (Potpitanje: Koji su nedostaci uključivanja u superviziju za pojedinca, a koje za okolinu?)
5. Koji su Vaši razlozi neuključivanja u supervizijsku grupu? (Potpitanje: Koji su to osobni razlozi? Koji su to profesionalni razlozi? Jesu li se Vaše životne okolnosti promijenile i bi li se sada uključili u superviziju?)
6. Što bi Vas motiviralo da se uključite u supervizijsku grupu? (Potpitanje: Koji su to parametri motivacije na osobnoj razini, a koji na profesionalnoj razini?)
7. Kako motivirati i druge pedagoge da se uključe u superviziju? (Potpitanje: Što bi se trebalo ponuditi stručnim suradnicima pedagozima kao dodatni motivator na osobnoj razini, na razini ustanove, na razini struke?)

Jeste li ikada sudjelovali u supervizijskoj grupi?

DA            NE

Jeste li zainteresirani za sudjelovanje u supervizijskoj grupi?

DA            NE

## 8.6. PROTOKOL NAKON INTERVJUA

Datum provođenja intervjua: \_\_\_\_\_

Ime i prezime sudionika: \_\_\_\_\_

Mjesto provođenja intervjua: \_\_\_\_\_

Atmosfera koja je vladala tijekom provođenja intervjua:

---

---

Unutarnji osjećaj koji je imala osoba koja provodi intervju:

---

---

---

## 9. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Rođena sam 1980. godine u Zagrebu. Nakon završetka osnovne škole i gimnazije upisujem Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu, smjer rehabilitacija. Diplomirala sam 2005. godine i stekla akademski naziv profesor rehabilitator. Kako bih stekla profesionalna iskustva i znanja tijekom studija, postajem volonter, prvo u Udruzi PUŽ, a kasnije i u Hrvatskoj udruzi za školovanje pasa vodiča i mobilitet. Prva zaposlenja ostvarujem u nevladinom sektoru u Centru inkluzivne potpore „IDEM“ i u Društvu osoba s cerebralnom i dječjom paralizom Zagreb, a kasnija zaposlenja ostvarujem kroz javne službe, prvo u Osnovnoj školi Ante Kovačić kao stručni suradnik i naposljetku u Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom kao stručni savjetnik - vještak rehabilitator, gdje sam zaposlena i danas. Na početku svog profesionalnog puta uviđam koliko mi nedostaje dodatnih znanja, vještina i profesionalne podrške te se 2005. uključujem u grupnu superviziju, kao supervizant. Superviziju kontinuirano s povremenim kratkim pauzama pohađam tijekom cijelog dosadašnjeg profesionalnog rada. Uz svoj redovan posao bila sam provoditelj mjere nadzora nad roditeljskom skrbi u Centru za socijalnu skrb Zagreb, voditelj supervizije volontera u Centru za edukaciju, savjetovanje i humanitarno djelovanje Krugovi i savjetovatelj u Centru za edukaciju, savjetovanje i osobni razvoj Cedar. Kako su moja znanja rasla tako su usporedno rasla i moja znanja o vlastitom neznanju, te vođena tom spoznajom 2006. upisujem edukaciju iz integrativnog geštalt savjetovanja, 2010. edukaciju medijacije u radu s djecom i mladima, 2014. edukaciju osnove grupne analize, a 2021. edukaciju iz geštalt psihoterapije. Kako sam od početka svoje karijere uključena u supervizijsku grupu, svjedočeći svojim iskustvom o dobrobiti i efikasnosti supervizije, 2011. sam upisala poslijediplomski specijalistički studij Supervizija psihosocijalnog rada na Pravnom fakultetu u Zagrebu.