

Pedagoška supervizija kao način unaprjeđivanja rada srednjoškolskih nastavnika

Čavlović, Renata

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:367686>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Renata Čavlović

PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA KAO NAČIN UNAPRJEĐIVANJA RADA SREDNJOŠKOLSKIH
NASTAVNIKA
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Renata Čavlović

PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA KAO NAČIN UNAPRJEĐIVANJA RADA SREDNJOŠKOLSKIH
NASTAVNIKA
DIPLOMSKI RAD

Mentor:

dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Rijeka, 2023.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Renata Čavlović

PEDAGOGICAL SUPERVISION AS MEANS OF IMPROVING THE WORK OF SECONDARY SCHOOL
TEACHERS
MASTER THESIS

Mentor:

Bojana Vignjević Korotaj, PhD

Rijeka, 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Pedagoška supervizija kao način unaprjeđivanja rada srednjoškolskih nastavnika* te da sam njegov autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Renata Čavlović

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Nastavnička profesija je pred brojnim izazovima pa je onda izuzetno važno kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i vrednovanje njihovog rada budući da je obrazovni sustav onoliko kvalitetan koliko su kvalitetni nastavnici. U tom kontekstu, vrlo je bitno istaknuti pedagošku superviziju, s obzirom na to da je jedna od njenih glavnih zadaća vrednovanje kvalitete rada nastavnika. Konkretnije, pedagoška se supervizija definira kao specifičan oblik učenja koji pozitivno utječe na osobni i profesionalni rast i razvoj stručnjaka, odnosno u konkretnom slučaju nastavnika, kroz metode refleksije i samorefleksije, a uz potporu supervizora, u konkretnom slučaju pedagoga, koji preuzima ulogu kritičkog prijatelja. Na taj način pedagoška supervizija doprinosi transformaciji profesionalnog djelovanja, odnosno doprinosi unaprjeđenju (nastavnog) rada nastavnika.

Upravo je tematika pedagoške supervizije nedovoljno istražena u nacionalnom kontekstu, posebice u srednjim školama, pa je sukladno navedenom provedeno kvalitativno istraživanje s ciljem opisivanja i razumijevanja pedagoške supervizije kao načina unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika. Konkretnije, istraživalo se na koji način pedagoška supervizija doprinosi osobnom rastu i razvoju nastavnika, nastavnom radu nastavnika, unaprjeđenju odnosa s različitim dionicima (kolegama, roditeljima, učenicima) i smanjenju osjećaja stresa na radnome mjestu. Istraživanje je provedeno s ukupno 8 nastavnika/ica koji su zaposleni u srednjim školama na području Grada Rijeke. Uzorak je variran s obzirom na spol, godine radnog staža i tip srednje škole. Provedeni su polustrukturirani kvalitativni intervjui s 4 nastavnika i 4 nastavnice, od kojih je ukupno 4 sudionika s 5 godina radnog staža ili više i 4 sudionika s manje od 5 godina radnog staža. Sudionici/e su zaposleni u ukupno 3 strukovne srednje škole i 2 gimnazije. Rezultati istraživanja pokazuju da se pedagoška supervizija smatra načinom unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika, no važno je istaknuti da je kroz odgovore sudionika/ica razvidno da u najvećoj mjeri doprinosi samopouzdanju nastavnika/ica, smanjenju osjećaja profesionalnog stresa, pa potom nastavnom radu, a najmanje doprinosi unaprjeđenju odnosa s različitim dionicima. Neovisno o tome, vrlo je bitno istaknuti da svi sudionici/ice pedagošku superviziju smatraju oblikom stručnog usavršavanja, budući da joj je cilj napredovanje, odnosno unaprjeđenje (nastavnog) rada.

Ključne riječi: pedagoška supervizija, nastavnička profesija, osobni rast i razvoj, profesionalni rast i razvoj

ABSTRACT

The teaching profession is faced with numerous challenges, so continuous professional development of teachers and evaluation of their work are extremely important, since education system is only as good as the quality of its teachers. In this context, it is very important to highlight pedagogical supervision, as one of its main tasks is to evaluate the quality of teachers' work. More specifically, pedagogical supervision is defined as a distinct form of learning that positively influences the personal and professional growth and development of experts, and in this particular case, teachers, through the method of reflection and self-reflection, with the support of a supervisor, or in this particular case, a pedagogue, who assumes the role of a critical friend. In this way, pedagogical supervision contributes to the transformation of professional practice, or rather, contributes to the improvement of (teaching) teacher's work.

The topic of pedagogical supervision is currently insufficiently researched in the national context, especially in high schools. Therefore, a qualitative research study was conducted with the aim of describing and understanding pedagogical supervision as a means of improving the work of high school teachers. More specifically, it aimed to investigate how pedagogical supervision contributes to teachers' personal growth and development, their teaching practice, improvement of relationships with various stakeholders (colleagues, parents, students), and reducing stress at workplace. The study was conducted with a total of 8 teachers employed in high schools in the city of Rijeka. The sample varied according to gender, years of work experience, and type of high school. Consequently, semi-structured qualitative interviews were conducted with a total of 4 male teachers and 4 female teachers, of whom 4 participants had 5 or more years of work experience, and 4 participants had less than 5 years of work experience. The participants were employed in a total of 3 vocational high schools and 2 grammar schools. The research results indicate that pedagogical supervision is seen as a way to improve the work of high school teachers. However, it is important to highlight the participants' responses suggest that it primarily contributes to teachers' self-confidence and reduction of professional stress, followed by improvement of their teaching practice, while it has the least impact on improving relationships with various stakeholders. Nonetheless, it's crucial to emphasize that all participants perceive pedagogical

supervision as a form of professional development, as its aim is to promote and improve (teaching) work.

Keywords: pedagogical supervision, teaching profession, personal and professional growth and development

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. SUPERVIZIJA	3
2.1. <i>Razvoj supervizije u nacionalnom i međunarodnom kontekstu</i>	3
2.2. <i>Pojam supervizije</i>	5
2.3. <i>Funkcije, modeli i oblici supervizijskog procesa</i>	6
2.4. <i>Vrijednost supervizije</i>	9
3. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA	11
3.1. <i>Pojam pedagoške supervizije</i>	11
3.2. <i>Pedagoška supervizija iz tradicionalne i suvremene perspektive</i>	13
3.3. <i>Konstruktivizam i iskustveno učenje kao teorijsko utemeljenje pedagoške supervizije</i>	14
3.4. <i>Ciklus pedagoške supervizije</i>	17
4. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA KAO NAČIN UNAPRJEĐENJA RADA NASTAVNIKA – PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	20
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	24
5.1. <i>Istraživačka pitanja i ciljevi</i>	24
5.2. <i>Istraživačke metode i postupci prikupljanja podataka</i>	24
5.3. <i>Uzorak istraživanja</i>	25
5.4. <i>Instrument istraživanja</i>	26
5.5. <i>Način obrade i analize podataka</i>	27
6. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	29
6.1. <i>Iskustvo sudjelovanja nastavnika u procesu pedagoške supervizije</i>	29
6.2. <i>Osobni rast i razvoj nastavnika</i>	34
6.3. <i>Nastavni rad nastavnika</i>	38
6.3. <i>Odnos nastavnika s različitim dionicima</i>	47
6.4. <i>Smanjivanje profesionalnog stresa</i>	53
7. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA	57
8. ZAKLJUČAK	61
9. POPIS LITERATURE	64
10. PRILOZI	70
Prilog 1. <i>Dopis za škole</i>	70
Prilog 2. <i>Informirani pristanak</i>	71
Prilog 3. <i>Protokol polustrukturiranog intervjua</i>	72

1. UVOD

Sve češće i brže znanstvene, tehnološke i društvene promjene pred školu stavljaju sve veće zahtjeve (Žužić, 2012), a očituju se u uvođenju i korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, integraciji obrazovnih sadržaja, timskom radu i partnerskom odnosu odgojno-obrazovnih djelatnika i partnerskim odnosom s roditeljima (Hercigonja, 2018). Javlja se i usmjerenost na koncept cjeloživotnog učenja, a samim time i na razvoj novih kompetencija nastavnika te usmjerenost na učenike i njihova postignuća (Hercigonja, 2018), ali i potrebe (Kuprešak, 2016). Suvremena škola se u dominantno usmjerava na razvoj učeničkih kompetencija, a često se ističe važnost vještina logičkog razmišljanja, rješavanja problemskih zadataka te rada učenika u timu (Žagar, 2022). U skladu s time, suvremeno društvo zahtijeva od nastavnika visoko razvijenu sposobnost cjeloživotnog učenja te sposobnost prilagodbe zahtjevima suvremenog društva i škole koje odlikuje promjenjivost i dinamičnost (Lončarić, 2017). Neophodno je istaknuti da je nastavnički poziv iznimno važan za ostvarivanje napretka u društvu te je stoga kontinuirano obrazovanje i usavršavanje nastavnika nužno (Debeljak, 2016). Hercigonja (2017, str.2.) tako tvrdi da se „Napredak i razvoj škole, temelji na kompetenciji nastavnika te zahtijeva svu njegovu spremnost i predanost u pogledu pružanja suvremene razine odgoja i obrazovanja“. Dakle, nastavnici se trebaju kontinuirano stručno usavršavati te pri tome koristiti sve mogućnosti europskih obrazovnih politika i mogućnosti cjeloživotnog učenja (Debeljak, 2016). Zadaća je suvremenog nastavnika ostvariti puni potencijal svojih učenika te je samim time kontinuirano obrazovanje i usavršavanje neophodno kako bi nastavnik unaprijedio svoje kompetencije, posebice sposobnosti voditelja, organizatora i pravednog ocjenjivača (Hercigonja, 2017) te na taj način u najvećoj mjeri doprinio samoaktualizaciji učenika. Osim toga, suvremeni nastavnik treba imati i ujediniti pedagoške i osobne kompetencije te ih treba efikasno usmjeravati kako bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi (Hercigonja, 2017). Naposljetku, neizbježno je istaknuti da suvremeni nastavnici trebaju imati razvijene vještine informatičke i informacijske pismenosti koje su usko povezane sa sustavom širih kompetencija, kao što su: kreativno i kritičko mišljenje, komunikacijske vještine, kompetencije za rješavanje problema, kompetencije za timski rad i suradnju i druge (Vrkić Dimić, 2013).

U skladu s navedenim, jedan od izazova koji se stavlja pred školu i odgojno-obrazovne dionike odnosi se na organizaciju rada u suvremenoj školi i organizaciju stručnog usavršavanja u školskom okruženju (Vuković, 2011). Važno je istaknuti da je upravo profesionalni razvoj nastavnika pred brojnim i čestim izazovima, posebice u području poučavanja, odnosno u razvoju fleksibilnosti prilikom poučavanja (Harmina i Mališa, 2020). Na navedene nove zahtjeve moguće je odgovoriti suvremenim pristupom učenja i poučavanja koji se zasniva na istraživanju postojeće pedagoške prakse i njenom kontinuiranom usavršavanju te ostvarivanjem promjena na temelju znanstvenih spoznaja (transformacijski pristup) (Žužić, 2011). Transformacija procesa učenja i poučavanja je neophodna kako bi se učenje i poučavanje poboljšali i bili u skladu s vremenom u kojem živimo i djelujemo, ali i u skladu s projiciranim budućim potrebama (Vrkić Dimić, 2013). Konkretnije, školski sustavi i odgojno-obrazovno djelovanje odgovor na zahtjeve suvremenog društva mogu pronaći u višestrukome vrednovanju (Jurić, 2004). U tom kontekstu neophodno je istaknuti superviziju, s obzirom na to da je jedna od njenih ključnih zadaća upravo vrednovanje kvalitete rada, a ona se ogleda u samovrednovanju pojedinca u najširem smislu te se odnosi na proces stalnog i sustavnog praćenja vlastitog osobnog i profesionalnog djelovanja (AZOO, 2009). Sukladno navedenom nije neobično da i međunarodna i nacionalna izvješća o nastavničkoj profesiji i obrazovnim sustavima ističu da kvaliteta obrazovnog sustava izravno ovisi o kvaliteti nastavničke profesije (Šteh, Kalin i Čepić, 2017).

Samim time, istraživanje u sklopu ovoga rada se provodi s ciljem opisivanja i razumijevanja pedagoške supervizije kao načina unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika. Konkretnije, teži se opisati i razumijeti na koji način pedagoška supervizija doprinosi osobnom rastu i razvoju nastavnika, nastavnom radu nastavnika, unaprjeđenju odnosa s različitim dionicima (kolegama, roditeljima, učenicima) i smanjenju osjećaja stresa na radnome mjestu.

2. SUPERVIZIJA

2.1. *Razvoj supervizije u nacionalnom i međunarodnom kontekstu*

Ako promatramo razvoj supervizije od njenih samih početaka, odnosno u periodu od 1774. godine, kada je donesen Opći školski red, do početka Drugog svjetskog rata, njena prva funkcija se odnosila na nadzor nad nastavnicima od strane svećenika, koji su u to vrijeme bili obrazovaniji od nastavnog kadra (Dubovicki i Munjiza, 2021). Osim toga, tada su svećenici imali na raspolaganju školske blagajne te su iz njih plaćali nastavnike i održavali škole (Dubovicki i Munjiza, 2021). Nastavnici nisu bili oduševljeni procesom supervizije, s obzirom na to da su ju promatrali kao dodatni posao koji im oduzima vrijeme, ali i zato što su svećenici kontrolirali njihov rad te svoja saznanja prenosili ustanovi ili višoj upravi (Dubovicki i Munjiza, 2021). Ako „zavirimo“ u ne tako daleku prošlost, u Hrvatskoj se značaj supervizije prepoznaje 1977. godine kada se uvodi u područje socijalnog rada kao metoda usvajanja profesionalnog znanja i ostvarivanja profesionalnog rasta i razvoja (Skelac, 2008). Kako se razvijala, tako se proširila na ostala pomažuća zanimanja i razne profesionalne uloge, primjerice na zdravstvo i školstvo, odnosno na psihoterapeute i odgajatelje (Kusturin, 2007). Žužić (2012) ističe da se važan korak u razvoju suvremenog shvaćanja supervizije dogodio 2007. godine kada je Agencija za odgoj i obrazovanje pokrenula projekt „Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju“ u sklopu Phare programa Europske unije. U okviru navedenog projekta pokrenuta je dvogodišnja edukacija 15 viših savjetnika Agencije s ciljem osposobljavanja za integrativnu superviziju u sustavu odgoja i obrazovanja. Kao rezultat nastaje Protokol za uvođenje supervizije u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, publikacija „Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju“ te se supervizija od 2009. godine nalazi u katalogu stručnih skupova Agencije za odgoj i obrazovanje i smatra se oblikom stručnog usavršavanja.

U međunarodnom kontekstu, supervizija se prvi puta spominje u Škotskoj i Njemačkoj u 19. stoljeću kada su volonteri pomagali (siromašnim) obiteljima, odnosno održavali su se redoviti grupni sastanci na kojima se razgovaralo o slučajevima i planovima rada s obiteljima, a volonteri su na temelju navedenoga imali pravo sami odabrati na koji način će im pomoći (Pantić, 2004). No, začetcima supervizije se smatra druga polovica 19. stoljeća kada se ona javlja na području socijalnog rada kao metoda uvođenja u profesiju na području Velike Britanije i SAD-a (Kobolt i Žorga, 2000 prema Pantić, 2004). Autorica Pantić (2004) navodi da su preteče supervizora predstavljali plaćeni službenici u dobrovoljnim društvima, čija je uloga bila

pružanje podrške i pomoći volonterima te naglašava da se sve znatne funkcije današnje supervizije (u SAD-u) mogu prepoznati i pratiti iz opisa poslova navedenih službenika. Nadalje, važno je istaknuti i prve autore u ovom području, a to su: J. R. Brackett i Mary Richamond (Pantić, 2004). J.R. Brackett je napisao 1904. godine knjigu pod nazivom „Supervizija i edukacija u dobrotvornom radu“, a Mary Richamond 1917. godine knjigu naziva „Socijalne dijagnoze“ (Pantić, 2004). U tom kontekstu, bitno je istaknuti da je Mary Richamond ona koja je prva uvrstila supervizijski proces u modernom značenju navedenog pojma (Kobolt i Žorga, 2000 prema Pantić, 2004) te je prve edukacije u području supervizije u SAD-u, 1911. godine, vodila upravo Mary Richamond (Pantić, 2004). Nadalje, od 20-tih godina 20. stoljeća supervizija se promatra kao važan dio obrazovanja stručnjaka (Pantić, 2004). S druge strane, Van Kessel (1999) smatra da je prva knjiga u području supervizije knjiga pod nazivom „Supervizija u socijalnom radu na pojedinačnom slučaju“ napisana 1936. godine od strane autorice Virginije Robinson, gdje se supervizija promatra kao metoda obrazovanja stručnjaka.

Zanimljivo je istaknuti da je u Nizozemskoj 50-ih godina 20. stoljeća razvijen model supervizije koji ima u fokusu edukativno-podržavajuću komponentu s posebnim naglaskom na proces učenja te je supervizor pojedinac koji pomaže supervizantu da na temelju vlastitog iskustva stekne nova znanja, vještine i sposobnosti, odnosno da nauči nešto novo kroz metodu samorefleksije (Pantić, 2004). Konkretnije, ona se prvenstveno pojavila kao metoda poučavanja u sklopu programa stručnih škola, odnosno socijalnih akademija, u području socijalnog rada i socijalne pedagogije (Van Kessel, 1999). Cilj nizozemskog modela supervizije je internalizacija profesionalnih zahtjeva i sposobnosti pojedinca, odnosno stručnjaka (Pantić, 2004). Dakle, nizozemski se model usmjerava na proces učenja supervizanta, što implicira sljedeće:

- Supervizor je pojedinac koji pruža pomoć supervizantima, neovisno o tome tko je supervizant, kako bi što više naučio iz vlastitog iskustva s ciljem poboljšanja profesionalnih kompetencija;
- Supervizija nema funkciju kontrole kvalitete;
- Supervizor posjeduje isključivo profesionalnu odgovornost, koja se odnosi na unaprjeđenje profesionalne kompetentnosti supervizanta kroz vlastito profesionalno iskustvo

i postignute rezultate, no nije odgovoran za to hoće li supervizant ispuniti zadano (Van Kessel, 1999).

2.2. *Pojam supervizije*

Neovisno o tome što se stručnjaci slažu da je proces supervizije izuzetno vrijedan i koristan, ne postoji univerzalna definicija ovog pojma, kao niti univerzalni model supervizije (Ajduković i Cajvert, 2004). Samim time, u nastavku će se prikazati različite definicije navedenog pojma. U doslovnom značenju supervizija je „odlično viđenje“ (Skupnjak, 2018, str. 6). Danas se definira kao profesionalna intervencija u području pomagačkih profesija te preduvjetom djelotvornosti i kvalitete rada s drugima, ali i metodom profesionalnog i osobnog rasta stručnjaka (Skupnjak, 2018). Supervizija se definira i kao zajednički i suradnički odnos supervizora i supervizanta u kojem supervizanti uče iz vlastitog iskustva, traže vlastita rješenja problema te sagledavaju vlastite misli, osjećaje i resurse iz različitih perspektiva (Skelac, 2008). U tom procesu supervizor predstavlja pojedinca koji je odgovoran za odvijanje supervizijskog procesa u sigurnom i povjerljivom okruženju (Vizek Vidović, 2011) te supervizanta vodi kroz proces učenja kroz zajedničku komunikaciju i suradnju omogućavajući mu slobodno traženje vlastitih rješenja problema (Čobanović, 2020). Anderson (2000) promatra superviziju iz slične perspektive te navodi da ju odlikuje suradna zajednica učenja koja se ostvaruje kroz dijalog supervizora i supervizanta te na taj način dolazi do su-otkrivanja sadašnjeg znanja i su-razvijanja novog znanja, a navedeno uključuje povezivanje, suradnju i stvaranje. Udruga nacionalnih organizacija za superviziju u Europi definira superviziju kao način unaprjeđenja ponašanja pojedinaca u njihovim profesionalnim ulogama u institucionalnom kontekstu s ciljem razvoja samog pojedinca i ustanove (ANSE, 2020). Autorica Žorga (2002) definira superviziju kao specifičnu metodu učenja, razvoja i podrške koja omogućava stručnjacima osobni i profesionalni rast i razvoj kroz refleksiju vlastitog iskustva. Osim toga, utječe na smanjenje stresa, odnosno omogućava stručnjacima da se efikasnije nose s navedenim te doprinosi izgradnji profesionalnog identiteta (Žorga, 2002). Nadalje, ukoliko promatramo superviziju iz psihoterapijske perspektive, utoliko ju definiramo kao proces učenja i unaprjeđenja vlastite prakse s ciljem profesionalnog razvoja, a navedeno se ostvaruje tako što se psihoterapeut konzultira s iskusnijim i „zrelijim“ praktičarem (Gilbert i Evans, 2008). Prema autorima Gilbertu i Evansu (2008) supervizija je: uvijek međuosobna, obuhvaća sustavnu perspektivu, obuhvaća proces ispitivanja, podrazumijeva ulaženje u proces i „uzimanje“ iz

njega, zajedničko stvaranje značenja, promiče razvoj uključivanja i perspektivu treće osobe kod svih dionika te naposljetku svako tumačenje koje se pojavi u procesu supervizije nikad nije krajnje, već je otvoreno za konstrukciju i dekonstrukciju u skladu s novim iskustvima. Autorica Žagar (2022) superviziju promatra kao složenu metodu profesionalnog razvoja i proces specifičnog učenja koji se ostvaruje iznošenjem vlastitog profesionalnog iskustva u supervizijskoj grupi, čime dolazi do međusobne podrške među dionicima navedenog procesa, budući da se supervizijska grupa smatra sigurnim okruženjem.

Iako je prisutan velik broj različitih definicija supervizije, uočava se da je svima zajedničko da je to proces koji pozitivno utječe na osobni i profesionalni rast i razvoj stručnjaka, koji se temelji na učenju kroz vlastito iskustvo, odnosno kroz refleksiju i samorefleksiju vlastitog iskustva.

2.3. *Funkcije, modeli i oblici supervizijskog procesa*

Nakon pregleda različitih određenja supervizije valja reći nešto specifičnije o funkcijama, modelima i oblicima supervizijskog procesa.

Referirajući se na rad Munson (1993) Ajduković i Cajvert (2004) razlikuju se ukupno 3 funkcije supervizijskog procesa:

- 1) administrativno-upravljачka;
- 2) podržavajuće-pomažuća i
- 3) podučavajuća funkcija.

Administrativno-upravljачka funkcija obuhvaća: ideologiju, vrijednosti, politike vođenja i djelovanje institucije, zakone koji se fokusiraju na socijalne mjere i akcije, pregledavanje dokumentacije s ciljem pružanja adekvatne pomoći supervizantima/klijentima, usmjeravanje supervizanata/klijenata različitim supervizorima/stručnjacima te uspostavu dogovora o radnom vremenu i rasporedu supervizanta/klijenta. Nadalje, podržavajuće-pomažuća funkcija se odnosi na sljedeće: pružanje podržavajućih povratnih informacija supervizantu/klijentu, ostvarivanje komunikacije o emocijama supervizanta/klijenta koji se odnose na specifičan slučaj s ciljem zadovoljenja njegovih emocionalnih potreba te davanje informacija o tehnikama i metodama smanjivanja profesionalnog stresa. Naposljetku, podučavajuća funkcija uključuje: prezentiranje tehnika rada supervizantima/klijentima, analizu pojedinačnog slučaja i planiranje rada na njemu, pružanje povratnih informacija supervizantima o kvaliteti njihovog rada,

proučavanje specifičnog slučaja iz perspektive teorija ljudskog ponašanja te opisivanje i pojašnjavanje metode ili strategije intervencije, odnosno određene akcije. Ova funkcija, navodi Kusturin (2007), se posebno ističe u radu s manje iskusnim pojedincima ili studentima te je od izrazite važnosti da se vodi računa o tome da u radu s navedenim grupama edukacija ne postane osnovna funkcija jer se tada supervizija pretvara samo u edukaciju, što ona nije.

Nadalje, s obzirom na pojavu različitih zanimanja i različitih potreba društva, a u odnosu prema ciljevima i funkcijama supervizije, javljaju se sljedeća 2 modela:

- 1) američki i
- 2) europski (Kusturin, 2007).

Razlikuju se u najvećoj mjeri s obzirom na administrativno-upravljačku funkciju, odnosno u europskom modelu supervizijskog procesa se navedena funkcija uglavnom izostavlja, dok američki model objedinjuje sve 3 prethodno navedene funkcije (Kusturin, 2007). U europskom modelu se navedena funkcija zanemaruje i izostavlja zato što ona implicira da je supervizor onaj koji kontrolira rad supervizanta, odnosno uspostavlja nadzor nad njime, što nije u skladu s ovim modelom, s obzirom na to da stavlja naglasak na osnaživanje supervizanta s ciljem njegova profesionalnog razvoja (Kusturin, 2007). S druge strane, autorica Beljanski (2016) navodi sljedeća 3 modela supervizije, koja su zastupljenija u području socijalnog rada:

- 1) nizozemski model;
- 2) švedski model i
- 3) anglosaksonski.

Nizozemski model odlikuje usmjerenost na edukativnu funkciju, a ne na kontrolu kvalitete rada, što implicira da se supervizor fokusira na razvoj i poboljšanje profesionalne kompetentnosti supervizanta. Nadalje, u švedskom modelu se javlja usmjerenost na funkciju potpore kroz psihoterapijski rad s ciljem rasta i razvoja supervizanta, a u skladu s njegovim mogućnostima i resursima. Naposljetku, anglosaksonski model objedinjuje sve 3 funkcije, što je i navedeno u prijašnjem odlomku.

U skladu s navedenim funkcijama supervizijskog procesa te prilagodbom na hrvatski kontekst, razlikujemo različite oblike supervizije¹, kao što su:

- 1) organizacijska supervizija;
- 2) razvojno-integrativna supervizija;
- 3) timska supervizija;
- 4) supervizija u edukaciji i druge (Kusturin, 2007).

Organizacijska supervizija naglašava sadržaj i organizaciju rada te osigurava učinkovito funkcioniranje organizacije, dok klinička supervizija, odnosno razvojno-integrativna supervizija, svoj fokus usmjerava na sasvim suprotno područje, odnosno na stručnjaka i njegov profesionalni rast i razvoj (Ajduković i Cajvert, 2004). Detaljnije, razvojno-integrativnu superviziju možemo definirati kao proces koji se provodi s ciljem razvoja profesionalnih kompetencija stručnjaka/praktičara u motivirajućem okruženju, a provodi se na način da stručnjaci/praktičari objedine vlastito profesionalno iskustvo s teorijama i zahtjevima vlastite profesionalne uloge te vlastitim karakteristikama, odnosno osobinama, osjećajima i kompetencijama (Ajduković i Cajvert, 2004). Nadalje, timska supervizija se definira kao vrsta grupne supervizije koja se fokusira na ispunjavanje nekog specifičnog zadatka u sklopu veće organizacije ili samostalno s ciljem pružanja izravne podrške i pomoći u rješavanju određenih izazova, odnosno poteškoća, na određenom radnom mjestu ili u određenom timu (Gaertner, 1982; Edding, 1985 prema Bezić, 2004). Članovi tima koji sudjeluju u procesu timske supervizije pozitivno utječu na međusobne odnose, rade na vlastitim komunikacijskim granicama, proučavaju čime su navedene granice uvjetovane te samim time rade na vlastitim osjećajima i odnosima (Skupnjak, 2018). Dakle, ciljevi koji se nastoje ostvariti kroz navedeni proces su sljedeći: unaprjeđivanje ozračja u timu, povećanje suradnje, učinkovitosti i kvalitete rada svakog pojedinog člana u timu, s krajnjim ciljem povećanja njihove profesionalne kompetentnosti u budućem radu (Skupnjak, 2018). Naposljetku, supervizija u edukaciji, odnosno edukativna supervizija, stavlja naglasak na profesionalni rast polaznika određene

¹Kusturin (2007) navodi da su se prilagođavanjem na hrvatski kontekst razvili navedeni oblici supervizije, dok autorica Ajduković (2020) navodi da su organizacijska i razvojno-integrativna supervizija modeli supervizije u radu "Razvoj modela metode supervizije u području skrbi za djecu". Nadalje, razvojno-integrativna supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućega praktičara (Skelac, 2008). U području psihosocijalnog rada razvijaju se organizacijska i razvojno-integrativna supervizija kao dva temeljna oblika supervizije (Majdak, 2020). Timska supervizija se smatra specifičnom vrstom supervizije skupina (Kobolt i Žižak, 2006). Dakle, termini se razlikuju ovisno o autorima.

edukacije/programa, ali i na metode i teorije koje se predstavljaju kroz navedeno (Sladović Franz, 2022). Osim toga, važno je istaknuti da je ključna metoda supervizije u ovom kontekstu iskustveno učenje (Sladović Franz, 2022).

2.4. *Vrijednost supervizije*

Veliku vrijednost supervizije, odnosno benefite supervizijskog procesa, moguće je uočiti čitajući prethodno napisana poglavlja. Konkretnije, može se zaključiti da supervizijski proces utječe na profesionalni rast i razvoj stručnjaka, ali isto tako i na njihov osobni rast i razvoj. Osim toga, utječe na smanjenje profesionalnog stresa, posebice kroz rad u supervizijskim grupama, s obzirom na to da predstavljaju sigurno, povjerljivo i motivirajuće okruženje za međusobno dijeljenje vlastitih profesionalnih iskustava. Sukladno tome, Kusturin (2007) prepoznaje superviziju kao oblik zaštite mentalnog zdravlja te kao proces koji utječe na unaprjeđenje profesionalne kompetentnosti stručnjaka, što omogućuje povećanje kvalitete usluge korisnicima. Kvaliteta usluga se povećava jer stručnjaci imaju priliku učiti iz vlastitog iskustva, kroz refleksiju vlastitog rada u praksi te na taj način dobivaju bolji uvid u probleme svojih korisnika, bolje ih razumiju i naposljetku postaju učinkovitiji u radu s njima (Žužić, 2011). Osim toga, supervizija omogućava pogled iz različitih perspektiva, što izravno utječe na kvalitetnije rješavanje izazova i teškoća (Žužić, 2011). Važno je naglasiti da autor Janković (2019) naglašava da se u suvremenom shvaćanju supervizija treba promatrati kao „brižna prijateljica i pomagačica“, s obzirom na to da stručnjak i korisnik zajedno pronalaze nove perspektive i rješenja problema, što pozitivno utječe na oba dionika supervizijskog procesa. Dakle, supervizijski proces je proces koji je usmjeren prema rješenjima, a vrlo je vrijedan u kompleksnim situacijama koje stručnjacima predstavljaju izazov (Čobanović, 2020).

Naposljetku, važno je istaknuti da je supervizija vrlo značajna i u obrazovnom kontekstu. U tom slučaju, superviziju ima podržavajuće-pomažuću funkciju, ali i podučavajuću. Prepoznaje se da, prvenstveno, ima podržavajuće-pomažuću funkciju zato što se ona usmjerava na davanje povratnih informacija supervizantu, specifičan slučaj te metode smanjivanja profesionalnog stresa (Munson, 1993 prema Ajduković i Cajvert, 2004). Upravo je u odgojno-obrazovnim institucijama, odnosno školama, pedagog onaj koji najčešće provodi proces supervizije u obrazovnom kontekstu s nastavnicima te u tom slučaju daje povratne informacije nastavniku o provedenom nastavnom satu, zajednički analiziraju specifični slučaj, odnosno nastavni sat, i zajednički dolaze do eventualnih smjernica za poboljšanje, što utječe

na smanjenje profesionalnog stresa. Nadalje, supervizija u obrazovnom kontekstu ima i podučavajuću funkciju, budući da ju karakterizira analiza pojedinačnog slučaja i planiranje rada na njemu (nastavni sat kao pojedinačni slučaj), davanje povratnih informacija supervizantu (nastavniku) o kvaliteti njegova rada i opisivanje, odnosno pojašnjavanje, daljnjih koraka u nastavnom radu (Munson, 1993 prema Ajduković i Cajvert, 2004). Kusturin (2007) ističe da se podučavajuća funkcija koristi u radi s manje iskusnim pojedincima, pa će samim time supervizija u obrazovnom kontekstu imati naglašenu podučavajuću funkciju prilikom provođenja supervizijskog procesa s nastavnicima početnicima. Nadalje, referirajući se na radove Hogan (1964) i Stoltenberg (1981; 2005) Zuković, Milutinović i Slijepčević (2016) navode da supervizor i supervizant, odnosno pedagog i nastavnik u konkretnom slučaju, u napredovanju kroz superviziju u obrazovnom kontekstu, odnosno razvojno-integrativnu superviziju, prolaze kroz ukupno 4 razine. Prva razina se usmjerava na promišljanje supervizanta o samome sebi i svojim postupcima (samorefleksija), druga razina se odnosi na promišljanje supervizanta o svojim kolegama i korisnicima svojih usluga (osjećaj između samouvjerenosti i preplavljenosti), treća razina se odnosi na integraciju prethodne dvije razine na višem stupnju (njihov odnos postaje ravnopravan), a na četvrtoj razini supervizant postaje svjestan svojih ograničenja koja su ga kočila da bude samopouzdan i samostalan. S obzirom na navedeno, supervizija u obrazovnom kontekstu pripada europskom modelu, ali i nizozemskom. Osim toga, uočavaju se i brojni benefiti provođenja supervizije u obrazovnom kontekstu, a samim time i značaj supervizije u navedenom području. U sljedećim poglavljima će biti riječi upravo o superviziji u obrazovnom kontekstu, odnosno pedagoškoj superviziji, na koju se i stavlja naglasak u ovom radu.

3. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA

3.1. *Pojam pedagoške supervizije*

Autorica Žužić (2012) ističe da se pojam supervizije u školi kroz literaturu pojavljuje u različitim terminima, pa su neki od naziva sljedeći: klinička supervizija, nastavna supervizija, supervizija u odgoju i obrazovanju, razvojno-integrativna supervizija, integrativna supervizija, razvojna supervizija i drugi. Za potrebe ovog rada koristit će se pojam pedagoške supervizije, a u nastavku će se prikazati različita određenja pedagoške supervizije, s obzirom na to da se ne pronalazi jednoznačna definicija ovog pojma. Pedagoška supervizija se odnosi na jedan od oblika stručnog usavršavanja nastavnika, odnosno na oblik usvajanja profesionalnih znanja i ostvarivanja profesionalnog i osobnog razvoja nastavnika (AZOO, 2009). S obzirom na navedene nove zahtjeve koji se stavljaju pred školu, neophodno je kvalitetno obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (Žužić, 2012). U tom kontekstu, kako je već prethodno spomenuto, supervizija je oblik podrške različitim stručnjacima koji rade s ljudima u svrhu odgoja, preodgoja, obrazovanja ili pružanja psiho-socio-pedagoške pomoći, pa tako i nastavnicima, koji se svakodnevno susreću sa stresnim situacijama koje donose rizik za njihovo mentalno zdravlje, a upravo se pedagoška supervizija prepoznaje kao jedan od oblika skrbi za mentalno zdravlje (Kusturin, 2007). Važno je istaknuti da je nastavnička profesija oduvijek bila stresna, no u današnje vrijeme postaje sve stresnija zbog povećane odgovornosti te je u tom kontekstu pedagošku superviziju nužno uključiti u sustav odgoja i obrazovanja zbog dobrobiti nastavnika i poboljšanja nastavne prakse (Glickman i Burns, 2021). Kusturin (2007) navodi da je pedagoška supervizija usmjerena na osobni rast i razvoj na koji se utječe kroz zajednički rad i dolaženje do ideja i zaključka te se samim time na supervizanta gleda kao na reflektivnog praktičara. Skelac (2008) također smatra da je pedagoška supervizija proces razvoja stručnjaka kao reflektivnog praktičara u kojem supervizant u suradnji sa supervizorom osigurava profesionalni i osobni rast i razvoj. Navedenome stavu se pridružuje i Žužić (2012), koja supervizora vidi kao kritičkog prijatelja te Agencija za odgoj i obrazovanje (2009) koja smatra da je upravo refleksija temeljni metodički element u procesu pedagoške supervizije. Na temelju navedenoga uočava se da je refleksija sastavni element supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja, s obzirom na to da kroz promišljanje o vlastitom iskustvu dolazi do profesionalnog i osobnog rasta i razvoja, a samim time i do poboljšanja kvalitete rada škole. Dakle, pedagoška supervizija se definira kao proces unaprjeđenja školskog rada (primjerice stvaranje što kvalitetnijeg okruženja za učenje i poučavanje) kroz zajedničku suradnju supervizora i

supervizanta kao ravnopravnih sudionika, a temeljne metode su upravo refleksija i samorefleksija vlastitog praktičnog iskustva (Žužić, 2012). Seren i Özcan (2022), referirajući se na publikaciju „Školska supervizija – koncepti i teorije“ izdanu od strane Središnjeg instituta za obrazovnu tehnologiju, navode kako se njene karakteristike se mogu izvući iz same prirode supervizije, primjerice zaštitni je faktor profesionalnog sagorijevanja, promiče kooperativne obrazovne napore u prijateljskom okruženju, utječe na kontinuirani rast i razvoj nastavnika te samim time i na postignuće učenika.

U nacionalnom kontekstu, supervizor u školskom okruženju je najčešće pedagog jer se smatra najkompetentnijim profilom stručnjaka za provedbu procesa pedagoške supervizije, a supervizanti su najčešće nastavnici kao neposredni nositelji nastavnog procesa, no mogu biti i ostali zaposleni djelatnici (Žužić, 2012). Važno je istaknuti da je supervizor uvijek pojedinac koji je stručnjak u području u kojem se provodi supervizija (Žužić, 2012). Osim toga, supervizor je partner za razgovor u navedenom odnosu te tako pruža pomoć i podršku supervizantu u otkrivanju i interpretiranju vlastitih sposobnosti, resursa i potencijalnih teškoća (Cajvert, 2004). Zepeda (2007) prema Žužić (2012) navodi da je najučinkovitiji supervizor onaj koji koristi modele ili strategije koje su u skladu sa specifičnim potrebama i ciljevima supervizanta. Uloga pedagoga u procesu pedagoške supervizije je vrlo vrijedna jer on zajedno s nastavnikom primjećuje, prati i mijenja pojedine aspekte nastave, što neizravno ili izravno utječe na samog učenika i njegov uspjeh (Vuković, 2021). Dakle, suradničkim odnosom pedagoga s nastavnicima i učenicima dolazi do uvođenja inovacija u nastavni proces, a pedagog nakon uvođenja inovacija svojim kompetencijama može utjecati na njihovo unapređivanje (Vuković, 2021).

Nadalje, nužno je provoditi proces pedagoške supervizije s nastavnicima, budući da se stavlja naglasak na nastavnika, njegove misli i osjećaje te im na taj način implicitno poručujemo da su važni, odnosno da su njihove misli, želje i osjećaji važni (Pregrad, 2007). Osim toga, nastavnicima se poručuje da odgoj i obrazovanje predstavlja proces, da je potrebno promišljeno djelovati te da su teškoće i izazovi u radu prisutni, no da je također prisutno i kolektivno iskustvo te mudrost pomoću kojih se prisutni izazovi mogu osvijestiti i riješiti (Pregrad, 2007).

Pedagoška supervizija se usko veže uz razvoj nastavnika te se definira kao proces koji se provodi s ciljem poboljšanja nastave, odnosno kao kolaborativni proces promicanja profesionalnog rasta koji ih potiče na promišljanje i istraživanje vlastite prakse s ciljem

poboljšanja postignuća i uspjeha učenika (Altun i Sarpkaya, 2020; de Nazare Coimbra i sur., 2020). Gardner, Southall i Baxter, (2022) također, pedagošku superviziju usko vežu uz razvoj nastavnika te ju i nazivaju nastavničkom supervizijom. Navode da upravo ona pruža prostor u kojem nastavnici imaju priliku kritički promatrati vlastitu praksu i ponovno promišljati o njoj, kako bi naposljetku razumjeli složenost vlastite prakse, odnosno vlastitog nastavnog rada. Rupar (2014) promatra pedagošku superviziju iz slične perspektive, odnosno ističe da je ona način učenja koji pozitivno utječe na osobni rast i razvoj te na razvoj profesionalne kompetentnosti nastavnika kroz refleksiju vlastita iskustva te tako doprinosi unaprjeđenju kvalitete nastavnog rada. Osim toga, naglašava da je navedeno iznimno bitno za nastavničku profesiju jer je nastavnik pojedinac koji poučava cijelim svojim bićem.

Na temelju navedenih definicija, može se zaključiti da je pedagoška supervizija specifičan oblik učenja koji pozitivno utječe na osobni i profesionalni rast i razvoj nastavnika, kroz metodu refleksije i samorefleksije, a uz potporu supervizora, odnosno u konkretnom slučaju pedagoga, koji preuzima ulogu kritičkog prijatelja. Ključni cilj pedagoške supervizije je osposobljavanje nastavnika za refleksiju vlastitog nastavnog rada, otvorenost prema potrazi za novim načinima djelovanja i njihovoj implementaciji te naposljetku transformaciju profesionalnog djelovanja (Žužić, 2011).

3.2. Pedagoška supervizija iz tradicionalne i suvremene perspektive

Kroz prethodno navedeno uočavaju se brojne prednosti i benefiti same pedagoške supervizije, no često je prisutna i negativna percepcija, obzirom da ju mogu provoditi i školski ravnatelji i drugi autoriteti u obrazovanju te je tada često inicirana od strane supervizora (Altun i Sarpkaya, 2020). U tom slučaju, nastavnici superviziju doživljavaju kao obvezan proces koji uključuje testiranje i ocjenjivanje njihova rada pa samim time mogu osjećati nervozu i stres (Altun i Sarpkaya, 2020). Do opisanoga dolazi zato što nastavnici superviziju još uvijek promatraju iz perspektive stručne prosudbe, ocjenjivanja njihova rada i kompetencija, u kojoj su supervizor i supervizant neravnopravni sudionici (de Nazare Coimbra i sur., 2020), odnosno kada promatraju pedagošku superviziju iz tradicionalne perspektive. Promatrajući pedagošku superviziju iz tradicionalne perspektive, ona se definira kao proces nadzora ili kontrole kvalitete rada odgojno-obrazovnih subjekata u školskom okruženju od strane supervizora, koji se promatra kao stručnjak koji polazi s pozicije moći i apsolutnog znanja te daje savjete supervizantu (Žužić, 2012). Konkretnije, odnosi se na formalni posjet nastavi sa svrhom

vrednovanja rada nastavnika te tako izaziva stres i strah (Žužić, 2012). U svom izvornom smislu supervizija predstavlja upravo navedeno – nadzor i kontrolu nadređenog prema podređenom (Kovač, 2012).

S druge strane, pedagoška se supervizija iz suvremene perspektive definira kao podrška i osnaživanje supervizanta od strane supervizora prilikom transformacije vlastitog djelovanja (Žužić, 2012). Vrlo je bitno da pedagog vodi brigu o odnosu s nastavnikom, odnosno važno je izgraditi i održavati kvalitetan odnos s nastavnikom, s obzirom na to da je navedeno neophodno za kvalitetnu provedbu procesa pedagoške supervizije (Ubogu, 2020). Na taj se način doprinosi zadovoljstvu nastavnog osoblja, što izravno utječe na unaprjeđenje nastavnog procesa i učenja i skladnog međusobnog odnosa između kolega (Ubogu, 2020).

Kako bi se doprinijelo što boljem i sveobuhvatnijem shvaćanju pedagoške supervizije, važno je opisati teorije u kojima je ona utemeljena. Sukladno navedenom, u nastavku ovog rada stavit će se fokus na konstruktivizam i iskustveno učenje.

3.3. Konstruktivizam i iskustveno učenje kao teorijsko utemeljenje pedagoške supervizije

Konstruktivizam i iskustveno učenje predstavljaju osnovu za teorijsko utemeljenje pedagoške supervizije. Prema Königu i Zedleru (2001) konstruktivizam se definira kao znanstvena i spoznajna teorija koja je orijentirana na dolazak do valjanog, odnosno pouzdanog, znanja. Korijeni konstruktivizma pronalaze se u promišljanjima kognitivnih psihologa, kao što su: Jean Piaget, Jerome Bruner i Ulric Neisser te filozofa, primjerice Nelsona Goodmana (Perkins, 1992 prema Jukić, 2013), dok se začetci konstruktivističke paradigme pronalaze na početku 20. stoljeća u radovima obrazovnih teoretičara i reformatora, odnosno radovima Johna Deweyja i Lava Vigotskog (Jukić, 2013), kada se ona počinje odvajati od filozofije i počinje istraživati u brojnim znanstvenim područjima. Konstruktivistička teorija se prepoznaje i u Dekartesovim idejama, u vrijeme nastanka moderne znanosti i znanstvene metode (Topolovčan i sur., 2017). Suvremeni neurobiolozi i kognitivni psiholozi dolaze do spoznaje da je znanje aktivno i da se kontinuirano konstruira, što predstavlja temelj učenja u konstruktivističkom pristupu (Jukić, 2013). Najpoznatiji konstruktivistički pristupi, koji se nazivaju i „lica“ konstruktivizma, su: radikalni i socijalni, odnosno društveni (Babić, 2007). Radikalni konstruktivizam promatra znanje kao mentalni konstrukt koji se razvija izvan utjecaja socijalno-kulturnog okruženja, dok socijalni konstruktivizam smješta znanje, jednako kao i

spoznaju, u socijalno-kulturni kontekst, odnosno vodi se pretpostavkom da se znanje konstruira kroz interakciju s društvenom zajednicom (Babić, 2007). Naposljetku, važno je posebno istaknuti Johna Deweyja jer je on vrlo važan za formiranje konstruktivističkog učenja i konstruktivističke nastave u području pedagogije. John Dewey je još 1916. godine publicirao knjigu pod nazivom „Demokracija i odgoj“, u kojoj ističe da je proces učenja aktivan i konstruktivistički proces (Topolovčan i sur., 2017).

Konstruktivizam promatra proces učenja i poučavanja kao proces konstruiranja znanja koji se ostvaruje na temelju postojećeg iskustva pojedinca (Vrkić Dimić, 2011). Važno je imati na umu da je konstruktivističko učenje orijentirano na budućnost, s obzirom na to da stvara temelj za kompetenciju *učiti kako učiti* (Topolovčan i sur., 2017). Osim navedenoga, postoji još nekoliko zajedničkih obilježja učenja i poučavanja promatranih iz konstruktivističke paradigme, a odnose se na sljedeće: relativnost i procesualnost spoznaje i znanja, usmjerenost na subjekt i općenito relativizam (Vrkić Dimić, 2011). Relativizam kao takav se zasniva na permisivnosti i skepticizmu, što implicira da je prisutan neograničen broj različitih perspektiva, ali i neograničen broj nespojivih objašnjenja, opisa i teorija o svijetu i tome kako on izgleda (Ćirić i Jovanović, 2018). Nadalje, kontekst se iz perspektive konstruktivizma promatra kao neodvojivi dio procesa učenja, budući da izravno utječe na aktivnosti poučavanja i samo-učenje, odnosno povezuje individualne specifičnosti pojedinca i njegovo djelovanje u povijesno-kulturalnom okruženju i širem društvenom okruženju (Vrkić Dimić, 2011). Srž konstruktivizma se ogleda u tome da znanje nije određeno vanjskom objektivnom stvarnošću te se ono ne prima pasivno kroz komunikaciju ili osjetila, već se radi o kreaciji aktivnog pojedinca, odnosno učenika (Ćirić i Jovanović, 2018). S druge strane, uloga nastavnika u konstruktivističkom modelu učenja i poučavanja je oblikovanje motivirajuće okoline u kojoj učenici imaju priliku kreirati znanje kroz različite nastavne metode, kao što su: rješavanje problema, istraživanja i projekti, a učenik je pojedinac koji je aktivni sudionik u nastavi te u potpunosti snosi odgovornost za učenje, s obzirom na to da je upravo učenik središte nastavnog procesa i pojedinac koji upravlja procesom učenja (Žužić, 2011). Autorica Žužić (2011) također ističe da je znanje dinamično te da se fokus stavlja na procese integracije, povezivanje sadržaja, učenje vještina, postojeće iskustvo, istraživanje te na socijalne i komunikacijske vještine. Osim toga, važno je istaknuti da se nastavni rad proučava i istražuje provedbom akcijskih istraživanja te da je ključna uloga u

obrazovanju nastavnika usmjerenost na nastavnika kao na reflektivnog praktičara (Žužić, 2011).

Supervizijsko učenje je utemeljeno upravo na konstruktivističkoj paradigmi, s obzirom na to da supervizanti, odnosno nastavnici, u procesu supervizije uče iz vlastitog iskustva, hrabre se za aktivno traženje konstruktivnih rješenja te zajedno s pedagogom, koji nosi ulogu supervizora i kritičkog prijatelja, promatra pozitivne i negativne aspekte vlastitog nastavnog rada te nove načine djelovanja, što doprinosi poboljšanju i inoviranju nastavnog rada (Žužić, 2011). Dakle, pedagoška supervizija predstavlja metodu podrške profesionalnom reflektiranju te samim time nastavnicima, ali i drugim stručnjacima, daje mogućnost osobnog i profesionalnog rasta i razvoja kroz vlastito iskustvo (Majdak, 2020). Osim toga, dovodi do povezivanja praktičnih iskustava s teorijskim znanjima te daje priliku stručnjacima da konstruiraju vlastita rješenja problema na koje nailaze u svome radu (Majdak, 2020).

S druge strane, iskustveno učenje, a i samo stjecanje iskustva, smatra se ključnim dijelom razvoja pojedinaca, učenja i života (Branković, 2020). Branković (2020) iskustveno učenje definira kao mentalnu obradu stečenog prijašnjeg iskustva (vanjskog ili unutarnjeg), koja dovodi do oplemenjivanja znanja ili razvoja sposobnosti, odnosno kompetencija. Konkretnije, iskustveno učenje predstavlja teoriju učenja, a odnosi se na ciklički proces koji se sastoji od sljedeće 4 etape: konkretno iskustvo, refleksija iskustva, apstraktna konceptualizacija i praktično eksperimentiranje. Začetnik navedene teorije je David Kolb koji smatra da je učenje proces u kojem se kreira znanje kroz transformaciju iskustva (Kolb, 1984 prema Žorga, 2002). Vodeći se navedenom teorijom, zadatak je supervizora voditi supervizanta kroz proces učenja koji se sastoji od prethodno navedene 4 etape (Žorga, 2002). U superviziji se prva etapa odnosi na konkretno radno iskustvo koje supervizantu predstavlja svojevrsan izazov, a zadatak je supervizora pomoći supervizantu da kroz opisano iskustvo nauči nešto novo o sebi i vlastitom profesionalnom funkcioniranju (Žorga, 2002). Važno je da je samo iskustvo detaljno opisano, obzirom da predstavlja supervizijski materijal, odnosno supervizijsko gradivo (Žužić, 2011). Nadalje, druga etapa se odnosi na promišljanje o vlastitom iskustvu, a supervizor je pojedinac koji supervizanta treba voditi kroz navedeni proces kako bi osvijestio pozadinu svog ponašanja i čimbenike koji su doveli do njega (Žorga, 2002). Treću etapu predstavlja apstraktna konceptualizacija i ona se odnosi na povezivanje opisanog sadašnjeg iskustva s prošlim iskustvima, teorijskim znanjima i slično te tijekom navedenog dolazi do razvoja novog znanja,

novih vještina i obrazaca ponašanja (Žorga, 2002). Dakle, u ovoj etapi dolazi do uvođenja novih spoznaja u postojeću misaonu strukturu, što rezultira njenim preoblikovanjem (Žužić, 2011). Naposljetku, zadnja etapa se odnosi na sigurno eksperimentiranje i testiranje novih znanja, novih vještina i obrazaca ponašanja u praksi, a zadatak je supervizora zaštititi supervizanta od situacije koja bi ga ugrozila (Žorga, 2002). Upravo je stoga supervizijsko usavršavanje nastavnika zasnovano, između ostaloga, i na opisanoj teoriji učenja. Važno je istaknuti da je pedagoška supervizija ciklički proces i da se ona uistinu ostvaruje samo ako se provodi kao ciklički proces, s obzirom na to da se jedino tako ostvaruje njena suština (Žužić, 2011).

U idućem poglavlju bit će više riječi o samom ciklusu pedagoške supervizije i etapama od kojih se on sastoji, kako bi se dobio bolji uvid u samu pedagošku superviziju i njenu teorijsku osnovu.

3.4. *Ciklus pedagoške supervizije*

Sukladno prethodno opisanom teorijskom utemeljenju pedagoške supervizije dodatno će se pojasniti sve 4 etape ciklusa pedagoške supervizije kako ih predstavlja autorica Žužić (2011). Razlikuju se sljedeće 4 etape ciklusa pedagoške supervizije: planiranje i pripremanje nastavnog rada, praćenje nastavnog rada, refleksija nastavnog rada i naposljetku transformacija nastavnog rada. Autorica objašnjava da je prvenstveno važno da je u prvu etapu uključen i pedagog, a ne samo nastavnik, te je neophodno tijekom navedene etape uložiti trud i napor u stvaranje odnosa povjerenja i poštovanja između navedena 2 sudionika pedagoške supervizije. Dakle, pedagog i nastavnik trebaju zajedno isplanirati i pripremiti nastavni sat te ostvariti dogovor oko fokusa praćenja same nastave, prilikom čega je vrlo bitno korištenje zajedničkog iskustva i znanja. Osnovne sastavnice pripremanja nastave su sljedeće: dobro poznavanje učenika, spoj teorijskog znanja i stečenog praktičnog iskustva o nastavnom procesu, poznavanje okolnosti pogodnih za učenje i naposljetku osviještenost o vlastitim mogućnostima. Ukoliko su sve navedene sastavnice usklađene, utoliko se ostvaruje temeljni cilj pripremanja nastave. Osim toga, Bezinović i sur., (2012) naglašavaju da je prilikom planiranja praćenja nastavnog sata, vrlo važno prihvaćati i poštovati sljedeća načela:

- 1) Svrhovitost – u većini slučajeva se koristi sa svrhom unaprjeđenja nastave, ali može se koristiti i sa svrhom unaprjeđenja rada nastavnika;
- 2) Težnja k razvoju – potrebno je izbjegavati vrijednosno prosuđivanje i kritiziranje, s obzirom na to da se fokus stavlja na unaprjeđenje rada i profesionalne kompetentnosti;

- 3) Uključenost – važno je pratiti nastavu svih nastavnika, neovisno o njihovom statusu ili iskustvu;
- 4) Povjerljivost – važno je pratiti nastavu i raspravljati o navedenoj u potpuno povjerljivom i sigurnom okruženju;
- 5) Konstruktivna kritičnost – odnosi se na dobronamjernu komunikaciju koja je fokusirana na davanje povratnih informacija nastavniku o konkretnim ponašanjima koje bi trebao promijeniti i
- 6) Refleksivnost – naglasak je na refleksiji i samorefleksiji s ciljem profesionalnog razvoja

Nadalje, druga se etapa odnosi na praćenje nastavnog rada te tada pedagog preuzima ulogu supervizora i opaža nastavni sat. Važno je da pedagog ima pripremljen instrument praćenja nastave, koji je izrađen zajedno s nastavnikom u prvoj etapi te da provodi superviziju u dogovoreno vrijeme i na definiran način (Žužić, 2011), ali i da vodi bilješke o nastavnom satu, primjerice vlastite dojmove, komentare i prijedloge prateći pri tome prethodno navedeni instrument (Vuković, 2021). Također, bitno je da pedagog nastavniku da kopiju instrumenta praćenja nastave zato što se na taj način i pedagog i nastavnik poslije supervizijskog procesa mogu samostalno pripremiti za razgovor koji će uslijediti (Žužić, 2011). Mogu se pratiti različiti aspekti nastavnog procesa, ovisno o situaciji, a neki od njih su sljedeći: razredno ozračje, odnos nastavnika i učenika, struktura nastavnog sata, jasnoća ishoda učenja, jasnoća poučavanja, uključivanje i motiviranje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi, poučavanje metakognitivnih vještina, individualizacija i diferencijacija za određene učenike i drugo (Vuković, 2021). Bitno je istaknuti da je važno mjesto s kojeg pedagog prati nastavni proces, odnosno važno je odabrati mjesto koje neće ometati rad nastavnika, ali isto tako niti rad učenika, s obzirom da bi u suprotnom svojim prisustvom mogao ometati rad nastavnika i učenika (Vuković, 2021). Zatim slijedi treća etapa koja se odnosi na refleksiju nastavnog rada, odnosno na promišljanje, analiziranje i istraživanje novih mogućnosti nastavnog procesa, a provodi se i iz perspektive supervizora, odnosno pedagoga, i iz perspektive supervizanta, odnosno nastavnika. Refleksija nakon nastavnog sata nastavnicima daje priliku da razgovaraju o svojoj nastavnoj praksi uz podršku pedagoga, a svrha razgovora ogleda se u: pregledu i analizi prikupljenih informacija o fokusu praćenja koji je određen prije samog supervizijskog procesa, izradi plana rada za tekući rast i razvoj utemeljenome na dobivenim povratnim informacijama i spremnosti nastavnika da odredi fokus supervizije u sljedećoj fazi razgovora prije praćenja.

Nužno je istaknuti da je refleksija nastave osnovna pretpostavka pedagoške supervizije zato što njenim izostajanjem praćenje nastavnog sata od strane pedagoga ima vrlo malu vrijednost (Žužić, 2011). Autor Vuković (2021) iznosi da je važno da razgovor o održanom nastavnom satu započne općim pitanjima, uvjetima rada u školskoj učionici te upotrebi udžbenika i ostalih nastavnih materijala. Osim toga, na samom početku razgovora bitno je nastavnike potaknuti da iznesu vlastito mišljenje i osjećaje o provedenom nastavnom satu, odnosno da ga ukratko analiziraju, a nakon navedenoga slijedi detaljnija analiza nastave (Vuković, 2021). Naposljetku, posljednja se etapa odnosi na transformaciju nastavnog rada, a ona se odnosi na uvođenje promjena i inovacija u nastavni rad na osnovi refleksije i samorefleksije nastave (Žužić, 2011).

Opisani proces pedagoške supervizije odnosi se na strukturirano praćenje nastave, s obzirom na to da se ono usmjerava na praćenje nastave u skladu s određenim kriterijima, primjerice to mogu biti: rad i ponašanje nastavnika, ali isto tako i rad i ponašanje učenika te njihova međusobna komunikacija i odnos, što dovodi do uvođenja inovacija i promjena u nastavu (Vuković, 2021). S druge strane, postoji i nestrukturirano praćenje nastave koje bi trebalo prethoditi strukturiranom praćenju te u njemu ne postoje predviđena očekivanja, već se tokom nastave vode bilješke te se tako otkrivaju potencijalne poteškoće i potrebe i planiraju koraci za buduću superviziju nastavnog procesa (Vuković, 2021).

4. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA KAO NAČIN UNAPRJEĐENJA RADA NASTAVNIKA – PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Dosadašnja istraživanja supervizije u nacionalnom kontekstu često vežu pojam supervizije uz područje socijalnog rada, a manje uz sustav odgoja i obrazovanja. Primjerice, Kusturin (2007) u svome radu *Supervizija – oblik podrške profesionalcima* prilikom spominjanja dosadašnjih istraživanja navodi preliminarno ispitivanje stajališta i očekivanja socijalnih radnika i studenata završne godine socijalnog rada o superviziji, čime želi ukazati da je implementirana u praksu. Važno je ukazati na to da autorica prepoznaje da supervizija kao oblik profesionalne podrške nije dovoljno raširen među stručnjacima te se samim time potencijal supervizije ne iskorištava dovoljno. Navedeno se prepoznaje i u recentnijim radovima, primjerice autorica Skupnjak (2018) ističe da je proces supervizije u školskom okruženju još uvijek u svojim začetcima.

Što se tiče istraživanja u nacionalnom odgojno-obrazovnom kontekstu valja spomenuti istraživanje Pregrad (2007) koja provodi evaluaciju supervizije koje se provodila u razdoblju od 2003.-2005. godine s ukupno 93 prosvjetna djelatnika, odnosno nastavnika i učitelja od kojih su većinu sudionika predstavljali osnovnoškolski učitelji (80%), na području Varaždinske županije. Rezultati istraživanja upućuju na dominantno pozitivnu percepciju pedagoške supervizije od strane učitelja i nastavnika koji najznačajnije promjene u neposrednom radu potaknute supervizijom prepoznaju u sljedećim područjima: pristup rješavanju problema, određivanje osobnih granica i odgovornosti za odnos, razumijevanje i strpljenje za učenike, kolege i roditelje te osobni rast i razvoj. Kao profesionalno najvažnije promjene potaknute supervizijom ističu pozitivne promjene u odnosima s kolegama, roditeljima i učenicima, osjećaj profesionalne kompetentnosti, vještine aktivnog slušanja, određenje granica vlastite i tuđe odgovornosti (Pregrad, 2007). Istovremeno, iz rezultata da je razvidno da učitelji i nastavnici prepoznaju važnost pedagoške supervizije, budući da većina sudionika dolazi do zaključka da im je pedagoška supervizija potrebna redovito.

Neophodno je istaknuti opsežno istraživanje na temu pedagoške supervizije Žužić (2012) koje je provela u sklopu doktorske disertacije te kroz nju i sama ističe da je prisutan mali broj radova o superviziji u području odgoja i obrazovanja u pedagoškoj literaturi u Republici Hrvatskoj. Provela je empirijsko istraživanje na uzorku od 822 nastavnika i 73 pedagoga na području cijele Republike Hrvatske, a cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove nastavnika i

školskih pedagoga srednjih škola prema supervizijskom usavršavanju nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici dominantno imaju pozitivan stav prema pedagoškoj superviziji te da ju dominantno promatraju iz suvremene perspektive, odnosno kao ravnopravni odnos nastavnika i pedagoga u promicanju nastavnog rada. Navedeno prikazuju brojni rezultati ovog istraživanja, no važno je istaknuti da čak 80,2% nastavnika smatra da pedagoška supervizija potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj kako nastavnika, tako i pedagoga, a samo 4,9% nastavnika se uopće ne slaže s navedenim. Osim toga, iz rezultata istraživanja vidljivo je da većina nastavnika prepoznaje ulogu pedagoga kao kritičkog prijatelja, odnosno prepoznaje da je pedagog pojedinac koji im pomaže u preuzimanju nove profesionalne uloge reflektivnog praktičara, a upravo je refleksija sastavni element pedagoške supervizije. U tom kontekstu, većina nastavnika prepoznaje superviziju kao metodu profesionalnog i osobnog rasta i razvoja koja dovodi do promjena u nastavnom radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika. Konkretnije, čak 83,3% nastavnika i pedagoga smatra da kvalitetno supervizijsko usavršavanje dovodi upravo do navedenoga, odnosno do promjena u nastavnom radu kroz uvođenje inovacija u nastavni proces i planiranje budućih inovacija. Iako se iz prikazanih rezultata uočava važnost provođenja pedagoške supervizije, kako za same nastavnike, tako i cjelokupnu školu, autorica dolazi do zaključka da većina nastavnika smatra da pedagoška supervizija nije najefikasnija metoda stručnog usavršavanja nastavnika, što ukazuje na nedovoljnu upoznatost i informiranost o navedenome.

Iste godine autorice Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) provode istraživanje na prosvjetnim radnicima koji su sudjelovali u procesu supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja, kako bi utvrdile opći stav i sliku supervizora i supervizanata o navedenome. Istraživanje je provedeno na uzorku od 248 supervizanata, od kojih se najmanji broj sudionika odnosio na nastavnike u srednjoj školi i odgajatelje u učeničkom domu, i 13 supervizora. Na temelju rezultata istraživanja autorice dolaze do općeg zaključka da je supervizija itekako potrebna i korisna u podizanju osjećaja kompetentnosti prosvjetnih djelatnika, s obzirom na to da se na taj način nadoknađuje njihov nedostatak u stručnom obrazovanju i usavršavanju. Konkretnije, iz rezultata istraživanja razvidno je da su najčešće naglašavani dobici od pedagoške supervizije unaprjeđenje profesionalnog razvoja (48%) i osobnog rasta i razvoja (43,10%). U tom kontekstu, rezultati pokazuju da supervizanti kao najveće dobitke ističu sljedeće: razvoj komunikacijskih vještina, odnos prema sebi i drugima te razvoj samosvijesti i samopouzdanja.

Osim navedenoga, važno je istaknuti da su motivi za sudjelovanje u procesu pedagoške supervizije u skladu s opisom same supervizije, odnosno mogu se izdvojiti ukupno sljedeća 3 motiva:

1. Kvaliteta rada: profesionalni i osobni rast i razvoj;
2. Druženje i razmjena iskustva te
3. Smanjenje stresa i pomoć u teškim slučajevima (Pregrad i Krivičić Jedrejčić, 2012).

Samim time, supervizanti smatraju da je neophodno ulagati u razvoj pedagoške supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja.

Tomašević i sur. (2016) provode istraživanje na uzorku od 217 nastavnika osnovnih škola na području Vinkovaca i okolice s ciljem ispitivanja intenziteta stresa te se u tom kontekstu spominje pojam supervizije kao oblik podrške u smanjenju profesionalnog stresa. Kroz rad autorice naglašavaju da se „o stručnoj potpori, osobnom rastu i razvoju, superviziji učitelja još uvijek malo govori“ (str. 61), što ukazuje na potrebu novih rasprava i istraživanja u ovom području. Rezultati istraživanja ukazuju da je kod osnovnoškolskih nastavnika prisutan stres te da im je samim time potrebna stručna pomoć i podrška u suočavanju sa stresom, a u navedenome socijalni radnici imaju svoje mjesto. Samim time, dolazi se do zaključka da nije prepoznata uloga stručnog suradnika pedagoga u pružanju podrške nastavnicima u suočavanju sa stresom. Važno je istaknuti da je upravo pedagoška supervizija proces kojim se nastavnicima pomaže u smanjivanju profesionalnog stresa, a pedagog se smatra najkompetentnijim profilom za njeno provođenje te je samim time u budućim raspravama i istraživanjima potrebno staviti veći naglasak na navedeno.

Na temelju prethodno navedenih istraživanja, uočava se da proces pedagoške supervizije doprinosi unaprjeđenju rada nastavnika, odnosno njegovom profesionalnom rastu i razvoju. Konkretnije, proces pedagoške supervizije dovodi do unaprjeđenja: metodičko-didaktičkih kompetencija, komunikacijskih vještina (npr. vještina aktivnog slušanja), odnosa s kolegama te odnosa s roditeljima i učenicima (npr. povećanje razumijevanja i strpljenja za učenike, kolege i roditelje). Važno je istaknuti i da proces pedagoške supervizije doprinosi osobnom rastu i razvoju, odnosno razvoju samosvijesti i samopouzdanja, što izravno utječe na osjećaj profesionalne kompetentnosti. Samim time, dolazi do smanjenja profesionalnog stresa, odnosno stresa na radnom mjestu, što je razvidno i u izvorima koji govore o pedagoškoj

superviziji, a navedeni su u prethodnim poglavljima. Također, iz navedenog pregleda dolazi se do zaključka da u nacionalnim okvirima nedostaje istraživanja vezanih uz pedagošku superviziju, posebice u sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, što je vidljivo u prethodno navedenim istraživanjima (Pregrad, 2007; Pregrad i Krivičić Jedrejčić, 2012; Tomašević i sur., 2016). Isto tako, iako rezultati istraživanja ukazuju na relativno pozitivan stav prema pedagoškoj superviziji od strane nastavnika, primjećuje se da je njezin potencijal nedovoljno iskorišten i raširen u sustavu odgoja i obrazovanja. Osim toga, nastavnici ne smatraju da je pedagoška supervizija najučinkovitiji oblik stručnog usavršavanja, iako rezultati navedenih istraživanja pokazuju da itekako pozitivno utječe na profesionalni i osobni rast i razvoj.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. *Istraživačka pitanja i ciljevi*

Opći cilj ovog istraživanja je opisati i razumjeti pedagošku superviziju kao načina unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika². Iz navedenog cilja proizlazi temeljno istraživačko pitanje: „Na koji način pedagoška supervizija utječe na unaprjeđivanje rada srednjoškolskih nastavnika?“

Specifična istraživačka pitanja koja proizlaze iz temeljnog istraživačkog pitanja su sljedeća:

- a) Na koji način pedagoška supervizija doprinosi osobnom rastu i razvoju (osjećaju samosvijesti i samopouzdanja) nastavnika?;
- b) Na koji način pedagoška supervizija doprinosi nastavnom radu nastavnika?;
- c) Na koji način pedagoška supervizija doprinosi unaprjeđivanju odnosa s različitim dionicima (kolegama, roditeljima, učenicima)?;
- d) Na koji način pedagoška supervizija doprinosi smanjenju osjećaja stresa na radnome mjestu?.

5.2. *Istraživačke metode i postupci prikupljanja podataka*

Za potrebe istraživanja korišten je kvalitativni istraživački pristup. Kvalitativna istraživanja usmjerena su razumijevanju i interpretaciji aktera koji predstavljaju predmet proučavanja, tj. usmjerena su razumijevanju značenja njihovih radnji, doživljaja i iskustva (Halmi, 2013), što onda i doprinosi dubljem uvidu u područje koje se istražuje. U konkretnom slučaju, aktere predstavljaju srednjoškolski nastavnici, a predmet proučavanja pedagoška supervizija, odnosno, ovo istraživanje težilo je dubljem uvidu u pedagošku superviziju kao načina unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika istražujući iskustva nastavnika tijekom pedagoške supervizije i značenja koja nastavnici pridaju pedagoškoj superviziji u kontekstu unaprjeđenja njihovog rada. Osim toga, kvalitativna paradigma izabrana je i zato što u nacionalnom kontekstu nema kvalitativnih istraživanja u ovom području, već se uglavnom radi kvantitativnim istraživanjima s fokusom na realizaciju procesa pedagoške supervizije. Također,

² Koristit će se izrazi u muškom rodu, ali oni se jednako odnose na sve.

valja spomenuti i da je posljednje opsežnije istraživanje pedagoške supervizije provedeno prije više od 10 godina, pa je namjera ovog istraživanja iznova otvoriti ovu važnu istraživačku temu.

Za potrebe istraživanja izradila sam protokol polustrukturiranog intervjua te sam potom provela polustrukturirani kvalitativni intervjui s ukupno 8 sudionika, odnosno nastavnika iz srednjih škola na području Grada Rijeke. Intervjuiranje se provodilo u *online* okruženju putem Zoom i MTeams platforme u razdoblju od 19. lipnja do 11. srpnja 2023. godine, a intervjui su u prosjeku trajali oko 30 minuta. Sudionike sam kontaktirala na način da sam prije svega kontaktirala ravnatelje škola šaljući im dopis u kojem je ukratko objašnjen cilj i svrha istraživanja (Prilog 1.). Budući da su pojedini ravnatelji imali previše obveza, često sam ostvarila komunikaciju s pedagogima škole te su s njima dogovoreni sudionici istraživanja. Nadalje, prije same provedbe intervjua sa sudionicima sam dogovorila provedbu putem e-maila ili telefonskim pozivom. Također, prije same provedbe zatražila sam potpisani informirani pristanak (Prilog 2.), koji sam sastavila za potrebe ovog istraživanja te ga poslala sudionicima prilikom dogovora provedbe. Osim toga, prije samog početka intervjua sam od sudionika zatražila suglasnost za snimanje intervjua, s ciljem izrade transkripata provedenih intervjua potrebnih za analizu podataka. Također, naglasila sam i anonimnost tijekom pisanja transkripata, odnosno istaknula da se ni na koji se način ne može razlučiti o kojem je točno sudioniku riječ, budući da je svakome od sudionika dodijeljena šifra. Naposljetku, istaknula sam da samo ja kao istraživačica imam uvid u snimke i transkripte intervjua te da se svi prikupljeni podaci koriste isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i (eventualno) unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse.

5.3. *Uzorak istraživanja*

U navedenom istraživanju sudionici su nastavnici koji su zaposleni u srednjim školama na području Grada Rijeke, odnosno tip uzorka je neprobabilistički i radi se o namjernom uzorku. Fokus je stavljen na populaciju srednjoškolskih nastavnika budući da se u dosadašnjim istraživanjima primjećuje da su oni češće izostavljeni iz procesa pedagoške supervizije. U ovom istraživanju uzorak je varirao s obzirom na: godine radnog staža, spol i tip srednje škole. U prethodnim istraživanjima (Pregrad, 2007; Pregrad i Krivičić Jedrejčić, 2012) pokazalo se da su prema godinama radnog staža češće sudjelovali ispitanici s više godina radnog staža, odnosno s 15 godina i više. Na temelju navedenoga, bitno je usmjeriti se i na nastavnike početnike, odnosno na pojedince s manjim brojem godina radnog staža, kako bi se dobio uvid u njihova

iskustva procesa pedagoške supervizije. Autorica Žužić (2011) dolazi do rezultata u kojima se mišljenja nastavnika razlikuju s obzirom na godine radnog staža, pa je tako iz njena istraživanja razvidno da, primjerice, nastavnici s više godina radnog staža, u usporedbi s nastavnicima s manjim brojem godina radnog staža, najradije razgovaraju o svojoj nastavi s pedagogom. Samim time, u ovom istraživanju uzorak je variran tako da su odabrani nastavnici s manje od 5 godina radnog staža i nastavnici s 5 ili više godina radnog staža. Konkretnije, sudjelovalo je ukupno 4 sudionika s manje od 5 godina radnog staža i 4 sudionika s 5 ili više godina radnog staža. Osim toga, iz navedenog istraživanja uočava se i da postoji statistička značajna razlika između nastavnika u određenim tvrdnjama s obzirom na spol i tip škole. Konkretnije, primjećuje se da nastavnice u odnosu na nastavnike percipiraju proces pedagoške supervizije na pozitivniji način. Naposljetku, iz rezultata istog istraživanja uočava se da nastavnici s obzirom na tip škole iz koje dolaze različito promatraju proces pedagoške supervizije, pa tako primjerice različito procjenjuju koji je aspekt nastave najčešće predmet promišljanja prilikom supervizije (Žužić, 2011). U ovom istraživanju je stoga sudjelovalo ukupno 4 nastavnika i 4 nastavnice iz strukovnih srednjih škola i gimnazija na području Grada Rijeke, koji su zaposleni/e u ukupno 3 strukovne srednje škole i 2 gimnazije. Dakle, davala se pozornost tome da se obuhvate sudionici koji se razlikuju s obzirom na navedene varijable, s ciljem dobivanja čim sveobuhvatnije slike o iskustvima u procesu pedagoške supervizije i njenom doprinosu u unapređenju rada nastavnika. Postavljene varijacije odredile su ukupan broj sudionika istraživanja, no bitno je istaknuti da sam se kroz istraživanje vodila i idejom saturacije podataka, što je, također, utjecalo na ukupan broj sudionika u istraživanju. Konkretnije, nakon provedenih 8 intervjua uočila sam da su se podaci počeli u mnogočemu ponavljati, što je bio indikator da je vrijeme za analizu dobivenih podataka.

5.4. Instrument istraživanja

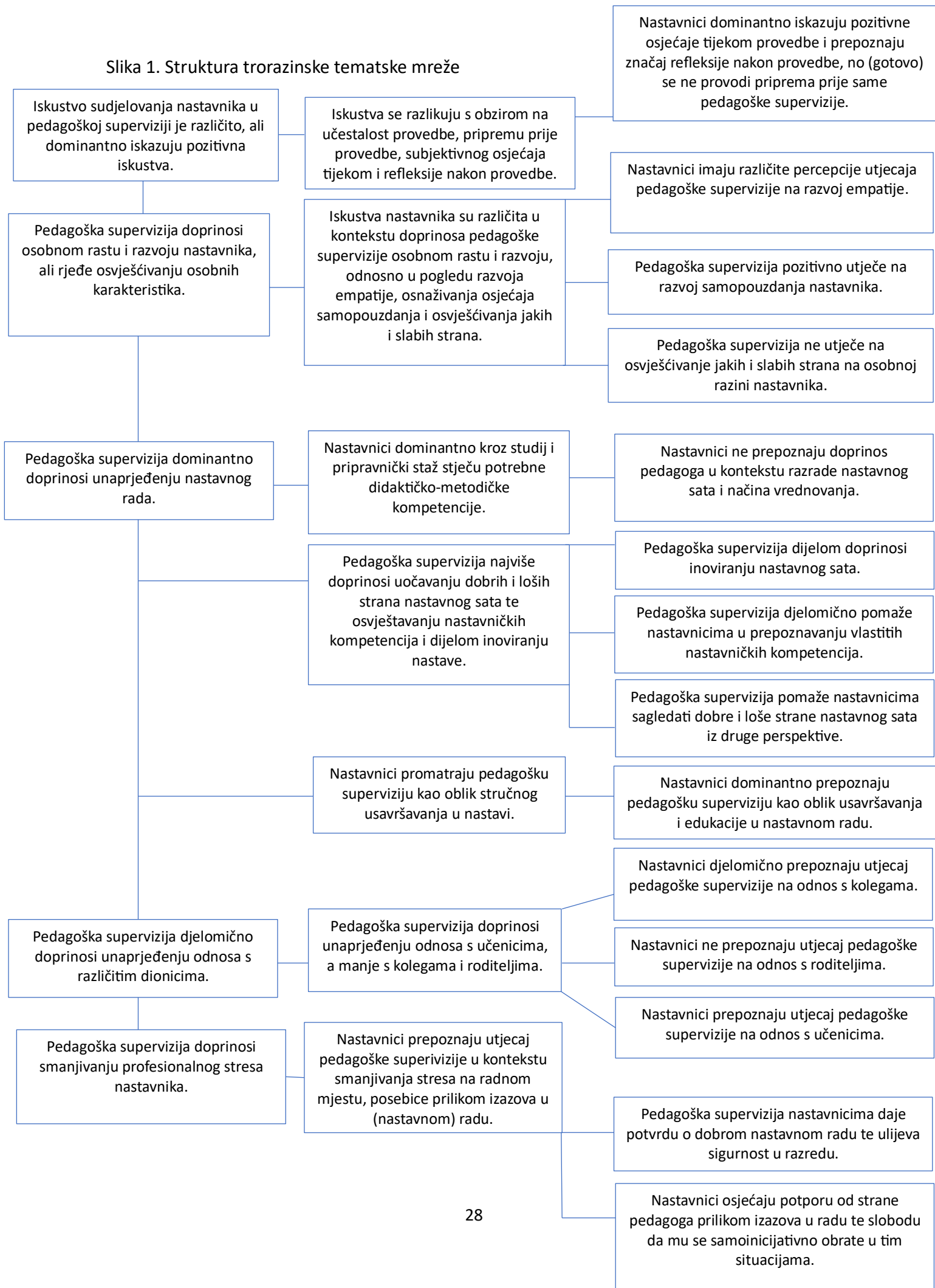
Polustrukturirani intervju, odnosno protokol polustrukturiranog intervjua (Prilog 3.), sastojao se od sljedećih tema: iskustvo u području pedagoške supervizije, osobni rast i razvoj nastavnika, unaprjeđenje nastavnog rada nastavnika (profesionalni rast i razvoj), unaprjeđenje odnosa s različitim dionicima te smanjenje profesionalnog stresa. Naposljetku, sudionike se upitalo promatraju li pedagošku superviziju kao oblik stručnog usavršavanja nastavnika.

5.5. *Način obrade i analize podataka*

Prilikom obrade kvalitativnih podataka koristila se tematska analiza, koja se smatra ključnom metodom kvalitativne analize (Braun i Clark, 2006), a omogućava precizno i detaljno kategoriziranje podataka u određeni broj tema ili deskriptivnih kategorija, ovisno o dobivenim odgovorima sudionika. Navedeno se postiglo kroz iščitavanje transkripta provedenih intervjua te kroz njihovo povezivanje (stvaranje tzv. tematskih mreža). Tako su rezultati istraživanja bili podijeljeni u teme/kategorije ovisno o istraživačkom pitanju. U skladu s istraživačkim pitanjima analizirane su sljedeće teme: osobni rast i razvoj nastavnika, nastavni rad nastavnika (profesionalni rast i razvoj), odnos s različitim dionicima (kolegama, roditeljima i učenicima) te smanjenje profesionalnog stresa kao rezultat provođenja pedagoške supervizije. Također, pojavile su se i sljedeće teme: iskustvo u području pedagoške supervizije te pedagoška supervizija kao oblik stručnog usavršavanja nastavnika. Konkretnije, iskustvo u području pedagoške supervizije se odnosi na učestalost sudjelovanja nastavnika u navedenom procesu, perspektiva iz koje ju nastavnici promatraju, proces pripreme s pedagogom za pedagošku superviziju, osjećaje koje ona izaziva kod nastavnika te naposljetku proces refleksije nakon njene provedbe.

Prva faza obrade podataka odnosila se na transkribiranje audio zapisa intervjua. Nakon transkripcije izvršeno je inicijalno kodiranje te analiza odgovora sudionika. Prethodno navedene teme analizirane su kroz tematsku trofaznu mrežu (Slika 1.). Samim time, one su podijeljene na: osnovne teme, organizacijske teme i globalne teme (Attride-Stirling, 2001). Osnovne teme se odnose na teme najnižeg razreda koje su izvedene iz dobivenih tekstualnih podataka, organizacijske teme su teme srednjeg reda koje organiziraju osnovne teme u tzv. klastere (sažimanje glavnih pretpostavki osnovnih tema), a globalne teme se promatraju kao nadređene teme koje predstavljaju sažetak osnovnih i organizacijskih tema (Attride-Stirling, 2001). Konkretnije, u ovom istraživanju globalne teme dominantno slijede specifična istraživačka pitanja, organizacijske teme su izvedene iz globalnih tema, a osnovne teme iz organizacijskih. Važno je istaknuti da globalna tema koja se veže uz iskustvo nastavnika u procesu pedagoške supervizije proizlazi iz istraživanja te navedeno nije postavljeno kao specifično istraživačko pitanje.

Slika 1. Struktura trirazinske tematske mreže



6. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

6.1. *Iskustvo sudjelovanja nastavnika u procesu pedagoške supervizije*

Pregledom strukture tematske mreže (Slika 1.) razvidno je da je iz globalne teme *Iskustvo sudjelovanja nastavnika u pedagoškoj superviziji* je različito, ali dominantno iskazuju pozitivna iskustva izvedena jedna organizacijska tema koja detaljnije opisuje navedenu globalnu temu: *Iskustva se razlikuju s obzirom na učestalost provedbe, pripremu prije provedbe, subjektivnog osjećaja tijekom i refleksije nakon provedbe*. Organizacijska tema se podrobnije objašnjava kroz prikazanu osnovnu temu.

Organizacijska tema ukazuje na to da se pedagoška supervizija u prosjeku provodi 1-2 godišnje, što sudionike dovodi do želje i potrebe za češćom provedbom. Također, prepoznato je da se priprema prije provedbe gotovo i ne provodi, no sudionici smatraju da ona nije neophodan element navedenog procesa. S druge strane, smatraju da je izrazito značajna refleksija i samorefleksija, budući da doprinosi njihovom osobnom i profesionalnom rastu i razvoju. Navedeno će se detaljnije prikazati u nastavku, kroz izvedenu osnovnu temu.

Prvenstveno, kada nastavnici opisuju svoje iskustvo sudjelovanja u procesu pedagoške supervizije navode da je pedagoška supervizija u njihovoj školi uglavnom prisutna, ali provedba ovisi o situacijama koje se odvijaju u školi. Što se tiče učestalosti provedbe navedenog procesa, dobiveni su različiti odgovori, pa tako neki sudionici navode da se provodi nekoliko puta godišnje, dok neki navode kako se gotovo uopće ne provodi ili da se provodi samo jednom godišnje. Zanimljivo je istaknuti da jedan od sudionika navodi kako je trebao/la „guglat' šta znači pedagoška supervizija“, što može značiti da je unutar navedene škole drugačije nazivaju ili da se ona rijetko provodi. Kada sudionici navode da se pedagoška supervizija provodi gotovo nikada ili vrlo rijetko, ističu da osjećaju potrebu da se provodi češće, odnosno da bi voljeli da je više prisutna unutar škole. Neovisno o različitoj učestalosti provedbe, sudionici pedagošku superviziju dominantno percipiraju kao pozitivnu, jednako kao i samu ulogu pedagoga u školi, ali i cijelog stručnog tima. Konkretnije, smatraju da je stručni suradnik pedagog izuzetno važan za funkcioniranje same škole, posebice u neočekivanim situacijama. Osim toga, nastavnici naglašavaju važnost provedbe pedagoške supervizije, budući da doprinosi kvaliteti njihova rada i rada cjelokupne škole otvaranjem novih vidika i puteva, odnosno pružanjem druge perspektive na nastavni proces.

„...pedagog je izuzetno važan za rad u školi, za funkcioniranje škole, za rad s djecom“

(1MSVP)

„...u svakom slučaju pomaže nam...ponekad se stvarno događaju neke situacije koje ni u najmanju ruku ne očekujete i oni zapravo pomažu u pronalaženju odgovora...“ (4ŽGMP)

„...mislim imam jedno pozitivno mišljenje o tome jer u redu je da se provodi ta supervizija (...) znači, da je uvijek želja da bude naš rad kompletan rad i rad škole na određenoj razini, da ima jedan zadovoljavajući nivo...“ (5ŽGVP)

S druge strane, određeni nastavnici percipiraju pedagošku superviziju u malo negativnijem svjetlu, odnosno promatraju ju više iz tradicionalne perspektive. U tom kontekstu, pedagošku superviziju vide kao kontrolu vlastitoga rada kroz koju se ističu uglavnom samo negativne strane nastavnog sata. Osim toga, pedagošku superviziju smatraju poželjnom onda kad je prisutna dovoljna razina samopouzdanja u radu, odnosno vide ju isključivo kao neki vid potvrde dobre i kvalitetne provedbe nastave, a ne kao priliku za daljnji rast i razvoj.

„...ja bih to odvojio na onako formalno i neformalno. Formalno je ono kad pedagog te kontrolira, (...) kad te upućuje na tvoje greške i kad ti dolazi na sat, i to je otprilike jedno od 2 do 4 puta godišnje...“ (3MGMP)

„...vid kontrole i isto tako da i učenici vide da možemo imat' posjet na samom satu, da se kontrolira na neki način i njihov i naš rad...“ (5ŽGVP)

„Meni je to okej, mislim ako si siguran u to što radiš i ako znaš što radiš...ako znaš svoj posao...“ (6ŽGVP)

Nadalje, što se tiče pripreme prije provedbe pedagoške supervizije, važno je istaknuti da se samo jedan sudionik „ponekada dogovara individualno s pedagoginjom“, dok ostali nastavnici navode da nije prisutna priprema. Dominantno navode kako se dogovaraju samo na koji sat će pedagog doći i koliko će se zadržati na dogovorenom satu i u dogovorenom razredu. Također, kroz odgovore je razvidno da pedagog ponekad dođe u razred ili na nastavu i nenajavljeno, odnosno samo „svrati“ kako bi provjerio kakva je situacija u razredu i kako bi pozdravio učenike. S druge strane, neki sudionici se dogovaraju oko provedbe procesa pedagoške supervizije u slučaju nekog izazova ili poteškoće te se u tom slučaju često i samoinicijativno javljaju.

„Meni osobno, recimo, jednom u tjedan, dva dođe na nastavu, prođe, pozdravi učenike, pita dal' je sve u redu, tako da na taj način vodi superviziju... i recimo na neki način, pošto ja dođem njoj često u ured po nekim drugim pitanjima, onda se uhvatimo, na moju ili njezinu inicijativu, nastavnih procesa i nastavnih pitanja i kroz taj način, recimo, ona supervizira mene.“ (2ŽSMP)

„U pravilu ako ja imam neke određene probleme ili s nekim satom ili s nekim elementom sata s kojim nisam zadovoljan onda dođem s prijedlogom stručnoj službi i da mi daju neki savjet, da mi dođu na sat, pogledaju sat i to je to.“ (3MGMP)

„...moje je iskustvo nekakvo, da ja probam bez ikakve...nekakve dogovora s pedagogom, da baš uvidim kakva je situacija sa mnom, da li negdje nešto griješim, da li bi nešto mogao unaprijediti. Isprobavam bez nekakvog dogovora...najveći dogovor s pedagogom je taj da se dogovorimo na koji sat će mi doći, na koliko će se on zadržati i koji razred...“ (7MSVP)

„...kada su mi bile najavljene, sam ti ja pisao i pripremu, ovaj, znači okvirnu i uvježbao znaš...imali bi mi sastanak, jedan što se očekuje od mene na tom satu...“ (8MSMP)

Iako bi priprema za proces pedagoške supervizije trebala biti sastavni dio procesa pedagoške supervizije, dolazi se do zaključka da se ona u praksi gotovo i ne provodi. Neovisno o tome, nastavnici dominantno iskazuju da se tijekom pedagoške supervizije osjećaju „najnormalnije“, „maksimalno ugodno“, „dobro“, „super“, odnosno iskazuju pozitivne osjećaje. Također, nastavnici zbog pedagoške supervizije i njenih benefita osjećaju i olakšanje i motivaciju za daljnji (nastavni) rad. Osim toga, smatraju da doprinosi kvalitetnijoj nastavi, s obzirom na to da nastava postaje „dinamičnija“ i „življa“.

„...osjećaj je bolji zato što je nastava malo življa, drugačija, dinamičnija i uvijek je to u smislu, ajmo reć', neke dobre namjere...gdje se može opet ne'ko nekome nešto i sugerirati.“ (1MSVP)

„Osjeti se neko olakšanje, ali osjeti se i neka daljnja motivacija za rad, za kontinuirano napredovanje i osjećam se onda puno puno bolje.“ (3MGMP)

„Meni je to super. Meni zapravo uopće ne smeta...dapače, mi imamo naviku da pedagogica i psihologica dolaze...“ (4ŽGMP)

S druge strane, pojedini nastavnici navode kako osjećaju i pozitivnu tremu te malu dozu neugode prilikom pedagoške supervizije. Također, spominju kako dovodi i do zbunjenosti učenika, što narušava stvorenu rutinu.

„...ima malo nervoze, ima malo stresa, premda je to bile prije, dok nisam položio stručni ispit. Sad je to na jedno 5% treme i manje (...) izgubi se ta rutina, ni učenici ne znaju što se događa, pa su par minuta tijekom sata zbunjeni, ali...što se tiče mene nastojim ti bit' ravnodušan, nastojim im objasniti' na uvodnom dijelu sata o čemu se radi i to je to.“

(3MGMP)

„...nije sad neki poseban baš stres, mislim kažem ako nekako to radiš godinama i ako si siguran u to što radiš i ako znaš da je to sve okej, mislim da je to samo ona neka pozitivna trema... kad god nas ne'ko sluša...“ (6ŽGVP)

Naposljetku, što se tiče refleksije nakon provedene pedagoške supervizije, bitno je istaknuti da jedan od sudionika smatra za refleksiju posebno važnim „odnos povjerenja“, odnosno smatra da je vrlo važno da se u otvorenoj i pozitivnoj atmosferi konstruktivno raspravlja o provedenoj nastavi. Nastavnici upravo često stavljaju poseban naglasak na konstruktivnu raspravu te smatraju da je navedena sastavni dio refleksije nakon procesa pedagoške supervizije. Također, kroz odgovore sudionika je razvidno da se ona dominantno odvija upravo u željenoj opuštenoj i otvorenoj atmosferi. Nastavnici, također, naglašavaju da im refleksija daje priliku da uoče vlastite greške i na taj način napreduju u svome radu. Potiče ih i na samorefleksiju vlastitog nastavnog rada, što dovodi do širenja perspektive i otvaranja novih vidika. Često refleksiju opisuju kao svojevrsni osvrt na provedenu nastavu kroz koji pedagog iznosi elemente koji su bili dobri i elemente koje je potrebno dodatno unaprijediti. Primjerice, prate elemente kao što su: aktivnost učenika na nastavi, motivacija učenika za rad, uključenost učenika u nastavi... Dakle, uočava se da nastavnici doživljavaju refleksiju kao razgovor koji im pomaže da uvide dobre i loše strane nastavnog sata, ali i da uvide kakve su njihove nastavničke kompetencije, odnosno daje im priliku za profesionalni rast i razvoj. Također, pojedini nastavnici govore da refleksija uvijek započinje njihovim promišljanjem o nastavnom satu, odnosno započinje njihovim viđenjem nastavnog sata, što je u skladu s znanstvenom i stručnom literaturom.

„...da postoji taj neki odnos povjerenja, bitno je da se može reći ono što treba reći otvoreno i u toj baš pozitivni, dakle, dobroj namjeri jer to je neki preduvjet za korak naprijed“

(1MSVP)

„...najljepši je osjećaj te motivacije za daljnji rad i ako ima neka greška, aha, našli smo grešku i idemo je ispraviti.“ (3MGMP)

„...zapravo osvrt bude jesu li sva djeca bila uključena, je li inače ta osoba sjedi sama ili ne sjedi sama, koliko je ljudi bilo na ploči, kako su se osjećali na toj ploči, jesu li mi svi odgovarali, jesu li, govorim sad, budući da su te pedagogica i psihologica često nama na satu, nije slučaj da se djeca onako povuku i ni'ko neće odgovoriti, njima je sad to nešto uhodano, tako da te situacije nemamo, nego u smislu da li je nešto drugačije, da li, na koji način ih ispitujemo, da li su oni u redu s tim', da li, ne znam, neke provjere zadaćnice, kako to provedem, da li svi jednake mogućnosti, da li imam za neke nešto posebno, poseban način...da li imamo zapravo nekakav drugačiji način usmenog ili što imam, na primjer to, ili provjera domaće zadaće...tipa to prokomentiramo, pa kakvi su oni u kontinuitetu, jesu li, da li ide ili ne ide, o vođenju bilješka u e-dnevnik i tako zapravo o tim stvarima...“ (4ŽGMP)

„...razgovori su bili dosta kratki jer su bili zadovoljni, tako da, , prošli smo te, nazovimo, elemente i bili su zadovoljni...nismo, recimo, analizirali u tom smislu...“ (5ŽGVP)

„Ako je nešto malo lošije, onda to nije u smislu to nisi dobro napravila, možda si to mogla na neki drugi način, pa ti daju smjernice i tako, ali nikakve negativne komentare zapravo ne dobiješ. Dobiješ nekakav kao osvrt, kako su oni to vidjeli i to je to.“ (6ŽGVP)

„Onda na tom stajalištu pedagog mene upita kako mislim da je moj sat izgledao, da li bi ja već na početku rekao da li sam uvidio nekakve popuste i da bi neke stvari promijenio. Ja kažem nekako svoje mišljenje, onda pedagog nakon toga meni sa svog tog papira kaže nekako ukratko, kroz 10-15 minuta, nekakve zabilješke, nekakve sugestije, naravno pozitivne stvari, ovaj, sata i ajmo reć' nekako uvidimo kako bi možda ja mogao nekako svoju nastavu nakon toga poboljšati i šta bi možda trebao isticati (...) nakon razgovora s pedagoginjom u ovom slučaju onda kažem vidimo te neke pomake, pozitivne ili negativne, na koju stranu je ajmo reć', moj sat otišao.“ (7MSVP)

„...prvo pitanje je bilo ono što ti, kako ti bi iskomentirao ovaj sat, znaš, jer te to pitaju i na stručnom. I onda bi ja ono, onda bi malo komentirali što sam ja rekao što je bilo dobro, što je

stvarno bilo dobro, di ona vidi još prostora za napredak i onako kol'ko sam ja u mogućnosti uopće uklopit' to.“ (8MSMP)

Naposljetku, važno je istaknuti da se kroz pojedine odgovore ističe da se kroz refleksiju navode samo pozitivne značajke nastavnog sata, što je pomalo zabrinjavajuće, budući da je (konstruktivna) kritika ona koja pruža priliku za unaprjeđenje i napredak nastavnika, no o ovoj tematici će se više govoriti u idućem poglavlju.

6.2. Osobni rast i razvoj nastavnika

Pregledom strukture tematske mreže (Slika 1.) vidljivo je da je iz globalne teme koja se odnosi na osobni rast i razvoja nastavnika, odnosno na utjecaj pedagoške supervizije na navedeni, pojavljuje jedna organizacijska tema koja bolje opisuje globalnu temu. Ona se odnosi na utjecaj pedagoške supervizije na razvoj empatije/suosjećanja, osnaživanje osjećaja samopouzdanja i osvješćivanja jakih i slabih strana. Navedeno se detaljnije objašnjava kroz prikazane osnovne teme.

Osobni rast i razvoj nastavnika je od iznimno velikog značaja, budući da izravno utječe na profesionalni rast i razvoj. Konkretnije, nastavnik s visoko razvijenim osjećajem empatije, visokim samopouzdanjem i jasno osviještenim jakim i slabim osobnim stranama, dovest će i svoj rad na jednu višu razinu.

Organizacijska tema upućuje na to da nastavnici opisuju pedagošku superviziju dominantno pozitivno. Utjecaj pedagoške supervizije na razvoj empatije pak vide različito te je pri tome zanimljivo istaknuti da se često proteže mišljenje da pojedinac ili ima osjećaj empatije ili nema. Osim toga, nastavnici procjenjuju pozitivan utjecaj pedagoške supervizije na osnaživanje osjećaja samopouzdanja, no dominantno smatraju da kroz pedagošku superviziju nisu osvijestili svoje jake i slabe osobne strane. Navedeno se detaljnije objašnjava u nastavku, kroz izvedene osnovne teme.

Što se tiče utjecaja pedagoške supervizije na razvoj empatije/suosjećanja prema učenicima i kolegama, važno je istaknuti da pojedini nastavnici smatraju da pojedinac ili ima razvijenu empatiju ili nema. Pojedini sudionici prepoznaju da im pomaže u razvoju osjećaja empatije prema učenicima, ali ne prema kolegama. S druge strane, pojedini nastavnici smatraju da im pomaže u razvoju osjećaja empatije prema kolegama, ali ne i prema učenicima. Kada se spominje razvoj empatije prema učenicima, pojedini nastavnici smatraju navedeno

neophodnim, budući da su „...to mladi ljudi, odnosno djeca, pošto se radi o srednjoj školi, koja trebaju prije svega toplinu“ (2ŽSMP), odnosno smatraju da su im upravo nastavnici drugi roditelji, pa je s te strane važno kod nastavnika razvijati osjećaj empatije. Nadalje, pojedini nastavnici navode kako ih upravo pedagoška supervizija podsjeća na to da su učenici u centru nastavnog procesa, što onda potiče i razvoj empatije. Zanimljivo je istaknuti da se razvija navedeni osjećaj empatije prema učenicima i zato što su pedagozi oni koji znaju pozadinu svakog učenika, dok su nastavnici oni koji vide samo kakvi su učenici u razredu. Samim time, nastavnici imaju priliku od pedagoga čuti nešto više o životu učenika i uvjetima u kojima živi, što dovodi do razumijevanja okolnosti u kojem učenik odrasta pa tako i povećanja osjećaja empatije.

„čovjek ili ima osjećaj empatije ili je nema...netko 'ko ima u sebi već razvijen taj osjećaj empatije, ovaj, svaku sugestiju u tom smislu će lakše i prihvatiti i modelirati i primijeniti i razmisliti o tome...“ (1MSVP)

*„...djeca su podsjećivana da su oni dio škole, u principu da je ovo odgojna ustanova...“
(2ŽSMP)*

*„...ja nekako vidim samo ono što se događa u razredu, ali oni razumiju cijelu neku tu priču od vani koji dolaze, ne znam, ponekad je to dijete takvo jer ima ne'ko smrtni slučaj u obitelji ili ponekad je dijete takvo jer nema roditelje, ili, dakle, neku drugu širu situaciju. Zato pomaže...“
(3MGMP)*

„...odlika moje nastave je da sam ja zapravo pun empatija i suosjećanja. Znaš ono, kad je bilo ono sa Beogradom, onda su došle one famozne smjernice, morate pitat' učenike: „Kako ste?“ Ja to svaki dan pitam, mi 10 minuta pričamo o tome kako su oni, jer mi je stalo do toga da se dobro osjećaju na mom satu...“ (8MSMP)

S druge strane, nastavnici ističu da se razvija osjećaj empatije prema kolegama, ali ne prema učenicima, što je nekada rezultat pedagoške supervizije, a u nekim slučajevima nije. U tom kontekstu, sudionici navode razmjenu iskustava i ideja s kolegama.

„...tu sam nekako ravnodušan, ajmo reć' onako. Ima, dobije se, taj neka empatija za razgovor s kolegama, ali s učenicima ne baš.“ (3MGMP)

„...općenito mislim da u drugim školama ljudi bi se trebali tako družiti, trebali bi pričati, trebali bi razvijati nekakve ideje, trebali bi, ovaj, i komunicirati i govoriti što bi nekakvi dijelovi možda mogli biti bolji i drugačiji...“ (7MSVP)

„A što se tiče empatije prema kolegama, slušaj ja sam satničar (smijeh), ti komentari empatije prema kolegama nisu došli od pedagoške supervizije...“ (8MSMP)

Što se tiče utjecaja pedagoške supervizije na samopouzdanje nastavnika, važno je istaknuti da gotovo svi sudionici smatraju da im je na neki način pomogla u tom kontekstu. Konkretnije, nastavnici dominantno smatraju da kroz pedagošku superviziju dobivaju svojevrsnu potvrdu o kvalitetnom (nastavnom) radu, što doprinosi njihovom osnaživanju, jednako kao i osjećaju olakšanja i sigurnosti. Navode kako na taj način dobivaju smjernice i sugestije za daljnji rad, što onda, također, pridonosi većem samopouzdanju zbog povećanja kvalitete rada. Nastavnici početnici posebno ističu pedagošku superviziju u ovom kontekstu. S druge strane, pojedini nastavnici smatraju kako im samopouzdanja ne nedostaje, pa im pomoć pedagoške supervizije u tom pogledu nije niti zatrebala. Također, zanimljivo je istaknuti da nastavnici ponekad ističu i učenike kao one koji ih usmjeravaju u (nastavnom) radu te slijedeći njihove potrebe i želje stječu zadovoljavajuću razinu samopouzdanja.

„Možda malo, u smislu da imam, ajmo pod navodnicima reći, nekakvu potvrdu da okej, da to što radim, kako radim je dobro.“ (1MSVP)

„...nisam bila sigurna dal' je to ispravan put, tako da mi je apsolutno pedagoška supervizija i prema učenicima pomaže meni da budem sigurnija u ono što radim.“ (2ŽSMP)

„...nastojim se tim učenicima prilagoditi i slušati njihove naputke i to je to, nemam sad nešto da ću ja lošije (...) predavati jer nemam podršku, na primjer psihološke službe, ne bi to utjecalo. Mi konkretno lani nismo imali ni psihologa ni pedagoga u školi...i uspjeli smo...nije to utjecalo na naš rad, djeca nisu osjetila da mi to nemamo, mi smo vodili razgovor s njima i mi smo bili pedagozi i psiholozi...da smo mi...imali manje samopouzdanja u učionici ili izvan nje ili u projektima jer nismo imali stručnu službu, ne.“ (4ŽGMP)

„Da, može se reći da pomaže u jednom samopouzdanju, a i rastu jer kad Vam netko sa strane potvrdi da je Vaš rad dobar, onda normalno da ste zadovoljni...lakše radite, ljepše možda...jedna potvrda o pozitivnom radu svakako dobro utječe i na samopouzdanje i na nastavak rada.“ (5ŽGVP)

„...osnaži te kad ti ne'ko da potvrdu da dobro radiš...“ (6ŽGVP)

„...onda je opet i meni nekako olakšanje da znam da imam nekoga, ovaj, kraj sebe u razredu, koji opet može, opet naglašavam, uvidjeti nešto što možda nešto krivo radim, a i učenici će možda biti smireniji...pedagog može unest jednu sigurnost tijekom sata.“ (7MSVP)

„...dale su mi savjet kako da smanjim taj stres od stručnog...tu sam dobio nekakve vježbe sam sa sobom (...) objasnili su mi princip stručnog ispita, kako će se to odviti, tako da tu nekako, u tom smislu sam samopouzdanja dobio, a klasično na nastavi ne mogu reći da mi tog samopouzdanja fali.“ (8MSMP)

Ovi rezultati su pokazatelj da pedagoška supervizija itekako može osnažiti i usmjeriti nastavnike kako na samim počecima radnog staža, tako i nastavnike s više godina radnog staža.

Što se tiče osvješćivanja jakih i slabih strana na osobnoj razini, nastavnici dominantno smatraju da im pedagoška supervizija ne pomaže u tom kontekstu. Nastavnici početnici navode kako nisu niti fokusirali na osobne karakteristike, budući da se trenutno usmjeravaju na profesionalni rast i razvoj. Nastavnici s više godina radnog iskustva, također, dominantno ističu kako nisu imali takvo iskustvo. Nadalje, zanimljivo je istaknuti da se učenici spominju kao najbolji kritičari u ovom kontekstu. S druge strane, pojedini nastavnici smatraju da im pedagoška supervizija pomaže i na osobnoj razini, budući da ukazuje na ono što je dobro i na ono što je potrebno unaprijediti. Konkretnije, nastavnici navode kako im je pedagog, primjerice, istaknuo ozbiljnost, strogoću i poštalice kao osobne karakteristike koje je potrebno unaprijediti, a empatiju i komunikacijske vještine kao one koje je potrebno zadržati.

„...sve ono što je primijećeno kao dobro...to treba zadržati, to se može i uvijek nadograditi, usavršiti i unaprijediti, a normalno ono nešto što je možda manje dobro ili nepoželjno ili u tom smislu, onda na tome treba poraditi, ne, mislim to je i preduvjet... za neki osobni razvoj i kako bi čovjek bolji bio u poslu.“ (1MSVP)

„...nekim sad smjernicama mojim karakternim, nismo baš stigli do te razine jer ja sam sad fokusirana na kako postati bolji nastavnik, tako da s te strane profesionalne...me, osnažuje moje kvalitete, odnosno, (...) pomaže mi da eliminiiram neke mane“ (2ŽSMP)

„...pedagoška supervizija okej, onako, kolege će onako, inspekcija sve po pravilniku, a ta, a učenici su oni najrealniji, ajmo reć!.“ (3MGMP)

„...zapravo njihovo iskustvo i znači znanje vrlo često reću ne tako, nego ovako trebaš i to mi je super, što konkretno ja sam vrlo mlada i tek sam započela...ja sam jako otvorena za to...“

(4ŽGMP)

„...ne sjećam se da je bilo u tom smislu nešto rečeno...nemam to iskustvo recimo, u svim tim godinama, nekakve takve primjedbe, odnosno sugestije.“ (5ŽGVP)

„...mislim ja sam dosta ovako ozbiljna i stroga i tako i onda...znali su mi reć' kako ti to tako oštro kažeš i onda sam počela mislit' o tome, ovaj da te neke stvari možda malo ublažim...“

(6ŽGVP)

„...da se super krećem po učionici, da imam tu empatiju prema njima i način komunikacije, da vladam fantastično...Šta ono, nešto je bila istaknula da je loše i onda sam ja radio na tome da to ispravim, aa poštapalice...“ (8MSMP)

6.3. *Nastavni rad nastavnika*

Iz strukture tematske mreže (Slika 1.) razvidno je da se globalna tema odnosi na unaprjeđenje nastavnog rada koji je posljedica procesa pedagoške supervizije. Iz navedene globalne teme izvedene su tri organizacijske teme: *Nastavnici dominantno kroz studij i pripravnički staž stječu potrebne didaktičko-metodičke kompetencije, Pedagoška supervizija najviše doprinosi uočavanju dobrih i loših strana nastavnog sata te osvještavanju nastavničkih kompetencija i dijelom inoviranju nastave i Nastavnici promatraju pedagošku superviziju kao oblik stručnog usavršavanja u nastavi.* Navedene organizacijske teme se detaljnije objašnjavaju kroz izvedene osnovne teme.

Pedagoška supervizija je primarno usmjerena na nastavu i nastavni rad nastavnika, odnosno odnosi se na zajedničku suradnju nastavnika i pedagoga s ciljem unaprjeđenja nastavnog procesa. Samim time, u ovom istraživanju se posebna pažnja usmjerila na utjecaj pedagoške supervizije na nastavu.

Konkretnije, prva organizacijska tema opisuje u kojoj mjeri pedagoška supervizija pomaže nastavnicima u kontekstu artikulacije nastavnog sata, formuliranja ishoda učenja, povezivanja ishoda s nastavnim metodama i oblicima rada te načinima vrednovanja. U tom kontekstu se dolazi do zaključka da nastavnici dominantno iskazuju da im pedagoška supervizija u tom pogledu nije pomogla, već da su dominantno kroz studij i pripravnički staž stekli potrebne didaktičko-metodičke kompetencije. Druga organizacijska tema upućuje da,

prema odgovorima nastavnika, pedagoška supervizija doprinosi osvještavanju dobrih nastavničkih kompetencija i osvještavanju nastavničkih kompetencija koje je potrebno dodatno unaprijediti, ali, također, i jednostavnijem uočavanju dobrih strana nastavnog sata i onih koje je potrebno poboljšati. Osim toga, upućuje na to da djelomično pomaže kod uvođenja inovacija u nastavni rad, budući da je u navedenome „pomogla“ i pandemija COVID-a 19. Naposljetku, iz treće organizacijske teme je razvidno da nastavnici pedagošku superviziju promatraju kao oblik stručnog usavršavanja u nastavi.

Prvenstveno, što se tiče razrade nastavnog sata i njegovog vrednovanja, dolazi se do rezultata da nastavnici dominantno naglašavaju da im je pedagoška supervizija u tom pogledu rijetko pomogla ili nije pomogla. Nastavnici ističu da im je u navedenom kontekstu pedagog pomogao isključivo na početku školske godine kada trebaju predati razrađene nastavne planove i programe u „pedagošku službu“. Osim toga, nastavnici ističu kako im pedagog pomaže u navedenom kontekstu tako što, primjerice, održi nastavni sat umjesto njih, pa onda kasnije komentiraju provedeni nastavni sat, odnosno provode refleksiju nastavnog sata. Također, nastavnici početnici naglašavaju da im je pedagog pomogao prilikom pripreme za stručni ispit. Dakle, razvidno je da se ovdje ne radi o procesu pedagoške supervizije kao onome koji doprinosi razradi nastavnog sata i/ili njegovu vrednovanju, već da stručni suradnik doprinosi navedenome na druge načine. Osim toga, zanimljivo je istaknuti da pedagoška supervizija utječe na promjenu ponašanja nastavnika na nastavnom satu. Konkretnije, dovodi do toga da se nastava održi u skladu s didaktičkim i metodičkim smjernicama, od početka do kraja nastavnog sata. S druge strane, pojedini nastavnici jasno naglašavaju da im pedagoška supervizija i pedagog ni na koji način nisu pomogli u navedenome, već da je u tom pogledu veću ulogu imao studij, odnosno obrazovanje koje su stekli na njemu, te mentori na samom početku radnog staža.

„...svi mi nastavnici imamo obvezu na početku nastavne godine pedagoške dokumente predat' u pedagošku službu...ako pedagoginja primijeti da nešto u tom smislu, isto tako, treba napraviti ili ne znam, nešto nije formulirano kako treba, onda reagira i na taj način komunicira sa svakim od nas.“ (1MSVP)

„Ne nužno, samo malo...kostur sata bi sa stručnom službom onako – uvod, razrada i zaključak, ono da ja moram bit taj moderator, da bi djeca trebala biti u fokusu, da pokušam animirat', aktivirat'...da nije frontalni oblik rada.“ (3MGMP)

„Na profesionalnoj razini možda ne zato što (...) nemaju takav doticaj i možda to više na profesionalnoj razini mi na primjer, ne znam, pomaže kad mi na sat dođe matematičar i u tom smislu, pa me savjetuje...“ (4ŽGMP)

„Mislim da ustvari mentor mi je tu odigrao onu glavnu ulogu, dok s pedagogima nisam nikad baš surađivala u tom smislu...“ (5ŽGVP)

„Možda na način (...) da ja nisam mog'o biti na nastavi...pa bi...pedagogica odradila sat umjesto mene na satu razrednika, gdje bi ona znači neku svoju možda u paru ili grupni rad odradila, pa bi onda kasnije možda prokomentirali malo i uvidjeli kako bi ja mog'o recimo nekakve satove razrednika napraviti da mogu vidjeti njihovo nekakvo razmišljanje, njihove nekakve ciljeve i ajmo reć' kako oni gledaju na to sve.“ (...) „...možda mi to pomaže, ta supervizija i nekakav dolazak, na neke stvari koje možda inače ne bih radio...kad je pedagog ovdje, probaš da to bude sve, i od pisanja naslova na ploči do govorenja nekakve, nekakvih ishoda učenja, šta će oni proć', šta bi oni trebali, koje ishode bi nakon sata trebali imati i odraditi i nekako ponavljanje, dok možda, dok radiš sam svoj sat bez ikoga na satu, možda neke te stvari ne radiš u trenutku (...). Dolazak pedagoga meni, ja bih rekao, otvori vrata onako kako bi nastavni sat, tj. struktura sata izgledala...“ (7MSVP)

„Prilikom pisanja pripreme za stručni da, ovaj, ja sam napis'o pripremu, onda je ona pročevala, dala nekakve svoje prijedloge i onda smo, onda sam ja to unaprijedio... u tom kontekstu sam dobio pomoć...i prilikom pisanja ishoda i metoda rada i tako dalje.“ (8MSMP)

Dakle, dolazi se do zaključka da se kroz pedagošku superviziju pedagozi rjeđe bave didaktičko-metodičkim osnovama, budući da se na navedeno dominantno stavlja naglasak tijekom fakultetskog obrazovanja, odnosno studija, i pripravničkog staža.

U kontekstu inoviranja nastavnog sata, sudionici često spominju da je navedeno „obveza nastavnika“ te da je neophodno kontinuirano prilagođavanje potrebama učenika, budući da su njihove potrebe podložne stalnim promjenama zbog izmjena koje se javljaju u društvu, posebice u kontekstu digitalizacije. Konkretnije, često se spominje tijekom vremena kao nešto što ih na neki način „tjera“ da mijenjaju svoj nastavni sat, odnosno uvode nove metode i oblike rada, ali i nova nastavna sredstva, alate i pomagala. Zanimljivo je istaknuti kako pojedini sudionici navode da nastavnici s manje godina radnog staža ne trebaju pedagoga i pedagošku superviziju u tom kontekstu, s obzirom na to da su navedena znanja i vještine stekli na studiju,

dok je nastavnicima s više godina radnog staža potrebna navedena pomoć i podrška upravo zbog prethodno navedenih promjena koje se javljaju. Nadalje, zanimljivo je napomenuti da neki sudionici ističu pandemiju COVID-a 19 kao onu koja je doprinijela inoviranju njihove nastave. Konkretnije, navode kako ih je ona na neki način „natjerala“ na korištenje digitalne tehnologije, što je potom izravno dovelo do inoviranja nastave. Osim toga, važno je istaknuti da neki od sudionika jasno iskazuju da im pedagoška supervizija ne pomaže u pogledu inoviranja nastave, odnosno oni ne prepoznaju njen doprinos u navedenom.

„...treba se stalno prilagođavati mladosti, djeci, treba se stalno prilagođavati i u smislu digitalne pismenosti, koristiti nove alate, aplikacije, koje se nude.“ (1MSVP)

*„...bit ću ti iskren, sve te nove alate sam uveo i uvodim nakon korone, eto, nakon korone...“
(3MGMP)*

„...ja imam osjećaj da mi mlađi ne, stariji da zato što smo mi zapravo školovani po ovom novom kurikulumu i Školi za život i zapravo mi puno toga nosimo sa sobom od faksa, taj novi način rada, pristup učenika, ti si samo nekakav voditelj, oni trebaju sve sami (...) mislim da je to samo....razlika u godinama i ono što vrijeme nosi...“ (4ŽGMP)

„...ustvari nas je to jednostavno bacilo, ajmo reć', u taj svijet pod obavezno nakon, odnosno za vrijeme korone, kad smo krenuli s online nastavom, radom od kuće (...) jednostavno vas vrijeme, odnosno tijek, i normalno svako naredno vrijeme više nosi i jednostavno morate prihvatit', želite ili ne, te neke nove načine poučavanja i nove metode i nastavna pomagala i tako dalje.“ (5ŽGVP)

„...ništa ne nameću, kažem možda eventualno neku tobožnju kritiku, ali u smislu ajde daj ovo, ovako ili onako, ali nije to sad nešto da mi ono, ne.“ (6ŽGVP)

„Direktno nakon supervizije ne zato što, vraćamo se na onaj početni problem, ali to nekako k'o mladi nastavnik ja osjećam potrebu da sam, onako, ni'ko ti ne mora reć'.“ (8MSMP)

Neovisno o tome, nekoliko sudionika ističe da im pedagoška supervizija pomaže u kontekstu inoviranja nastavnog sata, pa tako primjerice nastavnici preuzimaju i prilagođavaju nastavne metode i oblike rada pedagoga i prenose ih u svoju nastavu. Osim toga, ističe se važnost provedbe refleksije nakon procesa pedagoške supervizije koji doprinosi pogledu iz druge perspektive, otvaranju novih vidika i samim time inoviranju nastavnog sata. Također,

naglašava se i davanje sugestija i prijedloga od strane pedagoga oko metoda i oblika rada, što dovodi do uvođenja novih metoda i oblika rada u nastavu. Naposljetku, sudionici u ovom kontekstu navode i da stručni tim često odlazi na različita usavršavanja i edukacije, pa onda stečena znanja i vještine prenosi na njih kao nastavnike. Također, i nastavnicima nude različite oblike usavršavanja i edukacija kako bi unaprijedili vlastiti rad. Iako se u navedenom primjeru ne radi o pedagoškoj superviziji, primjetno je koliko je značajna uloga pedagoga u kontekstu poboljšanja nastavnog rada.

„provodi i te neke radionice i svašta nešto i to me potiče u principu da sam s jednim razredom...pa smo pogledali film...ohrabrila sam se na taj način (...) njezine metode sam ja malo pretila kod sebe, na oduševljenje učenika.“ (2ŽSMP)

„...svakako podijele s nama, na primjer, odlaze na puno usavršavanja, radionica, tako da ono što nauče na tim radionicama, na primjer, neki pristup učeniku (...) učili smo, dakle, za slijepe pisat', učili smo sastavljat' ispite...Sve te stvari su nas one učile...u tom slučaju su one bile te koje su vukle, koje su ugovarale radionice, odlazili smo u Zagreb u škole njihove se usavršavat', znači učili smo kako, kako pristupit, to da, u tom smislu da.“ (4ŽGMP)

„...jako dobro dođu u nastavi...sigurno mi pomaže (...) ispadne da ti je nekako oblik rada nekakav frontalni oblik, ali opet kažem da se nakon razgovora s pedagogom možda se malo opet vidici prošire...nekakva sugestija, što s njene strane dobro dođe za radu u paru, rad u grupi...moguće je čut' dobrih stvari oko nekakvog unapređenja nastave.“ (7MSVP)

Nadalje, što se tiče osvještavanja nastavničkih kompetencija, nastavnici smatraju da im pedagoška supervizija djelomično pomaže u tom kontekstu, no pri tome je, što ističe jedan od sudionika, vrlo bitno kako sam pedagog nastupa prema njima kao nastavnicima prilikom pedagoške supervizije. Nastavnici prepoznaju da pedagog ima objektivniji pogled na samu nastavu, pa samim time primijete neke pojedinosti koje oni kao nositelji nastavnog sata teže uočavaju. Također, s obzirom na to da imaju mogućnost usporedbe različitih nastavnih satova i pristupa nastavnika navedenome, mogu im dati konkretan primjer kako unaprijediti pojedine dijelove nastavnog sata i kako unaprijediti vlastite nastavničke kompetencije. Također, zanimljivo je istaknuti da pojedini nastavnici navode kako im pedagog kroz pedagošku superviziju pomaže osvijestiti isključivo nastavničke kompetencije koje je potrebno dodatno

unaprijediti, ali ne doprinosi osvještavanju nastavničkih kompetencija koje su već razvijene u zadovoljavajućoj mjeri.

„...bitno je kako ta pedagoška supervizija nastupa prema meni...ako je supervizor s tobom...to onda volim (...) to onda cijenim...“ (3MGMP)

„„Mislim da da, evo, govorim, zato služe ovo kad dođu na sat...vi imate ponekad loš dan, ponekad dobar, ponekad to bude nenajavljen ulazak, što je skroz u redu, ne moramo se svaki put najaviti i da ja napravim neki wow sat, ne mora bit (...) može dat' savjete, ne znam, da li želi da je netko više uključen, (...) kakvi su na ostalim satima...Ima tu mogućnost usporedbe možda...kakvi su ti učenici na drugim satovima i kakvi su na tvom satu, pa što je vidjela da im bolje odgovara, pa možda na satu hrvatskog imaju neki drugačiji pristup i to bi se moglo provest' na tvom satu na primjer ili ne znam, govorim, tako nešto može, zašto ne...neki savjet konkretan...“ (4ŽGMP)

„...da, nekakve kompetencije koje bi mog'o unaprijedit'...mi bi isto tako trebali...dosta probat' bit' s nekakvim korakom, s nekakvim vremenom, s tehnologijom i probat'...dignut' to sve na jednu veću razinu.“ (7MSVP)

S druge strane, pojedini nastavnici smatraju da im pedagoška supervizija ne pomaže u navedenom, pa tako navode da pedagog često nema vremena za njih kao nastavnike, odnosno za rad s njima i unaprjeđenje njihovih nastavničkih kompetencija, budući da imaju puno obveza i zadataka te zato što su u najvećoj mjeri usmjereni na učenike. Također, navode da im je ponekad pedagog pomogao isključivo u kontekstu tehničkih stvari vezanih uz primjenu digitalnih tehnologije. Samim time, nastavnici navode kako su dosta samostalni u svome nastavničkom radu te tako samostalno rade na unaprjeđenju vlastitih nastavničkih kompetencija. Naposljetku, u tom kontekstu je kroz pojedine odgovore razvidno da je kolegijalno opažanje ono koje doprinosi osvještavanju nastavničkih kompetencija.

„Jedino di mi je stručna služba pomogla je to tipa kad se gledaju ovi videozapisi, s Youtube-a i to, da pazim da je na hrvatskom jeziku. Ako nije na hrvatskom jeziku, da im ja prevodim i da smanjim onaj video. Također, što još, i da je link taj onako relevantan...“ (3MGMP)

„...ne bih rekla, evo. Više sam, ovaj, svoj nastavnički rad bila ovako dosta samostalna...nije konkretno vezano za moj predmet, recimo satovi razrednika, e to sam zamolila i pedagoga i

psihologa jedna predavanja u tom smislu, tu sam tražila pomoć, odnosno organizaciju tog sata razrednika, ali za sav svoj predmet i ne...“ (5ŽGVP)

„...ne bi rekla da baš ekstra neku pomoć neku dobijem...znači stručna služba u bilo kojoj školi, imam dojam da služe tamo kako bi jednostavno bavile se s učenicima...a nekako nas, k'o da nemaju vremena za nas i pustile su nas sa strane i mi radimo kako najbolje znamo i to je to.“

(6ŽGVP)

„...ne pomažu zato što nemaju vremena, kužiš, nemaju jer nisu na satu i onda....zato imamo, recimo, ovo mi je dobar projekt i uvijek odem na to kolegijalno opažanje čisto zato što to, to onda što pedagogice ne naprave, dobijem od kolega ili kolegica, ovisno o tome s kim se uparimo na satu.“ (8MSMP)

Nadalje, nastavnici su suglasni oko toga da proces pedagoške supervizije doprinosi lakšem i jednostavnijem uočavanju dobrih i loših strana nastavnog sata, budući da pruža drugačiju perspektivu i pogled na provedeni nastavni sat, što se u nekoliko navrata istaknulo i kroz prethodne odlomke. Samim time, nastavnici dobivaju smjernice kako unaprijediti vlastiti nastavni sat. Konkretnije, navode kako pedagog uočava ono što oni sami ne primijete, kao što su poštalice u govoru. Dakle, doprinosi objektivnoj slici nastavnog sata. Naposljetku, osim stručnog suradnika i provedbe pedagoške supervizije, jedan od sudionika ističe da bi i kolegijalno opažanje nastave imalo, također, iste benefite.

„...dobije se tu neka objektivna, objektivnija, slika sata. I onda, i onda moraš neke stvari izbrojit' i oduzet, aam, napraviti neki brainstorming vlastiti i krenut' dalje i ispraviti te neke greške i pogreškice.“ (3MGMP)

„Svakako...supervizija može doprinijeti normalno da vas usmjeri u neke dobre strane...recimo čovjek nekad možda ima neke poštalice ili što ja znam, što ne primjećujete odmah i tako, ali može Vas korigirat u nekom radu, može Vam, isto tako, dati nove ideje...“ (5ŽGVP)

„...da, u tom komentaru onda kad oni daju ajde neki, ajmo reć', svoj osvrt, onda ti na nekakve kritike kažeš okej da, tu sam mogla bolje ili tu sam mogla neku drugu aktivnost izvest' (...) naravno ne'ko 'ko je pedagog ili psiholog pa gleda iz nekog svog kuta...kad ti kaže neku pozitivnu riječ, naravno da ti je ono...kažeš sebi okej, možeš i dalje nastaviti' tako, ubaci eventualno neke, usmjeri nekako predavanje, u nekom smjeru, možda zanimljivijem...“

(6ŽGVP)

„Da...možda koje ne vidim trenutno na satu, a nema mi 'ko ih reć'(...) opet pedagog pomogne na kraju da možda nastavni sat drugačije, da ga ja drugačije okarakteriziram ili možda elaboriram, tako da sa te strane i njen, razgovor s pedagogom nakon toga, mi ja bih rekao otvori možda nekakva vrata ka nekakvom drugom razmišljanju...“ (7MSVP)

„...ono ti si sam sebi najbolji dok ne čuješ nekog, ovaj, neku treću osobu i djeci si naravno najbolji isto ili najgori, nema, nema sredine (smijeh), tako dok ne čuješ neku treću osobu onako s nekim objektivnim stvarima koje nisu valjale, ne možeš ih možda osvijestiti ono. Međukolegijalno opažanje nam je fantastično, zato onda čuješ, ne znam ono, na početku postavi tog sata to bolje, popiši na prezentaciji što ćete radit, okej, super, vidiš. Neki novi smjer.“ (8MSMP)

U skladu s navedenim odgovorima vidljivo je da sudionici smatraju da im pedagoška supervizija u potpunosti pomaže u osvješćivanju dobrih i loših strana nastavnog sata te da im daje objektivniju sliku o samom nastavnom satu. Samim time, potiče ih na samorefleksiju i motivira ih za daljnji rad i unaprjeđenje samog nastavnog rada.

Naposljetku, u kontekstu profesionalnog razvoja, važno je uzeti u obzir i kako sudionici promatraju pedagošku superviziju, odnosno smatraju li je oni svojevrsnim oblikom stručnog usavršavanja. Dolazi se do rezultata da nastavnici suglasno potvrđuju da je pedagoška supervizija itekako oblik stručnog usavršavanja, budući da „...te vodi zapravo ka tome da budeš bolji...“. Konkretnije, nastavnici ističu da pedagošku superviziju smatraju oblikom stručnog usavršavanja zato što pruža povratne informacije o (nastavnom) radu u svim segmentima i zato što omogućuje lakšu prilagodbu novim izazovima/poteškoćama i promjenama koji/e se javljaju. Na temelju dobivenih povratnih informacija, nastavnici osjećaju da imaju priliku za analizu vlastitog nastavnog sata i njegovo unaprjeđenje. Zanimljivo je istaknuti da jedan od sudionika navodi da pedagoška supervizija pruža „ono šta nam ne može dati ni fakultet ni škola...“. Osim toga, nastavnici ističu da se oni samoinicijativno češće usavršavaju u vlastitoj struci nego što se usavršavaju, primjerice, u didaktičkom i metodičkom smislu, pa tako tu „uskače“ pedagog i sama pedagoška supervizija kao podrška i pomoć. Isto tako, nastavnici smatraju kako se upravo potaknuti pedagoškom supervizijom češće uključuju u različite radionice i edukacije. Važno je istaknuti da je bitno sudjelovati u različitim oblicima stručnog usavršavanja, a ne voditi se pedagoškom supervizijom kao jedinim i glavnim oblikom navedenoga. Također, nastavnici ističu da je nužno da pedagošku superviziju ne promatramo

kao „napad“ na vlastiti rad, nego kao priliku za poboljšanje (nastavnog) rada, kako bi se onda navedena mogla smatrati oblikom stručnog usavršavanja. Naposljetku, valja istaknuti jednu malo drugačiju perspektivu na pedagošku superviziju kao oblik stručnog usavršavanja. Konkretnije, jedan od sudionika smatra da te pedagoška supervizija na neki način „tjera“ na usavršavanje, s obzirom na to da si svjestan da pedagog dolazi na nastavni sat te da očekuje uočljive pozitivne rezultate koje si kao nastavnik postigao s učenicima.

„...itekako...dobivate jednu povratnu informaciju gdje ste u cijelom tom procesu, to je jako bitno, znači da Vam netko drugi kaže gdje ste, što radite, kako radite, što je dobro, što je loše, (..) u svim tim segmentima, dakle što bi trebalo napraviti, popraviti i tako dalje, i nastaviti raditi i tako. Dakle, dobijete (...) jedne smjernice gdje ste u cijelom tom nastavnom procesu i to je jako bitno.“ (1MSVP)

„...definitivno je (...) ako nisi onako ograničen i ako ti to neće povrijedit' tvoj ego ili nešto tako. (...) Supervizija je svakako uvijek dobrodošla jer svaki ima za cilj da napreduje, da nije monotono. Svake godine ti dobijaš neke nove izazove i supervizija ti omogućuje da se ti što bolje prilagodiš tome, novim izazovima, da napreduješ i da uživaš u onome što radiš.“ (3MGMP)

„...je, i zapravo pedagoška supervizija nas samih uključi u puno radionica...uključili smo se u takvih masu radionica koje nam mogu samo pomoć' i onda se zapravo i s tim učenicima i zblizimo i komentiramo te neke situacije koje možda ne bi'mo komentirali...“ (4ŽGMP)

„...ustvari da jer vi na kraju malo analizirate i svoj rad...isto tako (...) to su nam rekli, recimo i pojedini, recimo aktivni, radionice, stručni skupovi...“ (5ŽGVP)

„kad znaš da će ti ne'ko doć' na sat, nećeš baš brojat bubice cijelu godinu“, ali naglašava da „to ovisi od profesora do profesora.“ Ističe da onda „...naravno da se trudiš da to sve izgleda super, da ti učenici, znači, dođu do nekakve već, do nekakve razine, koju ti želiš znanja i naravno da na tom satu, da i one vide da oni surađuju, da su već nešto usvojili i tako...“.

(6ŽGVP)

„...je, mislim bilo bi super kad bi se nakon svake godine dobio neki papir s nekakvim bodovima da smo se malo i usavršili tijekom dolaska...pedagoga ili pedagogice na sat...mi uvijek gledamo edukacije vezane za našu struku, rijetko gledamo edukacije, za ne znam, rješavanje problema u nastavi i ne znam, nekakvih ciljeva, nekakvih stvari. Možda mi

pedagog u tom trenutku puno bolje može pomoći, nego što si ti sam spreman ili znaš...“

(7MSVP)

„...nije jedini oblik i ne bi se treb'o provući kao glavni. To je jedan od načina kako se ti možeš stručno usavršavati jer ovisi o dosta faktora, znači 'ko je provodi, ono na koji način se provodi, dal' se to ide, pričali smo dosta da li se ide u smjeru potpore ili u smjeru ja sam sad doš'o tebi reći što ne valja, i jel' osoba koja to provodi ima razumijevanja za specifičnost tvoje nastave.

Ali u svakom slučaju ne može štetiti. Samo kažem stručno usavršavanje ne bi trebalo stat' samo na tom jednom...“ (8MSMP)

Dakle, na temelju navedenih rezultata uočava se da nastavnici shvaćaju bit, odnosno srž, same pedagoške supervizije. Konkretnije, prepoznaju da ona itekako utječe na njihov (osobni) i profesionalni rast i razvoj, odnosno da vodi ka unaprjeđenju i poboljšanju vlastitog rada.

6.3. Odnos nastavnika s različitim dionicima

Promatrajući strukturu tematske mreže (Slika 1.) vidljivo je da se iz globalne teme, koja se odnosi na utjecaj pedagoške supervizije na odnos s različitim dionicima, izvodi jedna organizacijska tema: *Pedagoška supervizija doprinosi unaprjeđenju odnosa s učenicima, a manje s kolegama i roditeljima*. Navedena organizacijska tema je detaljnije opisana kroz prikazane osnovne teme.

Odnos s različitim dionicima se u ovom kontekstu, dakle, odnosi na odnos nastavnika s kolegama, roditeljima i učenicima. Konkretnije, dobio se uvid kako pedagoška supervizija utječe na navedene odnose. Upravo su navedeni međusobni odnosi nužni za uspješno funkcioniranje škole i ostvarivanje odgovarajuće kvalitete odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odnosno u (srednjim) školama.

Tematska analiza na ovoj razini ukazuje prvenstveno na odnos nastavnika s kolegama, odnosno na to kako pedagoška supervizija utječe na navedeni. Rezultati pokazuju različite odgovore, pa tako neki nastavnici uočavaju pozitivan utjecaj na njihov međusobni odnos, no nastavnici dominantno smatraju da nema utjecaja. Nadalje, nastavnici smatraju da pedagoška supervizija rijetko utječe na njihov odnos s roditeljima, dok uočavaju da im pomaže kod odnosa s učenicima.

Prvenstveno, nastavnici djelomično prepoznaju utjecaj pedagoške supervizije na odnos s kolegama. Samim time, nastavnici dominantno smatraju da nema neki konkretan utjecaj na

njihove međusobne odnose, no ponovno naglašavaju da im pomaže u profesionalnom smislu, odnosno u nastavnom radu. U tom pogledu, pojedini nastavnici smatraju da im nije potreban pedagog kao svojevrsni posrednik u njihovim međusobnim odnosima. Osim toga, kroz odgovore je razvidno da se teško stvaraju dobri međusobni odnosi u cijelom kolektivu na razini škole ako se radi o većoj školi i većem broju nastavnika. Nadalje, kroz odgovore se spominju i stručni aktivni kao način poboljšanja međuljudskih odnosa, što izravno utječe na unaprjeđenje nastave, s obzirom na to da na navedenima dolazi do razmjene ideja i pozitivnih iskustava. Zanimljivo je istaknuti da se kroz odgovore ističe da je za dobre međuljudske odnose unutar škole prije svega bitno jedno međusobno poštovanje i međusobno uvažavanje, što se navodi kao nužan preduvjet za kvalitetne odnose i suradnju, no sudionici u tom kontekstu ne ističu pedagošku superviziju kao onu koja doprinosi tome. Naposljetku, važno je istaknuti da se naglašava da pojedini nastavnici ne vole pedagošku superviziju, već se ona odradi samo zato što je navedeno zahtjev ravnatelja, pa samim time uglavnom ne donosi benefite u ovom kontekstu, ali, isto tako, niti u drugim segmentima. S druge strane, jedan od nastavnika početnika ističe kako mu je pedagoška supervizija ipak pomogla u ovom pogledu, ali na način da je lakše shvatio svoju ulogu u kolektivu i okvire ponašanja. Nadalje, pojedini nastavnici smatraju da je pedagoška supervizija ona koja doprinosi povećanju kvalitete rada u svakom smislu, pa tako uočavaju i benefite supervizije u pogledu interakcije s kolegama. Primjerice, ističe se da ih je pedagoška supervizija na neki način i povezala, što dovodi i do osmišljavanja internih šala.

„...nešto konkretno u smislu, u smislu, poboljšanja bilo čega ili bilo kakvih odnosa između dvoje ljudi to ne, ali znači općenito to da (...) u smislu, ovaj, ne znam, da općenito nastavnici rade na ovoj razini, na onoj razini, da koriste ovakve metode ili onakve, ili da bi trebalo više primjenjivati, ne znam, digitalne tehnologije...“ (1MSVP)

„...pomoglo mi je na način da...shvatim svoju ulogu prije svega (...) mogu reć' da me pedagogica kroz svoje, kroz svoj rad prema djeci, prema odnosu prema drugim nastavnicima upoznala s time da ja imam tu slobodu i na jedan način neke okvire svoga ponašanja.“

(2ŽSMP)

„...nekako smo se približili nakon te supervizije. Imamo te neke interne fore...“

(3MGMP)

„...konkretno s kolegama mislim da ne jer ono svi smo odrasli ljudi i možemo se mi odrasli sami sa sobom dogovoriti, bez nekog posrednika...“ (4ŽGMP)

„...ali ustvari mi već i međusobno znamo kolege ili na samom aktivu prokomentirat o tome i onda izmijenit iskustva i onda nešto što nam se sviđa primijenit na svojoj nastavi...“ (5ŽGVP)

„Uzmem nešto što nisam radila, a sviđa mi se kod kolege, znači jednostavno dijelimo među sobom, način rad i onda, ne znam, uzmeš si od svakog dio i pukom ukomponiraš u svoju nastavu, tako da ono, da, okej je to.“ (6ŽGVP)

„Ima kolega, kolegica...možda im taj dolazak pedagoginje na ...neprihvaćen je, moras jer je ravnatelj tako rek'o, ali ne žele da dođe (...) meni je to jedan viši nivo svega, i rada, i, ovaj, interakcije s kolegama...“ (7MSVP)

„Mi smo jako velika škola, ima nas 97 skoro, a velik kolektiv i puno ljudi na jednom mjestu...To je malo utopistički, nažalost, gledati. Iako bi ja volio da to nije tako, da smo svi otvoreni jedan drugome doći na sat, poslušat' ono...“ (8MSMP)

U kontekstu odnosa nastavnika s različitim dionicima, važno je istaknuti tematiku profesionalne usamljenosti, ali i kako pedagoška supervizija utječe na navedenu. U tom kontekstu nastavnici se dominantno ne osjećaju profesionalno usamljeno, no navedeno ne pripisuju nužno pedagoškoj superviziji, nego jednostavno navode da nemaju taj osjećaj. Smatraju da im pedagoška supervizija ne pomaže u navedenome, budući da su pedagozi preopterećeni drugim obvezama i češće fokusirani na učenike. Konkretnije, nastavnici se dominantno ne osjećaju profesionalno usamljeno zbog podrške i pomoći koju dobivaju upravo od strane svojih kolega. Također, ponekad se nedostatak, odnosno manjak, pedagoške supervizije ističe kao razlog zbog kojeg je teško procijeniti ima li pedagoška supervizija utjecaj na smanjivanje profesionalne usamljenosti. S druge strane, pojedini nastavnici prepoznaju pedagošku superviziju kao onu koja ima pozitivan utjecaj na smanjivanje profesionalne usamljenosti, budući da ih usmjerava u osobnom i profesionalnom razvoju.

„...nemam taj osjećaj, pa mi je onda to teško razumijeti...“ (1MSVP)

„Mogu reć' da sam ja sad nešto profesionalno izgubljena ili usamljena ili da tapkam. U svakom slučaju mi puno pomaže...pomaže mi u tome da imam svoj smjer, da se osamostalim,

da budem samopouzdana (...) i da kako učenici sve osjete, tako da bi, tako da ne osjete uopće da ja imam tog straha. Dakle, osnažuje me stvarno puno, u svakom smislu.“ (2ŽSMP)

„...je, ustvari koliko god ponekad mislimo kad nam se ne'ko najavi na sat, može se to prokomentirat' i kao neka kontrola, ali ustvari ja bi to više rekla da je to neka briga, da nastava teče normalno, dobro...“ (6ŽGVP)

„...nemaju one toliko vremena baviti' se nama, kažem to je ono, minimalno...“ (6ŽGVP)

„Ako je pedagog sa tobom ili pedagoginja na nastavi, ja bih rek'o da, osjećaš možda neku sigurnost, nisi tamo sam.“ (7MSVP)

„...ja nisam profesionalno (...) usamljen, zbog svoje kolegice, koja je normalna osoba, ajmo krenut' od toga. (osmijeh) Manjak supervizije pedagoške mi zapravo onda onemogućuje da ti kažem dal' bi to šta pomoglo...“ (8MSMP)

Nadalje, nastavnici dominantno smatraju da pedagoška supervizija ne utječe na njihov odnos s roditeljima, odnosno da im ne pomaže u njihovom međusobnom odnosu. Bitno je istaknuti da nastavnici smatraju ulogu pedagoga vrlo značajnom u njihovom odnosu s roditeljima, no ne navode konkretno pedagošku superviziju kao onu koja im pomaže u navedenom. Kao jedan od najčešćih razloga navode da nisu razrednici, pa samim time niti nemaju kontakta s roditeljima. Dakle, u takvim slučajevima nastavnici ne trebaju pomoć i podršku pedagoga i pedagoške supervizije u odnosu s roditeljima, budući da on nije prisutan. Osim toga, nastavnici ističu kako im pomoć pedagoške supervizije u ovom kontekstu nije potrebna i zato što su roditelji orijentirani isključivo na svoju djecu, odnosno učenike, te samim time uopće ne pridaju važnost razvoju njihova međusobna odnosa. Nadalje, često se kroz odgovore sudionika uočava da im pedagog pomaže u odnosu s roditeljima tako što zajedno surađuju kada dođe do izazova, odnosno poteškoća, u odnosu s roditeljima ili tako što stručni tim riješi problem/izazov koji imaju s roditeljima, no ne navode konkretno pedagošku superviziju kao jedno od mogućnosti za unaprjeđenje njihova međusobna odnosa. Dakle, u takvim situacijama je prisutna kvalitetna međusobna suradnja. Zanimljivo je istaknuti da jedan od nastavnika smatra da dobar odnos s roditeljima „ili imaš ili nemaš“. S druge strane, nastavnici koji navode da im pedagoška supervizija pomaže u ovom pogledu, navode kako doprinosi tome da budu objektivniji, ali i da odrede svojevrsnu distancu u njihovom međusobnom odnosu, što onda dovodi do strogo profesionalnog odnosa. Osim toga, navodi

se kako se na informacijama s roditeljima razgovara o pedagoškoj superviziji, čime se dobivaju povratne informacije o kvaliteti njene provedbe.

„...ja konkretno možda čak i ne bih nešto posebno rekao u tom smislu zato što ja nisam razrednik i onda, ovaj, nemam tol'ko kontakta s roditeljima k'o što imaju razrednici...“

(1MSVP)

„...postao sam objektivniji i nastojim onako ne dati svoj broj mobitela, koliko god oni to hoće...distanca onako.“ (3MGMP)

„...užasno veliku podršku pruže i spremni su na taj neki razgovor i spremni su se bacit u taj koštac s tim i imati i deset roditeljskih ako treba i petnaest roditelja i objasniti...“ (4ŽGMP)

„...mislim da nije jer je učenik u fokusu, pa prema tome ja ne bih tako zaključila evo....učenici vjerujem da to prokomentiraju i s roditeljima, tako da su na taj način i roditelji obaviješteni o samom radu škole (...) znamo prokomentirati na, recimo, informacijama s roditeljima, čak i na roditeljskim sastancima i te povratne informacije su uvijek ustvari pozitivne.“ (5ŽGVP)

„...kad je neka baš kritična situacija, onda je zapravo uvijek ajmo se nać' svi zajedno s roditeljem (...) tu surađujemo... podržavamo se međusobno...“ (6ŽGVP)

„...dobro utječe...Znaju mi učenici napraviti...malu bedastoću...naravno da imamo ja i pedagog ili pedagoginja u ovom trenutku nekakav razgovor i viđenje te stvari, na šta ona ima isto razgovor s tim učenikom i onda u konačnici imamo i ja i ona razgovor da vidimo kako bi te stvari se moglo motivirat' i maknut'. U svakom slučaju ja odmah nakon toga obavim i razgovor s roditeljima tog učenika. Obavim razgovor i onda naglasim neke stvari koje je u tom trenutku što je i pedagog rekao. Tako da uzmem i njene reference i naglasim...nad roditeljima neke stvari...“ (7MSVP)

Naposljetku, u kontekstu utjecaja pedagoške supervizije na odnos nastavnika s učenicima dobivena je šarolika lepeza odgovora, pa samim time i šaroliki rezultati. Prvenstveno, važno je istaknuti da sudionici smatraju da im je pedagoška supervizija dominantno pomogla u navedenome ili sam pedagog na neke druge načine. Konkretnije, navode kako im pedagoška supervizija daje svojevrstni okvir kako postupati s učenicima. U tom kontekstu, nastavnici ističu kako ponekad „preliju“ metode rada pedagoga u vlastiti rad s

učenicima, što dovodi do zaključka da ih motivira za uvođenje promjena u (nastavni) rad, a navedeno izravno utječe na njihov odnos s razredom. Osim toga, dolazi se do rezultata da pedagoška supervizija utječe na promjenu ponašanja učenika tijekom same provedbe zbog prisutnosti pedagoga. Također, kroz odgovore nastavnici često navode da nisu niti trebali preveliku pomoć u odnosu s učenicima ili pomoć uopće, no kada je takva vrsta pomoći zatrebala pedagog je uvijek bio tu za njih te je uvijek bio spreman doći na nastavu i dati im podršku i smjernice za daljnji rad. Nadalje, neki nastavnici smatraju da im je potrebna pomoć pedagoga kada u razredu imaju učenika s posebnim potrebama, no ne spominju pedagošku superviziju kao onu kroz koju su naučili kakav pristup prema navedenom trebaju imati. Isto tako, jedna nastavnica naglašava ulogu stručnog tima prilikom dolaska prvih razreda u školu, no, također, ne spominje konkretno pedagošku superviziju kao pomoć u navedenom. Osim pedagoške supervizije nastavnici ističu pedagoške radionice kao one koje pozitivno utječu na njihov odnos s učenicima. Također, zanimljivo je istaknuti da nastavnici ponekad kreću raditi na odnosu s učenicima tek onda kada ih pedagog obavijesti da su nešto loše napravili, no uglavnom tada „uskaču“ isključivo razrednici i stručni tim. U tom slučaju, kako bi učenicima ukazali na neprimjereno ponašanje i prevenirali njegovo ponavljanje stručni tim zajedno s razrednicima radi na rješavanju problema i prevenciji nepoželjnog ponašanja. Dakle, u ovom primjeru uočava se da često stručni tim, kao i razrednici rješavaju problem s učenicima te ne dolazi do suradnje s ostalim nastavnicima prilikom navedenoga, ali isto tako niti do procesa pedagoške supervizije kao jednog od načina za rješavanje teškoća/izazova u radu s učenicima. Nadalje, vidljivo je da pedagoška supervizija ne utječe toliko na odnos nastavnika i učenika, budući da sudionici od prvog sata s učenicima uspostave određeni odnos, koji onda uglavnom ne mijenjaju tijekom školske godine. Naposljetku, valja istaknuti da jedan od nastavnika navodi kako pedagoška supervizija nije utjecala na njegov odnos s učenicima, budući da se gotovo nije ni provodila, no ističe da pedagoginja organizira zajedničke susrete nastavnika, pedagoga i učenika gdje se u neformalnoj atmosferi provode razgovori i tako se međusobno bolje upoznaju te povezuju.

„...u smislu da nema ničeg negativnog u tom odnosu...to sve u onim okvirima u kojima treba raditi, u kojima treba ići, raditi s učenicima, treba samo nadograđivati (...) sad to opet ovisi, ja nisam sad imao nekakve strašne probleme s učenicima. Taj bit suradnje s pedagoškom službom i u tom smislu sigurno može pomoći onda kada je to...potrebno...“ (1MSVP)

„Pozitivno....vidjela kako ona možda komunicira upravo to na puno toplije i ljudskije i na neke metode...da ja mogu njima pokazat' ljudskost, ono što zaslužuju i trebaju, ne zaslužuju, nego trebaju, trebaju toplinu, a ne samo doć' i naučit i dobit 1,2,3,4,5.“ (2ŽSMP)

„...oni to vole, pogotovo srednja škola jer smatraju da se i njihov glas čuje jer i oni se smatraju onda bitnim i samim tim' kreiraš im neko kritičko razmišljanje.“ (3MGMP)

„...ima jako puno pomoći, na primjer, konkretno kad se prvaši upisuju, pa Vi dobivate učenike. Dakle, taj neki moment kad oni dođu u srednju školu i onda bude neki totalno kolaps i onda tu iskoče taj pedagog i psiholog koji poznaje tebe k'o profesor, poznaje tebe, tvoj način rada jer je bio na tvojima satovima, znate se, poznajete se znači svi u školi i sad treba ono upoznat' tu drugu stranu, tog roditelja, to dijete...“ (4ŽGMP)

„Ustvari nisam trebala... kad je sve posloženo, što sam rekla poznavanje pravilnika, zakona...onda propisa općenito, radit' sve po propisima, poštivati rokove, biti dosljedan, pravedan i realan i mislim da tu onda nema nikakvog problema.“ (5ŽGVP)

„Ja nekako uspostavim od početka godine od prvog sata nekakav taj odnos i to je to, nije da sad ja nešto mijenjam odnos prema njima...Ako imamo neku situaciju u razredu, da je učenik s posebnim potrebama ili to, onda normalno da razgovaramo o tome i da onda moraš prilagoditi ponašanje i sve...“ (6ŽGVP)

„Je...njihova prisutnost može utjecati i na taj razred. „Tako da recimo jedan pedagog bude prisutan i da im naglasi neke stvari...“ (7MSVP)

„...znaju učenici bit' u uredu pedagogice i onda ono, ali, u nekoj, nego ovako jedna opuštenija atmosfera i onda mi dođemo i ćakulamo i dosta ti čuješ od njih, ali opet to nije vezano za superviziju. To je više ovako okolni nekakvi, ovaj, putevi do kojima dođeš i kojima možda imaš priliku malo bolje ih shvatit'. Manjak supervizije je zapravo je razlog zašto ti govorim ne.“

(8MSMP)

6.4. Smanjivanje profesionalnog stresa

Iz strukture tematske mreže (Slika 1.) razvidno je da je iz globalne teme, koja se odnosi na smanjivanje profesionalnog stresa kao posljedice provođenja pedagoške supervizije izvedena organizacijska tema: *Nastavnici prepoznaju utjecaj pedagoške supervizije u kontekstu*

smanjivanja stresa na radnom mjestu, posebice prilikom izazova u (nastavnom) radu. Navedeni temat se detaljnije opisuje kroz prikazane osnovne teme.

Pedagoška supervizija, prema prethodno prikazanom prikazu literature, doprinosi smanjivanju profesionalnog stresa nastavnika. Navedeno se potvrđuje i kroz ovo kvalitativno istraživanje, budući da upravo pedagog i proces pedagoške supervizije doprinose potvrdi o kvaliteti rada, doprinose osjećaju sigurnosti u razredu tijekom nastave, ali posebice podršci nastavnicima tijekom izazova i poteškoća koje im se javljaju u radu.

Izazovi i poteškoće u radu su sastavni dio svakog posla, a pružaju priliku za unaprjeđenje vlastitog rada. Samim time, prisutne su i u radu nastavnika, a pedagog i proces pedagoške supervizije usmjeravaju nastavnike u takvim situacijama. Konkretnije, na taj način nastavnici zajedno s pedagogom uspješno rješavaju nastale izazove i poteškoće, s obzirom na to da se kroz pedagošku superviziju provodi refleksija i samorefleksija (nastavnog) rada.

U tom kontekstu, važno je istaknuti da su svi nastavnici suglasni da im pedagoška supervizija, kao i sam pedagog, pomažu u smanjivanju profesionalnog stresa, odnosno stresa u radnom okruženju. Samim time, nastavnici iskazuju pozitivno mišljenje o pedagoškoj superviziji. Konkretnije, navode kako dobivaju povratne informacije o svome radu, što im daje priliku za dodatno unaprjeđenje vlastitog rada. Osim toga, pedagoška supervizija, prema sudionicima istraživanja, doprinosi i povećanju samopouzdanja u radu, a navedeno izravno doprinosi smanjenju profesionalnog stresa. Također, nastavnici smatraju da pedagoška supervizija i pedagog „ulijevaju“ sigurnost tokom nastave te samim time ističu da bi voljeli da se ona i češće odvija. Zanimljivo je istaknuti da jedan od sudionika smatra da bi češće provođenje pedagoške supervizije doprinijelo smanjenju stresa, budući da bi na taj način učenici dobili manje prostora za žalbe i zamjerke na rad nastavnika. Naposljetku, nastavnici osjećaju da se uvijek mogu obratiti pedagogu, neovisno o čemu se radilo, te dobiti dobronamjeran savjet, smjernice i podršku, što, također, izravno smanjuje profesionalni stres kod nastavnika.

„...ako sve to na kraju pridonese nekakvom većem samopouzdanju, većoj sigurnosti u radu na poslu, onda sigurno to doprinosi i manjemu stresu. Na mene konkretno utječe pozitivno, pa samim time doprinosi i manjem stresu sigurno. (...) Mogu se obratiti pedagoginji slobodno uvijek, bilo u kom smislu, za savjet, za pomoć, za šta god.“ (1MSVP)

„...od prvog dana je gospođa pedagog bila prisutna, dok ja još nisam uopće shvaćala koja je njezina kompletna uloga u cijeloj toj priči i nenametljivo i toplo i stvarno nemam apsolutno nikakvu zadržku prema njoj ni njezinoj funkciji.“ (2ŽSMP)

„...je (...), potvrdu da ustvari radite dobro...imate povratne informacije o svom radu, dobre, korisne, samo što treba imati strpljenje (...) jedno zadovoljstvo kad vidite da je vaš rad dao nekog ploda, dao nekome recimo i ideju...to je ja mislim najveće zadovoljstvo u našem radu...“ (5ŽGVP)

„...da, premda trebali bi malo više to, kažem da se češće dolazi na satove, da ti se češće kaže da radiš dobro. Onda bi tu manje bilo prostora pušteno učenicima za žaliti se, da je teško, da se nije nešto objasnilo i takve stvari...“ (6ŽGVP)

„...sigurno pomaže pri nekakvom stresu...kada je pedagog tu, da i kad bi se u nekom trenutku nešto rek'o, onda možeš malo disati, malo se ispuhati, ja bih rek'o da daje neku sigurnost tog sata...“ (7MSVP)

Nadalje, nastavnici dominantno opisuju da im je pedagoška supervizija pomogla prilikom izazova i poteškoća u radu te tako smanjila razinu profesionalnog stresa. Prvenstveno, jedan od izazova koji se spominje u odgovorima nastavnika je stručni ispit, a pedagoška supervizija kao pomoć i podrška u vrijeme pripreme za navedeni. Nadalje, nastavnici ističu kako u takvim situacijama često pedagog preuzmu dio njihove brige na sebe. Konkretnije, nastavnici navode kako onda i pedagog promišlja o navedenom izazovu i/ili poteškoći te tako razmišljanja „dijele“ na 2 dijela. Također, ponekad nastavnici „izbjegnu“ stres na radnom mjestu zbog samog pedagoga, budući da on sazna za određenu poteškoću te ju riješi zajednički unutar stručnog tima i/ili zajedno s razrednicima. Konkretnije, učenicima daju odgovarajuću pedagošku mjeru te se problem ne širi dalje. Iz ovog rezultata je razvidno da nije prisutna pedagoška supervizija u rješavanju poteškoća, ali čak niti suradnja nastavnika i stručnog tima, što nije najbolji način rješavanja problema u radu s učenicima. Upravo se zajedničkom suradnjom doprinosi adekvatnijem, jednostavnijem i bržem rješavanju izazova i teškoća kako s učenicima, ali tako i prilikom drugih poteškoća i izazova koji se javljaju u radu škole. Nadalje, nastavnici se ponekad „nose“ sa situacijama koje ne znaju sami riješiti te upravo prethodno navedenom suradnjom probaju riješiti izazov koji se pojavio. Također, pojedini nastavnici opisuju da im je izazov rad s učenicima s posebnim potrebama te im je u navedenim situacijama pomoć i podrška pedagoga

izuzetno važna i vrijedna. U prethodno navedenim izazovnim situacijama, ali i brojnim drugim, nastavnici osjećaju da se mogu samoinicijativno obratiti pedagogu u bilo kojem trenutku te dobiti potrebnu podršku, što značajno doprinosi smanjenju profesionalnog stresa.

„...svoje neko razmišljanje podijelim na 2 dijela. (...) kad ono nisam položio stručni, onda sam uz ono što su oni morali, visio sam im stalno u ured i govorio sam im ono „ajde ako imate slobodno, dođite mi jer mi tako lakše bilo“. Oni su predstavljali neku komisiju i meni je to, meni je to smanjilo stres.“ (3MGMP)

„da...veliki dio preuzmu na sebe...one saznaju i riješe same, pozovu te učenike, podijele te mjere, daju ukore, pozovu roditelje, objasne situacije, ono, riješe i to je to. (...) ponekad je možda taj stres izbjegnuto, a da vi ni ne znate.“ (4ŽGMP)

„...nisu bile u smislu izazovnijih u nekom negativnom smislu, nego kad su recimo u razred kao razrednik, dobijete učenika možda s posebnim potrebama... to je bio jedan trenutak gdje sam baš tražila i pomoć i mišljenje pedagoga.“ (5ŽGVP)

„...definitivno... mi smo tu, samo zovi ako nešto eskalira...to je sasvim okej, onako kolegijalno. Tu se osjećam baš onako da ono mogu dignut' slušalicu, imam situaciju, dođi i to je to.“ (6ŽGVP)

„...ali ako je već nekakva situacija...koja nije ni s moje strane održiva, da ja probam gurat' sve pod tepih, to si ne dozvolim, nego odem pa potražim nekakvu pomoć, nekakvu sugestiju, možda nekakvu drugačije rješavanje problema, koje ja s ove...strane možda ne bi se sjetio...ako već dođe do, eskalira do nečega, naravno da odem do pedagoga na nekakav savjet, na nekakav razgovor oko toga.“ (7MSVP)

„...po iskustvima sa stručnog ispita da, da. Znači, di sam dobio stvarno dosta veliki, veliki input što nije, kako i šta napraviti da si taj stres smanjim.“ (8MSMP)

Sve u svemu, dolazi se do zaključka da pedagog ima jako veliku ulogu u kontekstu smanjivanja profesionalnog stresa kod nastavnika, kako kroz pedagošku superviziju, tako i kroz različite druge načine. Važno je istaknuti da je kroz rezultate razvidno da je ponovno izrazito bitna uloga pedagoga za vrijeme pripravničkog staža, odnosno kod pripreme za stručni ispit. Dakle, nastavnici početnici dobivaju potrebnu podršku na samom početku svog radnog staža, što izravno doprinosi smanjivanju profesionalnog stresa.

7. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA

U ovome dijelu valja se posebno osvrnuti na postavljena istraživačka pitanja u provedenom istraživanju. Prije svega, prvim specifičnim istraživačkim pitanjem propitalo se na koji način pedagoška supervizija doprinosi osobnom razvoju nastavnika/ica. Supervizija generalno pozitivno utječe na osobni rast i razvoj nastavnika, međutim, rjeđe se primjećuje utjecaj na razvoj empatije prema kolegama i učenicima, a gotovo se ne primjećuje utjecaj na osvješćivanje osobnih karakteristika. S druge pak strane, pokazuje se da pedagoška supervizija ima snažan utjecaj na osjećaj samopouzdanja nastavnika. Navedeno svakako ovisi o iskustvu sudjelovanja u procesu pedagoške supervizije, ali isto tako i o perspektivi iz koje se ona promatra. Važno je istaknuti da rezultati pokazuju da dominantno utječe na osnaživanje osjećaja samopouzdanja zato što upravo pedagoška supervizija daje potvrdu o kvalitetnom nastavnom radu i tako „ulijeva“ sigurnost u nastavni rad, što izravno dovodi do povećanja samopouzdanja. U tom kontekstu, bitno je istaknuti da sudionici uglavnom promatraju pedagošku superviziju iz pozitivne perspektive, odnosno kao priliku za napredak u vlastitome radu, što je potencijalno indikator da ona utječe i na njihov osobni rast i razvoj. Prethodna istraživanja također pokazuju da pedagoška supervizija doprinosi osobnom rastu i razvoju, odnosno da pomaže podizanju osjećaja kompetentnosti i osnaživanju samopouzdanja (Pregrad, 2007; Pregrad i Krivičić Jedrejčić, 2012; Žužić, 2012).

Nadalje, odgovorom na drugo specifično istraživačko pitanje dolazi se do zaključka kako pedagoška supervizija doprinosi nastavnom radu nastavnika/ica. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da pedagoška supervizija rijetko doprinosi artikulaciji nastavnog sata, formuliranju ishoda učenja, povezivanju ishoda s nastavnim metodama i oblicima rada te načinima vrednovanja, tj. u samoj razradi nastavnog sata, dok djelomično pomaže prilikom inoviranja nastavnog sata. Konkretnije, rezultati upućuju na to da su nastavnici dominantno kroz studij i pripravnički staž stekli potrebne didaktičko-metodičke kompetencije, pa im pedagoška supervizija u tom kontekstu nije odveć pomogla. Međutim, valja istaknuti da su nastavnici prepoznali važnost refleksije i samorefleksije nastavnog rada kao sastavni dio pedagoške supervizije, budući da promišljanje o vlastitom nastavnom satu, ali i analiziranje navedenoga, dovodi do objektivnije slike, pa naposljetku i do njegova unaprjeđenja. Navedeno se potvrđuje i u prethodnom istraživanju Žužić (2012) u kojem se navodi da pedagoška supervizija pomaže nastavnicima preuzeti ulogu refleksivnog praktičara. S druge strane, u istom istraživanju Žužić

(2012) dolazi do zaključka da pedagoška supervizija doprinosi inoviranju nastavnog sata, međutim navedeno se ne potvrđuje ovim rezultatima istraživanja. Nastavnici prepoznaju da je pandemija COVID-a 19 u određenoj mjeri utjecala na uvođenje novih metoda i oblika rada, ali i novih nastavnih sredstava i alata kroz upotrebu digitalne tehnologije. Osim toga, razvidno je da i tijekom vremena „tjera“ nastavnike na uvođenje noviteta u nastavni sat, odnosno sudionici su svjesni da je potrebno biti u skladu s vremenom i novim zahtjevima koje se pred njih stavljaju. Nadalje, nastavnici dominantno navode kako pedagoška supervizija utječe na osvještavanje kompetencija koje je potrebno dodatno unaprijediti, dok svi nastavnici smatraju da im pomaže kod lakšeg uočavanja dobrih i lošijih strana nastavnog sata, budući da im pruža objektivniju sliku o navedenom (sagledavanje nastavnog sata iz druge perspektive). Važno je istaknuti da pojedini nastavnici smatraju da pedagog nema dovoljno vremena za rad s njima i unaprjeđenje njihovih nastavničkih kompetencija, budući da su svoj rad usmjerili prema učenicima. Naposljetku, svi nastavnici navode kako smatraju pedagošku superviziju oblikom stručnog usavršavanja, budući da se radi o metodi koja teži unapređenju (nastavnog) rada kroz pružanje povratnih informacija o kvaliteti provedbe nastavnog sata. Neovisno o tome, kroz rezultate se, također, ističe da je bitno da pedagoška supervizija nije jedina metoda stručnog usavršavanja, već je neophodna njena kombinacija s brojnim drugim oblicima i metodama usavršavanja, što je u skladu s prethodnim istraživanjem Žužić (2012), budući da ona dolazi do rezultata kako se pedagoška supervizija ipak ne smatra najefikasnijom metodom stručnog usavršavanja nastavnika.

Trećim specifičnim istraživačkim pitanjem dolazi se do odgovora na pitanje kako pedagoška supervizija doprinosi unaprjeđivanju odnosa s različitim dionicima, odnosno s kolegama, roditeljima i učenicima. Što se tiče utjecaja pedagoške supervizije na odnos s različitim dionicima, dolazi se do rezultata da u tom kontekstu ona rijetko ima utjecaj na odnos nastavnika s kolegama i roditeljima. Konkretnije, razvidno je da nastavnici percipiraju ulogu pedagoga u odnosima s navedenim dionicima izrazito značajnima i vrijednima, no ne navode konkretno pedagošku superviziju kao onu koja utječe na navedeno. Važno je istaknuti da su rezultati pokazali da pojedini nastavnici prepoznaju utjecaj pedagoške supervizije na njihove međusobne odnose s kolegama, pa tako navode da ih je približila kroz podjelu iskustava i ideja te dovela i do osmišljavanja internih šala. Što se tiče utjecaja pedagoške supervizije na odnos nastavnika s roditeljima rezultati pokazuju da nastavnici nisu imali puno kontakta s roditeljima,

s obzirom na to da dominantno nisu razrednici, no naglašavaju da je prisutna kvalitetna suradnja s pedagogom u izazovnim situacijama te da im pedagoška supervizija pomaže da budu objektivniji u navedenom odnosu. Nadalje, nastavnici vrlo šaroliko procjenjuju utjecaj pedagoške supervizije na njihov odnos s učenicima, no uočava se da u tom kontekstu ona ima više utjecaja nego li u odnosu s kolegama i roditeljima. Konkretnije, neki od sudionika prepoznaju pozitivan utjecaj pedagoške supervizije na njihov odnos s učenicima, drugi pak navode kako im takva podrška i pomoć nije niti zatrebala, dok neki tvrde da im ne pomaže, budući da imaju svoj pristup koji rijetko mijenjaju i ne vide potrebu za navedenim. Valja istaknuti da su rezultati pokazali da pedagoška supervizija dominantno pozitivno utječe na odnos nastavnika s učenicima jer im pruža svojevrsni okvir za postupanje s učenicima, daje im ideje za promjene u korištenju nastavnih metoda i oblika rada, ali i pomaže prilikom potencijalnih teškoća u razredu i u radu s učenicima s posebnim potrebama. Navedeni rezultati mogu se dijelom povezati s istraživanjem Pregrad (2007) u kojem se zaključuje da pedagoška supervizija doprinosi povećanju razumijevanja i strpljenja za učenike, kolege i roditelje. Konkretnije, u ovom istraživanju se prepoznaje da pedagoška supervizija doprinosi povećanju empatije, razumijevanja i strpljenja za učenike, no navedeno se ipak rijetko prepoznaje u odnosu nastavnika s kolegama i roditeljima. Pregrad (2007) također navodi kako pedagoška supervizija općenito dovodi do promjena u odnosu nastavnika s učenicima, kolegama i roditeljima, što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja. Konkretnije, nastavnici koji su razrednici prepoznaju promjene koje pedagoška supervizija „uvodi“ u njihov odnos s roditeljima te nastavnici prepoznaju da doprinosi razmjeni iskustava i ideja s kolegama. Naposljetku, prepoznaju da najčešće dovodi do pozitivnih promjena u njihovom odnosu s učenicima.

Naposljetku, četvrtim specifičnim istraživačkim pitanjem propitalo se kako pedagoška supervizija doprinosi smanjenju osjećaja stresa na radnome mjestu, odnosno na koji način smanjuje profesionalni stres. Svi nastavnici smatraju da pedagoška supervizija, kao i sami pedagogi, imaju u navedenome vrlo značajnu ulogu. Smatraju da itekako utječe na smanjivanje profesionalnog stresa, posebice zato što im daje potvrdu da rade svoj posao kvalitetno, što ih onda motivira i pruža priliku za daljnje unaprjeđenje vlastitog (nastavnog) rada. Navedeno nije u skladu s prethodnim istraživanjem Tomašević i sur. (2016), s obzirom na to da navode isključivo socijalne radnike kao stručnu pomoć i podršku nastavnicima u suočavanju sa

stresom. Nadalje, posebno se istaknula tematika izazova i poteškoća u radu nastavnika, budući da im stručni tim u tom pogledu daje apsolutnu podršku i potporu. Samim time, nastavnici se osjećaju slobodnima samoinicijativno se obratiti pedagogu za bilo kakav savjet ili sugestiju, odnosno nemaju problema s time da pozovu stručnog suradnika u pedagošku superviziju prilikom određenih izazova i poteškoća u radu. Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) navode kako se kao razlozi za sudjelovanje u procesu pedagoške supervizije ističu, između ostaloga, i sljedeći motivi: smanjenje stresa i pomoć u teškim slučajevima, što je u skladu s ovim istraživanjem.

Naposljetku, budući da je u ovom istraživanju uzorak varirao s obzirom na godine radnog staža, spol i tip srednje škole, važno je ukratko osvrnuti se na navedeno. Rezultati ovog istraživanja ne pokazuju značajna odstupanja u iskustvima s obzirom na navedene nezavisne varijable. Teško je donijeti zaključak o tome zašto nisu prisutna značajna odstupanja s obzirom na postavljene nezavisne varijable, no može se pretpostaviti da je jednostavno ideja pedagoške supervizija raširena među odgojno-obrazovnim djelatnicima, pa samim time i među nastavnicima. Konkretnije, nastavnici su dominantno upoznati s pojmom i svrhom pedagoške supervizije te ju dominantno promatraju iz pozitivne perspektive, pa samim time nisu prisutni ekstremno drugačiji stavovi i razmišljanja o navedenom procesu. Valja istaknuti da se ipak primjećuje da nastavnici početnici češće ističu dobrobiti pedagoške supervizije nego njihovi stariji i iskusniji kolege. Može se pretpostaviti da nastavnici početnici češće ističu njene dobrobiti zato što su, kako su i sami naglasili, imali veliku podršku i potporu od strane pedagoga za vrijeme pripreme za stručni ispit, odnosno tijekom pripravnštva. Dakle, dolazi se do pretpostavke da su imali priliku češće surađivati s pedagogom, pa samim time i češće sudjelovati u procesu pedagoške supervizije i uvidjeti benefite koje donosi.

8. ZAKLJUČAK

Na samom kraju valja odgovoriti na temeljno istraživačko pitanje koje se postavilo u ovom istraživanju, a odnosi se na način na koji pedagoška supervizija doprinosi unaprjeđivanju rada srednjoškolskih nastavnika. Može se zaključiti da pedagoška supervizija doprinosi unaprjeđivanju rada srednjoškolskih nastavnika, kako na osobnoj, tako i na profesionalnoj razini. Na osobnoj razini nastavnici dominantno ističu da im je pedagoška supervizija pomogla kod razvoja i/ili osnaživanja osjećaja samopouzdanja, a rjeđe kod razvoja i osnaživanja empatije prema učenicima i kolegama te kod osvještavanja jakih i slabih osobnih strana. S druge strane, na profesionalnoj razini nastavnici iskazuju da im pedagog i sama pedagoška supervizija dominantno pomažu kod osvještavanja kompetencija koje je potrebno dodatno unaprijediti te kod jednostavnijeg uočavanja dobrih i loših strana nastavnog sata, odnosno pomaže im da svoj nastavni sat sagledaju iz druge perspektive. Neovisno o navedenome, ipak se zaključuje da postoji prostor za daljnje unaprjeđenje ovog procesa i jasnije utvrđivanje njegove svrhe.

Kako bi pedagoška supervizija više doprinijela unaprjeđivanju rada nastavnika, bitno je da stručni suradnik pedagog upozna nastavnike sa samim procesom pedagoške supervizije. Naime, iz rezultata istraživanja je razvidno da pojedini sudionici promatraju pedagošku superviziju iz tradicionalne perspektive, a ne iz suvremene te ju tako ipak prije svega vide kao svojevrsnu kontrolu nastavnog rada. Važno je da su nastavnici osviješteni da se radi o zajedničkoj suradnji pedagoga i nastavnika, čija je temeljna svrha njihov profesionalni i osobni rast i razvoj. Osim toga, istraživanje je pokazalo da se u praksi gotovo i ne provodi priprema prije provedbe pedagoške supervizije iako je ona, prema stručnoj i znanstvenoj literaturi njezin temeljni element. U skladu s time, upravo provođenje pripreme prije procesa pedagoške supervizije može doprinijeti jasnijem razumijevanju ovog procesa, ali i razumijevanju motiva zbog kojih se on provodi. Na taj način, nastavnici će percipirati pedagošku superviziju kao proces koji doprinosi unaprjeđenju njihova nastavnog rada, ali i prepoznati da utječe na njihov osobni rast i razvoj.

Nadalje, važno je istaknuti i neka pitanja koja se su otvorila kroz ovo istraživanje, a nužno ih je istražiti kroz buduća istraživanja. Prije svega, postavlja se pitanje je li nastavnicima zapravo sasvim jasna svrha pedagoške supervizije, odnosno pruža li odlazak stručnog suradnika u pedagošku superviziju realnu sliku nastave i čemu zapravo služi. Naime, ukoliko nastavnicima

nije posve jasna svrha pedagoške supervizije, utoliko može doći do otpora kod nastavnika, odnosno do prethodno spomenutog shvaćanja pedagoške supervizije kao kontrole rada, a samim time i do iskrivljene slike nastavnog sata. Konkretnije, iz rezultata istraživanja je razvidno da pojedini nastavnici tijekom pedagoške supervizije održe nastavu najbolje što mogu, u skladu sa svim didaktičkim i metodičkim smjernicama, iako to ne čine uvijek, pa se samim time ne dobiva realna slika svakodnevnog nastavnog procesa. Važno je usmjeriti pažnju na činjenicu da bi se nastavni sat tijekom pedagoške supervizije trebao odvijati onako kako se on uvijek odvija, kako bi se dobila realna slika i posljedično i realne povratne informacije, što će potom i pružiti priliku za unaprjeđivanje rada. Osim toga, postavlja se pitanje imaju li pedagozi dovoljno vremena za provedbu procesa pedagoške supervizije, budući da se kroz rezultate ovog istraživanja uočava da često nemaju dovoljno vremena za njenu provedbu jer su preopterećeni drugim radnim obvezama i zadacima. Bitno je istaknuti da su nastavnici izrazili želju i potrebu za češćom provedbom pedagoške supervizije te čak naveli ideju povećanja satnice pedagoga za provedbu navedene. Dakle, nastavnici prepoznaju značaj pedagoške supervizije kroz dobrobiti koje im ona donosi, no primjećuje se da je njen potencijal i dalje nedovoljno iskorišten.

Naposljetku, valja nešto reći i ograničenjima i doprinosu ovog istraživanja. Prvenstveno, kao ograničenje se ističe vrijeme u kojemu se odvijala provedba istraživanja. Konkretnije, istraživanje se provodilo u periodu završetka školske godine kada su odgojno-obrazovni djelatnici zaposleni u školama „zatrpani“ velikim brojem poslova te sam samim time nešto teže pronašla potrebne sudionike istraživanja. Isto tako, prvotni plan je bio ispitati jednog nastavnika u određenoj školi te tako obuhvatiti veći broj srednjih strukovnih škola i gimnazija, no navedeno naposljetku nije bilo izvedivo, pa su intervjui provedeni s dvoje nastavnika iz iste škole. Neovisno o tome, došlo je do saturacije podataka, odnosno podaci su se počeli u mnogočemu ponavljati, no smatram da bi se dobila šira slika obuhvaćanjem većeg broja srednjih škola.

Nadalje, doprinos ovog istraživanja je dobivanje nešto dubljeg uvida u način na koji nastavnici shvaćaju proces pedagoške supervizije. Navedeno se postiglo kroz provedbu kvalitativnog istraživanja, što je vrlo važno istaknuti, budući da su u nacionalnom kontekstu provedena isključivo kvantitativna istraživanja vezana uz proces pedagoške supervizije. Također, rezultati ovog istraživanja stručnim suradnicima mogu dati korisne povratne

informacije o tome kako srednjoškolski nastavnici vide proces pedagoške supervizije. Konkretnije, stručni suradnici imaju priliku uvidjeti da nastavnici prepoznaju dobrobiti pedagoške supervizije, da su otvoreni za njezinu češću provedbu, ali i da u praksi izostaje njen temeljni element, a to je priprema prije provedbe supervizije. U skladu s time, stručni suradnici mogu unaprijediti i svoj rad u ovom području. Naposljetku, otvoren je i prostor za buduća istraživanja u ovom području te je ponovno stavljen naglasak na ovu vrlo važnu tematiku.

9. POPIS LITERATURE

1. Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO]. (2009). Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Preuzeto s <https://www.azoo.hr/izdavacka-djelatnost-arhiva/integrativna-supervizija-u-odgoju-i-obrazovanju/>
2. Ajduković, M. (2020). RAZVOJ MODELA METODSKE SUPERVIZIJE U PODRUČJU SKRBI ZA DJECU. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (3), 381-414
3. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: M. Ajduković i Lj. Cajvert (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 13-39). Društvo za psihološku pomoć Zagreb.
4. Altun, B., & Sarkaya, Pinar Yengin (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303.
5. Anderson, H. (2000). „Supervision“ as a collaborative learning community. *AAMFT Supervision Bulletin*, Fall, 7-10.
6. Association of National Organisations for Supervision in Europe [ANSE] (2020). *Standards*. Preuzeto s <https://anse.eu/about-anse/standards>
7. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
8. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagojska istraživanja*, 4 (2), 217-227.
9. Beljanski, M. (2016). Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih. *Andragoške studije*, 1(2016), 129-142.
10. Bezić, I. (2004). Timska supervizija. U: M. Ajduković i L. Cajvert (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 281-303). Društvo za psihološku pomoć Zagreb.
11. Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
12. Branković, D. (2020). Stavovi srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja. *Pedagoška stvarnost*, 66(1), 84-99.
13. Braun, V. i Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
14. Cajvert, Lj. (2004). Prvi susret i dogovor o radu. Supervizija u psihosocijalnom radu. U: M. Ajduković i L. Cajvert (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 155-179). Društvo za psihološku pomoć Zagreb.

15. Čobanović, J. J. (2020). *Poklicna izgorelost in pomen supervizije pri učiteljih razrednega pouka*. [Diplomski rad]. Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet.
16. Ćirić, M., & Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: Karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 57-71.
17. de Nazare Coimbra, M., Pereira, A. V., de Oliveira Martins, A. M., & Baptista, C. M. (2020). Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(4), 55-62.
18. Debeljak, V. (2016). *Suvremeni učitelj u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja* [Diplomski rad]. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Odsjek za učiteljske studije (Petrinja).
19. Dubovicki, S. i Munjiza, E. (2021). Management and Supervision in Croatian School Education in the Historical Context and Continuity. *Croatian Journal of Education*, 23. (4.), 989-1041.
20. Gardner, F., Southall, A. E., & Baxter, L. (2022). Effectively supporting teachers: a peer supervision model using reflective circles. *Teachers and Teaching*, 28(3), 369-383.
21. Gilbert, M., & Evans, K. (2008). *Psihoterapijska supervizija*. Medicinska Naklada - Zagreb.
22. Glickman, C., & Burns, R. W. (2021). Supervision and Teacher Wellness: An Essential Component for Improving Classroom Practice. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 18.
23. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 203-217.
24. Harmina, A. i Mališa, S. (2020). Stručno usavršavanje, samoefikasnost nastavnika i diferencirano poučavanje. U: Ćulum Ilić, B. i Buchberger, I. (Ur.), *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije: Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci* (str. 9-30). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
25. Hercigonja, Z. (2017). Suvremeni nastavnik (Vukovarsko-srijemski učitelj). *Vukovarsko-srijemski učitelj: godišnjak za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 14, 31-41.
26. Hercigonja, Z. (2018). Kompetencije nastavnika i učenika u postizanju optimalnoga obrazovanja. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 9(1), 22-30.
27. Janković, J. (2019). Timski rad i supervizija u psihosocijalnom području djelovanja. *Socijalne teme*, 1 (6), 105-133. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/233283>

28. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-263.
29. Jurić, V. (2004). Metodika rada školskoga pedagoga. Školska knjiga.
30. Kobolt, A. i Žižak, A. (2007). TIMSKI RAD I SUPERVIZIJA TIMOVA. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 367-386.
31. König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Educa.
32. Kovač, J. (2012). *Model individualne supervizije za svetovalne delavce na osnovnih školah*. [Doktorska disertacija]. Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet.
33. Kuprešak, I. (2016). *Izazovi afektivnog odgoja i obrazovanja*. [Završni rad]. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek.
34. Kusturin, S. (2007). Supervizija - oblik podrške profesionalcima. *Metodički ogledi*, 14 (1), 37-48.
35. Lončarić, D. (2017). Profesionalna osposobljenost učitelja kao prediktor učiteljskih uvjerenja o samoreguliranom učenju. U: Čepić, R. i Kalin, J. (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 119-139). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
36. Majdak, N. (2020). *Značaj supervizije u radu edukacijskih rehabilitatora* [Diplomski rad]. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
37. Pantić, Z. (2004). Povijesni pregled razvoja supervizije. U: M. Ajduković i L. Cajvert (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 39-59). Društvo za psihološku pomoć Zagreb.
38. Pregrad, J. (2007). ISKUSTVA I IZAZOVI UVOĐENJA SUPERVIZIJE U SUSTAV PROSVJETE. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 311-337.
39. Pregrad, J. i Krivičić Jedrejčić, A. (2012). *Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanta i supervizora*. Treća hrvatska konferencija o superviziji.
40. Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* [Doktorska disertacija]. Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet.
41. Seren, M., i Özcan, E. G. (2022). Opinions of teachers and school administrators on current and demanded supervision practices: Current and demanded supervision practices. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 196-209.

42. Skelac, M. (2008). RAZVOJNO-INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA U ŠKOLI. *Život i škola, LIV* (19), 169-174.
43. Skupnjak, D. (2018). TIMSKI RAD I SUPERVIZIJA ŠKOLSKIH TIMOVA. *Varaždinski učitelj, 1* (1), 5-15.
44. Sladović Franz, B. (2022). *Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi* [Završni specijalistički rad]. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. Studijski centar socijalnog rada.
45. Šteh, B., Kalin, J. i Čepić, R. (2017). Status učitelja i učiteljske profesije: pogledi iznutra. U: Čepić, R. i Kalin, J. (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 45-67). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
46. Tomašević, S., Horvat, G., Leutar, Z. i Horvat, G. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme, 1* (3), 49-65.
47. Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA, teorijska i empirijska istraživanja*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
48. Ubogu, R. (2020). Supervision of instruction: a strategy for strengthening teacher quality in secondary school education. *International Journal of Leadership in Education, 1-18*.
49. Van Kessel, L. (1999). Supervizija-neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja-Primjer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 6*, 59-76.
50. Vizek Vidović, V. (2011). Učitelji i njihovi mentori. U: V. Vizek Vidović. i A. Žižak (Ur.), *Supervizijska podrška* (str. 203-206). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
51. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina, 10* (1), 49-60.
52. Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina, 8* (1), 77-90.
53. Vuković, N. (2021). ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U PRAĆENJU NASTAVNOG PROCESA. *Varaždinski učitelj, 4* (6), 97-111.
54. Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu. *Napredak, 152* (3-4), 551-568.
55. Zuković, S., Milutinović, J., & Slijepčević, S. (2016). SUPERVIZIJA U INSTITUCIJAMA FORMALNOG I NEFORMALNOG OBRAZOVANJA. *Godišnja revija Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 41*(2), 233-246.

56. Žagar, K. J. (2022). Timski rad i upravljanje emocijama, Izazovi supervizije u školskoj učionici. U: Knežević, B., Šiško Kuliš, M. i Babić, T. (Ur.), *Učinkovito upravljanje promjenama – put do kvalitete* (str. 11-20). Međunarodni stručni i znanstveni skup. Hrvatsko društvo za kvalitetu.
57. Žorga, S. (2002). Professional supervision as a mean of learning and development of counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 261-274.
58. Žužić, S. (2012). *Pedagoška supervizija*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin.
59. Žužić, S. (2011). *Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika* [Doktorska disertacija]. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.

10. PRILOZI

Prilog 1. Dopis za škole



SVEUČILIŠTE U RIJECI

Filozofski fakultet

Adresa: Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

Telefon: +385 (51) 265-600; +385 (51) 265-602

E-mail: dekanat@ffri.uniri.hr

Web: www.ffri.uniri.hr

Rijeka, 31. svibanj 2023.

Uključak: 602-01/23-01/249
Kod: 2170-1-21-01-23-1

n/p čelnik ustanove, titula

Naziv ustanove

Adresa ustanove

PREDMET: Molba za odobrenje prikupljanja podataka za potrebe izrade diplomskog rada

Poštovani,

molimo da studentici sveučilišnog diplomskog jednopredmetnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Renati Čavlović, omogućite provedbu istraživanja u Vašoj ustanovi. Studentica provodi istraživanje u svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom „Pedagoška supervizija kao način unaprjeđivanja rada srednjoškolskih nastavnika“. Cilj istraživanja je opisati i razumijeti pedagošku superviziju kao način unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika. Konkretnije, želi se opisati i razumijeti na koji način pedagoška supervizija doprinosi osobnom rastu i razvoju nastavnika, nastavnom radu nastavnika, unaprjeđenju odnosa s različitim dionicima (kolegama, roditeljima, učenicima) i smanjenju osjećaja stresa na radnome mjestu. Podaci prikupljeni istraživanjem bit će korišteni isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i eventualno publiciranje znanstvenih radova, pri čemu je zajamčena anonimnost sudionika.

Za sve daljnje informacije i dogovor oko suradnje, molimo Vas kontaktirajte studenticu (rcavlovic@student.uniri.hr) ili mentoricu Bojanu Vignjević Korotaj (bojana.vignjevic@uniri.hr).

Nadamo se da ćete se podržati molbu i unaprijed zahvaljujemo na suradnji.

S poštovanjem,

Mentor/ica

dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Dekan



prof. dr.sc. Aleksandar Mijatović

Prilog 2. Informirani pristanak



Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

SVEUČILIŠTE U RIJECI

Filozofski fakultet

tel. (051) 265-600 | (051) 265-602
dekanat@ffri.hr
www.ffri.uniri.hr

INFORMIRANA SUGLASNOST SUDIONIKA

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju u svrhu izrade diplomskog rada na
Filozofskom fakultetu u Rijeci, Odsjeku za pedagogiju

U svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom „Pedagoška supervizija kao način unaprjeđivanja rada srednjoškolskih nastavnika“, koji se provodi na drugoj godini diplomskog sveučilišnoga studija pedagogije pri Filozofskom fakultetu u Rijeci, studentica Renata Čavlović, uz pomoć i podršku mentorice dr. sc. Bojane Vignjević Korotaj provodi istraživanje s ciljem opisivanja i razumijevanja pedagoške supervizije kao načina unaprjeđenja rada srednjoškolskih nastavnika.

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju osnovnog cilja kvalitativnog istraživanja i odgovora na istraživačka pitanja, studentica provodi intervjue sa srednjoškolskim nastavnicima na području Grada Rijeke. Za potrebe analize podataka intervjui će se snimati, a snimljeni materijal se kasnije šifrira i transkribira (pretvara u pisani dokument pogodan za analizu podataka).

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja dragocjenog vremena srednjoškolskih nastavnika. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u razvoju odgojno-obrazovne prakse i kao doprinos znanstvenim spoznajama u području pedagoške supervizije.

Svi sudionici koji su pristali sudjelovati u kvalitativnom istraživanju, slobodni su u bilo kojem trenutku odustati od svog sudjelovanja. Također, sudionici mogu odlučiti sudjelovati, ali odbiti odgovoriti na pitanja koja smatraju neugodnima.

Sve informacije koje će sudionici podijeliti tijekom istraživanja ostaju povjerljive. Nitko osim studentice koja provodi istraživanje neće imati pristup tim podacima niti u obliku audio-zapisa niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na osobne podatke sudionika te preko njih neće biti moguće rekonstruirati identitet sudionika.

Dostupni dodatni izvori informacija

Ako imate dodatnih pitanja možete kontaktirati studenticu Renatu Čavlović putem e-mail adrese: rcavlovic@student.uniri.hr ili mentoricu dr. sc. Bojanu Vignjević Korotaj putem e-mail adrese: bojana.vignjevic@uniri.hr

AUTORIZACIJA

(I) Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem na osobno sudjelovanje.

Datum:

Potpis:

Napomena: Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka, od kojih jedan zadržava sudionik istraživanja, a drugi se pohranjuje u arhivu materijala na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Prilog 3. Protokol polustrukturiranog intervjua

Na samom početku našeg intervjua, još jednom Vas pozdravljam te Vam se zahvaljujem na pristanku za provođenje intervjua. Svrha ovog intervjua je dobiti uvide u Vaše iskustvo sudjelovanja u procesu pedagoške supervizije. Obzirom da proces pedagoške supervizije, u skladu sa stručnom literaturom i provedenim istraživanjima u nacionalnom kontekstu, u značajnoj mjeri doprinosi osobnom i profesionalnom rastu i razvoju nastavnog kadra/nastavnika, važno mi je čuti Vaše mišljenje. Još jednom Vam napominjem da će se razgovor snimati, a tijekom analize podataka Vaš identitet vodit će se po dodijeljenoj šifri. Snimke intervjua bit će dostupne isključivo meni kao istraživaču, a rezultati će biti prikazani kao odgovor skupine srednjoškolskih nastavnika, osim u slučaju korištenja verbatimima.

Za početak, htjela bih s Vama razgovarati o Vašem iskustvu sudjelovanja u procesu pedagoške supervizije.

- Koliko se često u Vašoj školi provodi proces pedagoške supervizije? Kako Vi doživljavate navedeni proces?
- Na koji način se pripremate (s pedagogom) za proces pedagoške supervizije? Dogovarate li primjerice prije supervizije s pedagogom koje će elemente pratiti na Vašem nastavnom satu?
- Kako se osjećate kada Vam pedagog dolazi na nastavni sat? Zašto mislite da se tako osjećate?
- Možete li mi ukratko opisati kako izgleda refleksija nakon provedene supervizije?
- Imate li osjećaj da Vam pedagoška supervizija pomaže u razvoju osjećaja suosjećanja spram učenika i kolega, odnosno općenito sposobnosti stavljanja u tuđe cipele? Zašto?
- Biste li rekli da je pedagoška supervizija utjecala na Vaše samopouzdanje, osjećate li se sigurnije u svom nastupu pred učenicima? Kako to primjećujete?
- A je li i na koji način pedagoška supervizija utjecala na to da imate više vjere u sebe i u svoje postupke u radnom okruženju općenito?
- Je li vam i na koji način pedagoška supervizija od strane pedagoga pomogla u osvješćivanju Vaših jakih i slabih strana i eventualne potrebe za unaprjeđenjem na osobnoj razini? Ističe li pedagog neke Vaše osobne karakteristike kao poželjne, a neke kao one na kojima bi trebalo poraditi? (vlastite jake i slabe strane – osobne karakteristike kao poželjne)

- Je li Vam i na koji način pedagog/inja pomogao/la u kontekstu artikulacije nastavnog sata, formuliranju ishoda učenja, povezivanja ishoda s nastavnim metodama i oblicima rada te načinima vrednovanja?
- A jeste li nakon pedagoške supervizije inovirali svoju nastavu na neki način, mijenjali metode i oblike rada, uveli neke nove alate ili nastavna sredstva u nastavu?
- Smatrate li da Vam je stručni suradnik/ca pomogla kroz superviziju u osvještavanju dobrih nastavnih kompetencija ili kompetencija koje je potrebno dodatno unaprijediti?
- Što Vi mislite, doprinosi li pedagoška supervizija (jednostavnijem) uočavanju dobrih i loših strana nastavnog sata te planiranju novih mogućnosti djelovanja? Ako da, molim Vas opišite na koji način.
- Omogućava li Vam pedagoška supervizija da svoj nastavni sat sagledate iz druge perspektive? Obrazložite Vaše mišljenje.

I pred kraj ćemo još malo popričati o tome u kojoj mjeri pedagoška supervizija omogućuje poboljšanje odnosa u instituciji u kojoj radite.

- Za početak, je li i na koji način pedagoška supervizija utjecala na Vaš odnos s kolegama? (npr. razmjena iskustava, povezivanje s kolegama...)?
- U istraživanjima se navodi da pedagoška supervizija utječe na smanjenje tzv. profesionalne usamljenosti. Što Vi mislite o tome?
- Prema Vašem mišljenju, je li i kako je pedagoška supervizija utjecala na Vaš odnos s roditeljima (npr. više strpljenja i razumijevanja)?
- Kako je, prema Vašem mišljenju, pedagoška supervizija utjecala na Vaš odnos s učenicima (npr. više razumijevanja i strpljenja)?
- Čini li Vam se da ste uz pomoć pedagoške supervizije i savjeta stručnog suradnika pedagoga uspješniji u pronalaženju drugačijih rješenja za probleme na koje nailazite u radu s učenicima? Zašto?
- Je li i na koji način pedagoška supervizija prema Vašem iskustvu utjecala na smanjivanje profesionalnog stresa?
- Obraćate li se Vi samoinicijativno pedagogu da dođe u pedagošku superviziju u razrednim situacijama koje Vam predstavljaju izazov? Zašto?

- Kada ste imali neku težu situaciju u razredu zbog koje je eventualno stručni suradnik pedagog bio u superviziji, jeste li osjećali da imate njegovu/njezinu podršku u nošenju s ovom situacijom?

Još jedno pitanje za sam kraj našeg razgovora...

- Zanima me što mislite sada, nakon svega o čemu smo razgovarali, je li pedagoška supervizija oblik stručnog usavršavanja nastavnika? Ako da, zašto? Ako ne, zašto? Molim Vas da mi obrazložite svoje razmišljanje.

Stigli smo do kraja našeg razgovora. Još jednom Vam se zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom istraživanju. Vjerujem da će Vaši odgovori biti vrlo vrijedni i značajni za izradu mog diplomskog rada, ali i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse.