

Pedagoška supervizija iz perspektive pedagoga osnovnih škola

Šimeković, Stela

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:186:144006>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

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

Stela Šimeković

PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA IZ PERSPEKTIVE PEDAGOGA OSNOVNIH ŠKOLA
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Stela Šimeković

PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA IZ PERSPEKTIVE PEDAGOGA OSNOVNIH ŠKOLA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Rijeka, 2024.

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

Stela Šimeković

PEDAGOGICAL SUPERVISION FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY
SCHOOL PEDAGOGUES

MASTER THESIS

Mentor:

Bojana Vignjević Korotaj, PhD

Rijeka, 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovom izjavom potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Pedagoška supervizija iz perspektive pedagoga osnovnih škola* te da sam njegova 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 navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Stela Šimeković

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Pedagoška supervizija je oblik stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika te se temelji na suradnji između školskog pedagoga i nastavnika, pri čemu ulogu supervizora obnaša pedagog, a nastavnik je u ulozi supervizanta. Postoji više vrsta supervizije, a u ovom radu naglasak je na razvojno-integrativnoj superviziji, koja se odlikuje ravnopravnošću sudionika supervizije, a njezin cilj jest profesionalni rast i razvoj nastavnika, čime se nastoji osigurati njihova uspješnost u radu, a u konačnici i kvaliteta obrazovanja.

Pedagoška supervizija u nacionalnom kontekstu je nedovoljno istražena, stoga je provedeno kvalitativno istraživanje koje se bavi tom temom. Cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti proces pedagoške supervizije iz perspektive osnovnoškolskih pedagoga, a svrha istraživanja je dobivanje uvida u njihova iskustva s provedbom i u njihovu percepciju pedagoške supervizije. U fokusu su bile etape pedagoške supervizije, što uključuje sljedeće faze: planiranje i pripremu za pedagošku superviziju, praćenje nastave te refleksiju i samorefleksiju. Uz navedeno, posljednja kategorija odnosila se na podršku nastavnicima nakon pedagoške supervizije. U ovom istraživanju korišten je polustrukturirani intervju koji je proveden s 8 pedagoga osnovnih škola. Rezultati istraživanja upućuju na to da se školski pedagozi prilikom provedbe pedagoške supervizije vode idejom razvojno-integrativnog pristupa, no vidljivo je i da u fazi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju postoje odstupanja po pitanju suradnje u nekim njezinim dijelovima, unatoč tome što je uspješnost provedbe ove faze nužna za uspješnost sljedećih faza, kao i za učinkovitost cjelokupnog procesa pedagoške supervizije.

Ključne riječi: pedagoška supervizija, stručno usavršavanje, razvojno-integrativni pristup, profesionalni razvoj nastavnika, etape pedagoške supervizije

ABSTRACT

Pedagogical supervision is a form of professional development of educational workers and is based on cooperation between the school pedagogue and the teacher, where the role of supervisor is performed by the pedagogue, and the teacher takes the role of supervisee. There are several types of supervision, and in this paper the emphasis is on developmental-integrative supervision, which is characterized by the equality of supervision participants and its goal is the professional growth and development of teachers, thereby striving to ensure their success in work, and ultimately the quality of education.

Pedagogical supervision in the national context has been insufficiently researched, therefore a qualitative research was conducted that deals with this topic. The aim of this research is to describe and understand the process of pedagogical supervision from the perspective of elementary school pedagogues, and the purpose of the research is to gain insight into their experiences with implementation and their perception of pedagogical supervision. The focus was on the phases of pedagogical supervision, which includes the following phases: planning and preparation for pedagogical supervision, teaching monitoring (classroom observation) and reflection and self-reflection. In addition, the last category was related to the support for teachers after pedagogical supervision. In this research, a semi-structured interview was used, which was conducted with 8 elementary school pedagogues. The research results indicate that school pedagogues are guided by the idea of a developmental-integrative approach when implementing pedagogical supervision, but it is also evident that in the planning and preparation phase for pedagogical supervision there are deviations in terms of cooperation in some of its parts, despite the fact that the successful implementation of this phase is necessary for the success of the following phases, as well as for the effectiveness of the entire process of pedagogical supervision.

Keywords: pedagogical supervision, professional training, developmental-integrative approach, professional development of teachers, phases of pedagogical supervision

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. SUPERVIZIJA	3
2.1. Odrednice supervizije	3
2.2. Modeli supervizije	5
2.3. Etička načela u superviziji	8
3. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA	10
3.1. Odrednice pedagoške supervizije	10
3.2. Etape pedagoške supervizije	13
3.3. Skupni prikaz odabranih rezultata dosadašnjih istraživanja o pedagoškoj superviziji	16
3.4. Nedostaci u dosadašnjim istraživanjima i potrebe za budućim istraživanjima	19
4. METODOLOGIJA	20
4.1. Cilj i svrha istraživanja te istraživačka pitanja	20
4.2. Uzorak (sudionici)	20
4.3. Instrument istraživanja	21
4.4. Postupak provedbe istraživanja i analize podataka	21
5. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	23
5.1. Planiranje i priprema za pedagošku superviziju	24
5.1.1. Iniciranje pedagoške supervizije	24
5.1.2. Odrednice faze planiranja i pripreme za pedagošku superviziju	26
5.1.3. Čimbenici i izazovi u fazi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju	32
5.2. Praćenje nastave	36
5.2.1. Opis procesa praćenja nastave	36
5.2.2. Najčešće praćeni aspekti nastave	36
5.2.3. Čimbenici i izazovi u fazi praćenja nastave	37
5.3. Refleksija i samorefleksija	41
5.3.1. Vremenski period od završetka praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije	41
5.3.2. Opis procesa refleksije i samorefleksije	42
5.3.3. Daljnji koraci za unapređenje nastave	43
5.4. Podrška nastavnicima nakon pedagoške supervizije	44
5.4.1. Oblici podrške nastavnicima nakon pedagoške supervizije	45
6. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA	47
7. ZAKLJUČAK	54

8. POPIS LITERATURE	61
9. PRILOZI	65

1. UVOD

U današnje vrijeme svjedočimo otvorenim granicama, što rezultira sve većom povezanošću i prohodnošću među državama svijeta, tako i uviđamo kako se kulture isprepliću te je neophodna prilagodba u raznim područjima, pa tako i u području odgoja i obrazovanja. Važnu ulogu u tome ima supervizija, a posebno razvojno-integrativna supervizija, odnosno njezino uvođenje u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja (Ambruš-Kiš i sur., 2009).

Društvene promjene, uz one znanstvene i tehnološke, uzrokovale su i potrebu za određenim promjenama unutar škole, između ostalog i onima vezanim uz odgojno-obrazovne djelatnike, s ciljem da se osigura kvaliteta njihova rada. Naime, od nastavnika se zahtijeva kontinuiran rad na sebi, odnosno kontinuirano stručno usavršavanje kako bi se neprestano profesionalno razvijali te tako zadovoljili zahtjevima koji se pred njih stavljaju. Potrebne promjene rezultat su novijih teorija učenja i poučavanja od kojih koristi, prije svega, imaju učenici, čiji je obrazovni uspjeh jedan od ključnih pokazatelja kvalitete obrazovnog sustava određene države. Nastavnici bi trebali raditi refleksiju na vlastiti rad te je, uz samorefleksiju, važna i refleksija od strane školskog pedagoga koja je objektivnija te omogućava napredak, pri čemu je uloga školskog pedagoga karakterizirana kao uloga kritičkog prijatelja. Takvo što postiže se kroz proces pedagoške supervizije tijekom koje školski pedagog obavlja zadaću praćenja i unapređivanja nastave (Žužić, 2011). S obzirom na mnogobrojne uloge, a samim time i zadaće pedagoga kao najšire profiliranog stručnog suradnika (Ledić i sur., 2013), moglo bi se reći da neki školski pedagozi ne pridaju dovoljnu pozornost provedbi pedagoške supervizije te je sukladno tome i različita količina njihova iskustva u tom području.

Postoji više vrsta supervizije te se razlikuju ovisno o određenim kriterijima, među koje ubrajamo cilj supervizije, funkcije, fokus, uloge sudionika supervizije, itd. U tom svjetlu, razlikujemo sljedeće vrste, a to su: organizacijska (administrativna) supervizija, razvojno-integrativna supervizija, supervizija u edukaciji te konzultacije (konzultativna supervizija) (Ajduković i Cajvert, 2004; prema Žužić, 2011). U ovome radu fokus je na razvojno-integrativnoj superviziji zato što se na pedagošku superviziju gleda kao na jedan od oblika stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, a ova vrsta supervizije upravo u središte stavlja rad i profesionalni razvoj djelatnika. Zatim, jedna od karakteristika razvojno-integrativne supervizije jest i ravnopravnost među sudionicima ovog procesa, što je vrlo važna karakteristika pedagoške supervizije. Također, sadržaj rada nije u fokusu, već je važno da je supervizor stručnjak u provedbi supervizije. U školskom kontekstu to bi značilo da školski

pedagog ne mora nužno biti upoznat s određenim područjem kojim se nastavnik bavi, već je potrebno da ima kompetencije za vođenje i provedbu pedagoške supervizije (Žužić, 2011).

Što se tiče istraživanja o ovoj temi u nacionalnom kontekstu, najčešće se mogu naći radovi koji se bave supervizijom u području socijalnog rada, a kada je riječ o pedagoškoj superviziji, veći je fokus na ispitivanju stavova nastavnika nego na ispitivanju stavova školskih pedagoga, a posebice osnovnoškolskih. Upravo zbog prethodno navedenih razloga, a dijelom potaknuta i rezultatima istraživanja Čavlović (2023), koja se u sklopu svog diplomskog rada bavila pedagoškom supervizijom iz perspektive nastavnika srednjih škola, odlučila sam istražiti kako osnovnoškolski pedagozi doživljavaju i provode pedagošku superviziju u praksi.

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja u okviru ovoga diplomskog rada je opisati i razumjeti sam proces pedagoške supervizije iz perspektive pedagoga osnovnih škola koji ju provode, dok se svrha ovog istraživanja odnosi na dobivanje uvida u to kako ti isti pedagozi, na temelju svog iskustva provođenja iste, percipiraju proces pedagoške supervizije, kako bismo bolje razumjeli provedbu pedagoške supervizije u praksi. Za dobivanje odgovora na određena istraživačka pitanja postavljena u sklopu ovog rada, fokus je bio na fazama, odnosno etapama pedagoške supervizije, na koje je podijeljen navedeni cjelokupni proces.

2. SUPERVIZIJA

2.1. Odrednice supervizije

Definicije supervizije u literaturi mnogobrojne su te se uglavnom razlikuju s obzirom na kontekst tog procesa, ali uglavnom imaju zajedničke temeljne odrednice (Mārtinsone i sur., 2012; prema Stieģele i Miķelsone, 2022). Pojam supervizija svoje korijene vuče iz latinske riječi *supervidere* pri čemu *super* znači *nad*, a *videre* prevedeno na hrvatski jezik označava *gledanje*, odnosno *viđenje*. Dakle, prijevod ovog pojma jest *nadgledanje* (Etymonline, bez dat.). Nadalje, jedna od definicija opisuje superviziju kao čin promatranja pojedinca i njegovih radnji kako bi se zagarantiralo da pojedinac svoj posao obavlja na ispravan način (Cambridge Dictionary, bez dat.). S druge strane, osim „nadzora“, supervizija se definira i kao kritičko vrednovanje i vodstvo, u smislu usmjeravanja, koje iskusniji, kompetentniji i stručniji pojedinac, odnosno supervizor osigurava drugom pojedincu, odnosno pripravniku, tijekom njegova učenja i obavljanja određenih zadataka (American Psychological Association, 2018). Superviziju Sharma i Al-Sinawai (2019) definiraju kao nadziranje pojedinca tijekom obavljanja svog posla, a na temelju čega se uviđa potrebna promjena u određenom području kako bi djelatnik svoj posao obavljao bolje te kako bi se povećala razina profesionalnosti samog supervizanta. Također, navode kako „nadzor u obrazovanju“, odnosno „instrukcijski nadzor“ datira još od 19. stoljeća, kad je riječ o američkom obrazovanju, u vrijeme kada su se škole sve više međusobno umrežavale. Ranije je obavljanje supervizije u školama bila zadaća „nadzornika“, a cilj je bio ništa više već nadgledanje škola (Sullivan, 2000; prema Sharma i Al-Sinawai, 2019). Na taj način ravnatelj su „kontrolirali“ nastavnike, odnosno njihov rad kako bi bili uvjereni u to da će nastavnici posao obavljati na način na koji to žele ravnatelj, što je dovelo do negativnog percipiranja supervizije od strane nastavnika. U tom svjetlu, zanimljivo je kako je Blumberg (1980) odnos supervizora i nastavnika nazvao „privatnim hladnim ratom“. Beljanski (2016) dao je uvid u to kako su se sadržaj, odnosno ciljevi supervizije mijenjali tijekom vremena pa je tako nekoć supervizija podrazumijevala isključivo nadziranje supervizanata od strane supervizora, tj. nadzornika. U 20. stoljeću ciljevi supervizije se mijenjaju te se ona više ne povezuje samo s kontroliranjem i nadziranjem radnika, već se produbljuju na način da se ciljevima smatraju profesionalno usavršavanje zaposlenih te povećanje njihova zadovoljstva svojim poslom, što rezultira i većom efikasnošću samih djelatnika (Bokulić, 2003; prema Beljanski, 2016). Superviziju je, tada poistovjećivanu s nadzorom, u hrvatskim školama prvenstveno provodila crkva, što ne čudi s obzirom na to da je

crkva bila osnivač škola, pri čemu su tada učitelji bili svećenici. Krajem druge polovine 18. stoljeća, tu ulogu preuzela je država (Žužić, 2012).

Supervizija je pojam koji se i danas različito shvaća, bilo u pozitivnom, bilo u negativnom kontekstu, pa se tako mogu pronaći i različite definicije autora iz različitih područja koji se bave ili su se bavili ovom tematikom, ali temeljno značenje je vidljivo u svakoj od definicija. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) (bez dat.) navodi kako je supervizija proces od kojeg koristi imaju pojedinci te organizacije jer im pomaže pri razvoju te unapređuje ponašanje pojedinaca pri obnašanju njihovih profesionalnih dužnosti, uvažavajući pritom osobni, organizacijski, socijalni i politički aspekt. Nadalje, navode kako supervizija pruža potporu pri reflektiranju na određena pitanja u profesionalnom području, tijekom nailaženja na izazovne ili problematične situacije s kojima se pojedinac može susresti u radu te usmjeravanjem kako bi se postigle pozitivne promjene te. Također, kroz proces supervizije objašnjava se izvršavanje profesionalnih uloga, zadaća i funkcija, preveniraju se nasilje na radnom mjestu i profesionalno sagorijevanje te se prepoznaju i proširuju osobni resursi superviziranih. Na taj način nastoji se poticati kontinuirani osobni i profesionalni razvoj pojedinca kako bi on bio kompetentan u svom stručnom području, što onda rezultira i kvalitetom u njegovu radu s primateljima usluga, što se smatra konačnim ciljem.

Žužić (2012), na temelju prikaza definicija ciljeva supervizije drugih autora i vlastitog bavljenja ovom temom, zaključuje da je bit supervizije samoučenje, gdje supervizor pomaže supervizantu da se sam reflektira na vlastiti rad te uvidi gdje postoji mjesto za poboljšanje i razmotri moguća rješenja u svrhu pozitivnog pomaka, tj. profesionalnog usavršavanja. Što se tiče sudionika supervizije, uvjet za bivanje supervizorom jest to da on mora biti stručan u području u kojem obavlja superviziju, odnosno nužno je da posjeduje određena znanja, iskustva i vještine. S druge strane, razvojno-integrativna (integrativna) supervizija je u Hrvatskoj u fokusu većine autora (npr. Ajduković, 2007; Ambruš-Kiš i sur., 2009; Ozorlić Dominić i Skelac, 2011; Skelac, 2008; Sladović Franz, 2020) te ona nalaže da nije neophodno da supervizor bude stručnjak u području obavljanja supervizije, već u području same provedbe, odnosno vođenja supervizijskog procesa (Ajduković, 2007; prema Sladović Franz, 2020).

Munson (2002) napominje kako je za uspješan proces supervizije nužno postojanje povjerenja između sudionika, s čime se slaže i Pernar (2017), jer ono omogućava da se izbjegnu potencijalne negativne emocije supervizanta prema samom procesu supervizije te omogućava da se sudionici osjećaju sigurno razmjenjivati ideje i iznositi mišljenja, a posebno supervizant čiji rad je u fokusu. U skladu s time, do osjećaja ravnopravnosti dolazi kada je i supervizor

svjestan svojih potencijalnih grešaka i postojanja poteškoća u vlastitom radu i kada nema problem s time da bude samokritičan (Pernar, 2017). Dakle, supervizor mora imati visok stupanj znanja, ali ne uspoređivati ga sa supervizantovim. Kada su ti kriteriji zadovoljeni, tada se stvara klima povjerenja u kojoj svatko od sudionika supervizije ima slobodu kritički promišljati o svom radu i to međusobno podijeliti s drugim sudionikom ili sudionicima. Nužno je uzeti u obzir i činjenicu kako i supervizor i supervizirani u proces supervizije donose vlastite vrijednosti te smatra da samim time, kada govorimo o superviziji, više nema mjesta pojmu objektivnosti jer taj proces tada čine subjektivna, odnosno individualna realnost svakog od sudionika (Tuđa Družinec, 2011).

Nadalje, postoje određene karakteristike koje čine dobrog supervizora, a koje su sljedeće: čitanje, pisanje, gledanje (promatranje), slušanje i govorenje. Čitanje podrazumijeva kontinuirano proučavanje literature koja ih usmjerava u procesu supervizije i omogućava da budu u toku s promjenama, a upoznatost s literaturom omogućava im i da usmjere supervizora na relevantne izvore. Pisanje se odnosi na pripremu izvješća, članke i ostalih potrebnih dokumenata u pisanom obliku, ali i na zajedničke aktivnosti pisanja koje uključuju i supervizora i supervizanta, a koje mogu doprinijeti ostvarenju ciljeva procesa supervizije. Iduća karakteristika je gledanje, a ono uključuje znanje supervizora o tome što treba promatrati i sposobnost da vidi i širi okvir od onoga što mu je direktno prezentirano od strane supervizanta. Slušanje je vještina koja je vrlo važna općenito u radu s ljudima, a aktivno slušanje je to koje čini razliku jer bez njega promatrač, odnosno opažač, ne može onome koji je opažan dati cjelovitu, a samim time i zaista korisnu informaciju, što umanjuje učinkovitost samog procesa supervizije. Posljednja od navedenih karakteristika jest govorenje, a koje se ogleda kroz diskusiju sudionika supervizije koja slijedi nakon opažanja, a tijekom kojeg je bitno da se supervizor obraća supervizantu kao ravnopravnom sudioniku kako bi se izbjeglo stvaranje dojma da je supervizant na nižem hijerarhijskom stupnju, što kod njega može stvoriti neugodnosti (Munson, 2002).

Također, Munson (2002) navodi kako je, da bi supervizija bila učinkovita, nužno da se odlikuje strukturiranošću, kontinuitetom, konzistentnošću te da postoji naglasak na tome što se želi njome postići, odnosno što će se točno promatrati.

2.2. Modeli supervizije

Žužić (2012) ističe postojanje više vrsta supervizije te navodi neke od čimbenika koji su ključni za zaključivanje o kojoj vrsti je riječ, a to su: zadaće i uloga supervizora, broj sudionika

tog procesa, teorijski okvir na kojem se bazira supervizija, fokus supervizije, što za sobom povlači i željene ciljeve i samu funkciju tog procesa kao kriterije, okruženje primjene, a tu su još i brojni drugi.

Govorimo li o čimbeniku zadaća i uloge supervizora, Hawkins i Shohet (1989; prema Grgat Žic, 2004) navode nekoliko vrsta supervizije, a to su: mentorska supervizija, supervizija u edukaciji, nadzorna supervizija te konzultativna supervizija.

Nadalje, modeli supervizije prema kriteriju sudionika koji sudjeluje u superviziji prema Žužić (2011) su: individualna supervizija, grupna supervizija, timska supervizija te intervizija. Individualna supervizija podrazumijeva dva sudionika, a to su jedan stručnjak i supervizor. Grupna supervizija se sastoji od više sudionika te uključuje skupinu stručnjaka i jednog supervizora. Timska supervizija, kao što sam naziv govori, uključuje tim stručnjaka i jednog supervizora. Intervizija je najobuhvatnija od svih prethodno navedenih modela supervizije prema kriteriju broja sudionika te uključuje skupinu stručnjaka različitih ustanova te jednog supervizora.

S obzirom na nekoliko kriterija poput cilja, funkcija, fokusa i uloga, Ajduković i Cajvert (2004; prema Žužić, 2011) ističu postojanje različitih vrsta supervizija, a to su: organizacijska (administrativna) supervizija, razvojno-integrativna supervizija, supervizija u edukaciji te konzultacije (konzultativna supervizija).

Organizacijska supervizija je ona supervizija čija je osnovna svrha osigurati kvalitetu rada, kao i učinkovito funkcioniranje same ustanove, pri čemu se naglasak stavlja na sadržaj rada s korisnicima, organizacijski aspekt rada te na radne vrijednosti. U ovoj vrsti supervizije, koju karakteriziraju hijerarhijski odnosi između supervizora i supervizanata, zadaće supervizora su poučavanje, usmjeravanje, poticanje i evaluacija (Žužić, 2011).

Razvojno-integrativna supervizija je vrsta supervizije u kojoj je u fokusu rad stručnjaka te njegov profesionalni razvoj, odnosno stručno usavršavanje. U ovoj vrsti supervizije naglasak nije na hijerarhijskim odnosima supervizora i supervizanta te je supervizor onaj koji vodi proces supervizije. Uvjet za supervizora nije da bude profesionalac u području rada, odnosno sadržaju koji supervizira, kao što je to slučaj u organizacijskoj superviziji u kojoj je u središtu sadržaj rada, već je najvažnije da je stručnjak u samoj superviziji. Primjerice, školski stručni suradnik pedagog može biti supervizor nastavnicima, neovisno o tome kojim se područjem nastavnik bavi te koji je sadržaj njegova rada, već zbog spektra specifičnih znanja koja posjeduje, a nužna su za provedbu supervizije (Žužić, 2011).

Supervizija u edukaciji jest ona vrsta supervizije čija je svrha educirati supervizora kako bi napredovao po pitanju profesionalnih kompetencija, odnosno osposobiti ga kako bi se mogao koristiti različitim metodama, tehnikama i vještinama kojima se koristi ili se namjerava koristiti u svom radu. Metoda rada koja je karakteristična za ovu vrstu supervizije jest iskustveno učenje. Također, supervizor, čija je temeljna zadaća poučavanje, ne mora nužno raditi u istoj ustanovi kao i supervizant (Žužić, 2011).

Konzultativna supervizija (konzultacije) odlikuje se međusobnim dijeljenjem mišljenja i znanja, između supervizora i supervizanta, koja su vezana uz određenu situaciju, ili pak određeno područje rada. Naime, rad u ovoj vrsti supervizije u fokusu ima rješavanje određenog problema, iz čega proizlaze zadaće supervizora, a to su: pomaganje supervizantu prilikom rješavanja tog radnog problema, proširivanje njegova uvida, informiranje te poučavanje. Jednako kao i kod supervizije u edukaciji, nije nužno da supervizor bude član organizacije kojoj pripada supervizant (Žužić, 2011).

Također, prema kriteriju okruženja primjene supervizije, dijeli se na europski i američki model, čija razlika leži u tome što europski isključuje kontrolu, odnosno administrativno-upravljačku funkciju te je fokus na stručnom usavršavanju i samorefleksiji koja tome prethodi (Žužić, 2012). Supervizor je, prema američkom modelu, neki iskusniji djelatnik koji pomaže manje iskusnim kolegama, a odgovornost dijeli s nekime tko je na višoj poziciji, i to pretežno podrazumijeva nadgledanje rada u određenom pomoćnom zanimanju. S druge strane, europski model pod pojmom supervizije podrazumijeva različite oblike savjetovanja s ciljem kreiranja ugodnijeg profesionalnog okruženja razvijanjem bolje komunikacije te poticanjem suradnje. Supervizor je, prema ovom modelu, neovisni stručnjak u određenom području koji može biti zaposlenik određene organizacije ili pak može biti pozvan baš s ciljem provođenja supervizije i on se tada postaje vođom tog procesa (Stankus-Viša, 2017; prema Stiegele i Miķelsone, 2022).

Ajduković i Cajvert (2001) navode kako model supervizije zastupljen u SAD-u, Engleskoj i Australiji karakterizira istovremeno postojanje triju funkcija, a to su: administrativno-upravljačka, podržavajuće-pomažuća te podučavajuća funkcija. Administrativno-upravljačka funkcija podrazumijeva sljedeće: interpretaciju politike vođenja i funkcioniranja ustanove supervizantima od strane supervizora, diskutiranje o zakonima iz područja socijalnih mjera i intervencija, uvid u podatke o slučajevima kako bi se pružila optimalna pomoć supervizantima, razvrstavanje slučajeva i upućivanje na supervizora te dogovaranje o rasporedu rada (Ajduković i Cajvert, 2001). Podržavajuće-pomažuća funkcija u svom fokusu ima emocije supervizanta te obuhvaća sljedeće: pružanje podržavajućih povratnih informacija supervizantu od strane

supervizora, dobivanje uvida u supervizantovo emocionalno stanje po pitanju konkretne situacije te nastojanje da se zadovolje njegove emocionalne potrebe, kao i usmjeravanje supervizanta na tehnike koje mu mogu pomoći da se bolje osjeća, odnosno da minimizira potencijalni profesionalni stres (Ajduković i Cajvert, 2001). Podučavajuća funkcija odnosi se na sljedeće: zorni prikaz tehnika i metoda rada, prosudbu slučaja i planiranje rada na njemu, odnosno dogovaranje daljnjih koraka, davanje povratne informacije supervizantima o kvaliteti rada, diskusiju o teorijama povezanim s ljudskim ponašanjem, a koje se mogu vezati uz taj specifičan slučaj te obrazlaganje prikladne metode ili strategije intervencije (Ajduković i Cajvert, 2001).

Takav model supervizije koji objedinjuje prethodno navedene tri funkcije nailazi na brojna negativna mišljenja i procjene jer se smatra da supervizorova uloga obuhvaća funkcije koje su vrlo različite. Točnije, od jedne osobe zahtijeva se da bude onaj koji nadzire, koji podučava, koji pruža podršku i koji potiče, što podrazumijeva različite vještine i odgovornosti koje bi se trebale balansirati, što može biti vrlo izazovno za pojedinca (Barretta-Herman, 2000; prema Ajduković i Cajvert, 2001).

S druge strane, kada je riječ o europskim modelima supervizije, zanemaruje se administrativno-upravljačka funkcija te je u fokusu profesionalni napredak superviziranih, odnosno razvoj superviziranih u području profesionalnih kompetencija, bez stvaranja osjećaja da se supervizantov rad nadzire i kontrolira, što omogućuje njegovo slobodno izražavanje emocija i problema s kojima se susreće u radu (Kusturin, 2007).

2.3. Etička načela u superviziji

Profesionalna etika podrazumijeva načela djelovanja kojima se pripadnici određene profesije vode u radu. Uzimajući u obzir to da svaka profesija ima određen fokus, karakteristike, prioritete i slično kada je riječ o području rada, odnosno djelovanja, tako su pretežno i glavna načela određene profesije objedinjena u zasebnom etičkom kodeksu (Žganec, 1999).

„Profesionalna etika obično normira:

- nesebičnu primjenu stečenog znanja za opće dobro (altruizam),
- primjenu znanstvenih dostignuća svoje profesije bez obzira na moguće pritiske,
- profesionalno ponašanje u odnosima: profesionalac - korisnik, kolege profesionalci između sebe, profesionalac - organizacija u kojoj radi, i profesionalac - društvo.“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 31).

Imajući u vidu složenost i specifičnosti supervizije i uloge koje supervizor ima u tom procesu, nužno je da je kompetentan u području djelovanja u skladu s etičkim načelima, kako bi to doprinijelo njegovoj profesionalnosti, stoga je od velike koristi posjedovanje određenog „etičkog vodiča za djelovanje“. Izostane li etičnost u postupanju supervizora, dovode se u pitanje kvaliteta interakcija između sudionika supervizije, razvoj supervizanta, kao i ostvarivanje ciljeva supervizije (Ferrie, 2006; prema Cicak, 2011).

Ambruš-Kiš i sur. (2009) navode pet etičkih načela kojima bi se supervizori trebali voditi u procesu supervizije, a to su: autonomija, korisnost, dobronamjernost, pravednost i odanost. Načelo autonomije u supervizijskom odnosu smatra se temeljem dobrog odnosa sudionika supervizije te podrazumijeva slobodu supervizanta pri izražavanju želje za sudjelovanjem ili nesudjelovanjem u supervizijskom procesu. Naglasak je na tome da supervizor ima odgovornost za sam proces, dok supervizant određuje sadržaj supervizije te sam odlučuje u kojem smjeru će se njegov razvoj kretati. Nadalje, načelo korisnosti odnosi se na supervizantovu objektivnu procjenu određene situacije koju smatra problematičnom, a zatim i njegov dolazak do rješenja od kojeg će svi dionici imati koristi i biti jednako tretirani, dok je supervizor zadužen za vođenje tog procesa. Načelo dobronamjernosti odnosi se na pažljivost i obazrivost od strane supervizanta i supervizora kako nitko u procesu ne bi bio povrijeđen, pri čemu je supervizorova zadaća da osigura ugodno ozračje kojim vladaju povjerenje, iskrenost i potpora. Zatim, načelo pravednosti podrazumijeva supervizorovo ravnopravno ophođenje prema svim supervizantima te je naglasak na pravednosti i poštenju. Nužno je da uvažava postojanje različitosti među supervizantima te pojedinačne karakteristike, kao i da potiče njihovu angažiranost. Također, supervizanti se trebaju dogovoriti oko toga koji problem smatraju prioritetnim za rješavanje s obzirom na hitnoću, okolnosti i relevantnost. Načelo odanosti odnosi se na supervizorovu dužnost da obavijesti i uputi budućeg supervizanta (ili više njih) o načelima kojima se treba voditi u supervizijskom procesu, kao i o karakteristikama supervizijskog rada te se mora držati dogovora do završetka supervizijskog procesa, kao i pobrinuti se za to da dogovor poštuju i supervizanti.

3. PEDAGOŠKA SUPERVIZIJA

3.1. *Odrednice pedagoške supervizije*

Supervizija u školi svoje podrijetlo vuče od samih početaka javnog obrazovanja te je tad njezina funkcija bila da se osigura poštivanje jednakih pravila i propisa od strane odgojno-obrazovnih djelatnika te da se slijede slični obrazovni programi. Navedeno potvrđuje prethodno shvaćanje pedagoške supervizije koje ju definira kao nadzor i kontrolu rada nastavnika (De Grauwe, 2007). Također, negativna percepcija pedagoške supervizije, kojom obiluje literatura, dovodi se u vezu s time što postoje određene nejasnoće kada govorimo o povezanosti stručnih suradnika pedagoga s nastavom (Vuković, 2021), što je jedan od razloga zbog kojih nastavnicima nije u potpunosti jasno zašto bi pedagog trebao pratiti njihovu nastavu, pri čemu pružaju otpor kada je riječ o sudjelovanju u procesu pedagoške supervizije. U tom svjetlu, važno je istaknuti tvrdnju Ledić i sur. (2013, str. 10), koji navode da se školski pedagog smatra „najšire profiliranim stručnim suradnikom u interdisciplinskom timu što u školi (odgojno-obrazovnoj ustanovi) ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost. On sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa: planiranju, programiranju, ostvarenju, vrednovanju i unapređivanju. Prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojnih i obrazovnih aktivnosti ustanove. Organizira uvođenje inovacija i prati njihovo ostvarivanje te vodi računa o stručnom usavršavanju odgajatelja, učitelja i nastavnika.“ Iz navedenog vidljivo je zašto je baš školski pedagog taj koji je u ulozi supervizora.

Danas se na pedagošku superviziju gleda drukčije, što se može zaključiti i na temelju pružanja potpore od strane Europske unije pri uvođenju integrativne supervizije u sustav odgoja i obrazovanja, čime se ističe njezina važnost i prepoznate dobrobiti (Ozorlić Dominić i Skelac, 2011).

Supervizija je jedan od najučestalijih oblika iskustvenog učenja kojim se djelatnik usavršava u svojoj struci te se smatra uobičajenom praksom na Zapadu, posebice kada je riječ o strukama, odnosno profesijama koje uključuju rad s ljudima. Neizostavne profesije u tom kontekstu su i one odgojno-obrazovnog područja (Pregrad, 2007), a u tom slučaju superviziju nazivamo pedagoškom.

Naime, društvene promjene donose i nove obrazovne politike, a samim time i zahtjeve koji se stavljaju pred odgojno-obrazovne djelatnike te je nužno da ih svojim radom zadovolje, odnosno da svoje pristupe poučavanju prilagode tim zahtjevima. Takvo što podrazumijeva

kontinuirano usavršavanje, to jest stjecanje novih kompetencija, znanja i vještina ili pak nadogradnju onih postojećih. Imajući to u vidu, može se zaključiti kako pedagoška supervizija svojom važnošću postaje neizbježna jer utječe na efikasnost te cjelokupnu kvalitetu procesa poučavanja (Coimbra i sur., 2020).

Žužić (2012) navodi kako je supervizija jedan vid stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, a bazira se na transformacijskom modelu učenja i poučavanja, što podrazumijeva mijenjanje iskustava i vrijednosti pojedinaca. U tom smislu, nastava je usmjerena na učenika te je naglasak na pojmovima konstruktivnosti, suradnje te samoregulacije (Kagan, 1992; prema Žužić, 2012). S obzirom na to da se u opisanoj definiciji spominju odgojno-obrazovni djelatnici, nastava te učenici, razvidno je da se ona odnosi na pedagošku superviziju, koja se u literaturi različito naziva, a neki od tih termina su: nastavna supervizija, supervizija u školi, supervizija u odgoju i obrazovanju, razvojna, integrativna te razvojno-integrativna supervizija, itd. (Žužić, 2012).

Smatra se kako je pedagoškoj superviziji u središtu pozornosti nastavnik, kao i njegova mišljenja, emocije, teškoće s kojima se susreće u radu, a tek nakon toga su u fokusu učenici te njihova odgojno-obrazovna postignuća. Imajući u vidu prethodno izneseno, nužno je da se nastavnici u procesu supervizije osjećaju važnima, da imaju na umu da su odgoj i obrazovanje procesi na kojima se treba kontinuirano raditi te da je normalno da naiđu na određene teškoće u radu, ali da iskustvo i promišljanje o tim teškoćama pomažu da ih kolektivno premostimo (Pregrad, 2007).

Iako se smatra da je nastavnik u središtu pedagoške supervizije, važno je naglasiti kako to ne znači da se procjenjuje nastavnikov rad u smislu ispunjavanja njegovih zadataka i funkcija, već se ovakvom supervizijom želi postići da nastavnici razvijaju vlastitu sposobnost uspravljanja procesom učenja kako bi to, u konačnici, rezultiralo ostvarenjem ciljeva učenja (Fauzan, 2020; Memah i sur., 2019; prema Singerin, 2021).

Nadalje, s obzirom na to da je nastavnik u najvećoj mjeri u izravnoj komunikaciji s učenicima koje poučava, kvaliteta njegova rada utječe na kvalitetu obrazovnih ishoda. To ne znači da je nastavnik jedini koji utječe na uspjeh učenika jer je tu još mnogo čimbenika u pitanju, ali se smatra jednim od glavnih u nizu utjecajnih čimbenika (Singerin, 2021). S time se slažu i brojni drugi autori, među kojima je i Sovero, koji, kao jedan od najvažnijih ciljeva pedagoške supervizije općenito, navodi razvijanje profesionalnih kompetencija nastavnika kako bi se osigurala njihova uspješnost u radu (Sovero, 2012; prema Neyra i sur., 2021).

Pedagoška supervizija smatra se ključnom u osiguravanju kvalitete obrazovanja učenika jer se provedbom iste nastoji postići to da se učenici osjećaju ugodno te da su okruženi kompetentnim, kvalificiranim i motiviranim nastavnicima. Točnije, njome se nastoji osigurati dobar, odnosno kvalitetan rad nastavnika, a samim time i visoka akademska postignuća učenika (Neyra i sur., 2021).

Što se tiče konteksta pedagoške supervizije, postoje određeni faktori o kojima ovisi stupanj učinkovitosti tog procesa, a među te faktore ubrajaju se: školsko i razredno ozračje, subjektivne teorije nastavnika te osobine nastavnika kao odraslih učenika (Žužić, 2012). Školsko ozračje u literaturi se poistovjećuje s terminima poput školske kulture te školske klime. Vrcelj (2018) navodi kako školsku kulturu autori u većini slučajeva definiraju kao skup normi, vjerovanja, vrijednosti, rituala i tradicije koji su se razvili u određenoj školi, s obzirom na to da svaka škola ima svoje posebnosti po tom pitanju te se jedna od druge razlikuju po svakom od nabrojanih čimbenika koji sačinjavaju školsko ozračje, odnosno kulturu. Također, školsko ozračje podložno je promjenama tijekom vremena, stoga se može bez sumnje iskazati kako je riječ o dinamičnom elementu. S druge strane, upozorava na postojanje razlike između školske kulture i školske klime, pri čemu školsku klimu određuje kao onaj afektivni element školskog okruženja, pri čemu naglasak stavlja na interakciju među dionicima te njihov doživljaj onoga što se u školi događa (Tubbs i Garner, 2008; prema Vrcelj, 2018). Razredno ozračje označava manju jedinicu cjelokupnog školskog ozračja jer se odnosi na procese koji se odvijaju unutar svakog pojedinog razreda, pri čemu je naglasak na međusobnim odnosima učenika te učenika i nastavnika u razredu (Božić, 2015). Subjektivne teorije nastavnika idući su čimbenik koji utječe na proces supervizije, a one se odnose na percepciju pojedinog nastavnika o temeljnim pojmovima odgojno-obrazovnog rada, što uključuje sljedeće: znanje, učenje, poučavanje, nastavu, ulogu nastavnika te one učenika i ostalih pojmova vezanih uz nastavni proces. Nastavnikova uvjerenja baziraju se na njegovu znanju, nastavničkim kompetencijama te vlastitom radnom iskustvu (Žužić, 2012). Osobine nastavnika kao odraslih učenika čimbenik su koji ima utjecaj na supervizijski proces jer je nastavnik kao supervizant u tom procesu učenik, s obzirom na to da je supervizija iskustveno učenje te je nužno da školski pedagog koji u tom procesu ima ulogu supervizora poznaje obilježja obrazovanja odraslih učenika. Pod ove specifičnosti ubrajamo i faze u razvoju nastavničke karijere jer školski pedagog treba znati koje potrebe nastavnik ima kao odrasli učenik, a te potrebe variraju s obzirom na razvojnu fazu karijere u kojoj se supervizant nalazi (Žužić, 2012). Razvojne faze rangiraju se obzirom na godine radnog iskustva u tom području, dok pak neke od njih poput faze frustracije karijerom,

stabilnosti, karijere u padu te kraja karijere variraju kada su u pitanju godine rada nastavnika (Zepeda, 2017).

Kada govorimo o samim fazama pedagoške supervizije, Jurić (2004) navodi kako je prva od njih faza zajedničkog planiranja praćenja nastave, nakon čega slijedi zajednička priprema pri čemu se definiraju ciljevi posjeta nastavi. Nakon suradnje nastavnika u procesima planiranja i pripreme za nastavu slijedi posjet nastavi od strane pedagoga, pri čemu on bilježi ono što je u suradnji s nastavnikom dogovorio. Zatim slijedi analiza nastave (njezinih komponenata) od strane pedagoga, odnosno refleksija, te od strane nastavnika, što je samorefleksija, a što se odvija kroz nastavnikov osvrt na vlastiti rad kako bi, kao konačan cilj, došlo do transformacije nastave.

Žužić (2011) navodi kako je na temelju teorijskih te praktičnih znanja, odnosno samog sudjelovanja u procesu pedagoške supervizije, došla do zaključka kako su etape navedenog procesa sljedeće: planiranje i pripremanje nastavnog rada, praćenje nastavnog rada, refleksija tog rada te, u konačnici, transformacija rada s obzirom na zaključke do kojih se došlo tijekom prethodne etape, odnosno refleksije. Također, naglašava i to kako je proces pedagoške supervizije zapravo ciklus jer je ponavljajući, odnosno može se ponoviti onoliko puta koliko supervizant i/ili supervizor smatraju da je to potrebno, a sve u svrhu kontinuiranog profesionalnog i osobnog razvoja nastavnika. U nastavku će se opisati svaka od etapa pedagoške supervizije koje su važne za njezinu cjelovitu provedbu u praksi.

3.2. Etape pedagoške supervizije

Prva etapa pedagoške supervizije podrazumijeva uspostavljanje odnosa između supervizora i supervizanta koje se bazira na međusobnom povjerenju, što je ključno za međusobnu suradnju te daje motivaciju za razmjenu znanja i iskustava. Jurić (2004) naglašava kako se priprema nastave temelji na poznavanju učenika, teorijskoj i praktičnoj komponenti nastave, poznavanju optimalnih uvjeta i okolnosti za učenje, kao i poznavanju osobnih snaga te da bi se svaki od tih čimbenika trebao uzeti u obzir prilikom same pripreme izvođenja i vrednovanja nastave. Nadalje, u zajedničko planiranje i pripremu spada identifikacija toga na čemu supervizant smatra da treba raditi te zajedničko određivanje onoga što se treba staviti u fokus prilikom praćenja nastavnog procesa. Drugim riječima, pedagog i nastavnik određuju cilj praćenja nastave, pri čemu svatko od njih može samostalno odrediti cilj praćenja, no poželjno je da ga odrede zajednički jer se to smatra najefikasnijom varijantom. Aspekti nastave koji mogu biti u fokusu praćenja su primjerice: komunikacija nastavnika i učenika, nastavne metode kojima se

nastavnik koristi prilikom poučavanja, uključivanje učenika na nastavnom satu, primjena tehnologije u nastavi i dr. Uz navedeno, pedagog i nastavnik planiraju i pripremaju i samo izvođenje nastave te pedagog nastavniku može pomoći i pri određivanju samih ciljeva nastave te načina na koji ih se može ostvariti. Također, supervizor, u ovom slučaju pedagog, treba odrediti na koji način će pratiti nastavu te kojim alatima i instrumentima će se koristiti kako bi učinkovitije popratio zadane aspekte praćenja jer se svaka od etapa nadovezuje na onu iduću, pa će tako o odabranom instrumentu praćenja ovisiti kvaliteta prikupljenih podataka tijekom faze nastavnikova izvođenja nastave, a kvaliteta prikupljenih podataka utječe na kvalitetu etape refleksije (Žužić, 2011). Maulana i Prestiadi (2021) navode nekoliko karakteristika planiranja koje bi trebalo uzeti u obzir prilikom navedene etape pedagoške supervizije. Prvenstveno ističu to da je nužno svako planiranje supervizije prilagoditi supervizantima pojedinačno te konstantno imati na umu da svatko od njih ima drukčije potrebe i sposobnosti. Imajući to u vidu, kako bi planiranje bilo što efikasnije, potrebno je uzeti što je više moguće čimbenika u obzir, kako okolinske, tako i one unutrašnje karakteristike svakog supervizanta. Upravo iz tog razloga ne postoji univerzalan plan koji će koristiti svim nastavnicima, pa čak i ako se radi o tome da više nastavnika ima isti problem – on se neće riješiti istim metodama kod svakog od njih. Nadalje, kao drugu važnu karakteristiku ove etape navode kreativnost, čime se nadovezuju na prethodno spomenute potrebe učenika i nastavnika, ali s naglaskom na to da se ne smiju zanemariti razlike među samim školama i njihovim specifičnim potrebama, problemima i ciljevima. Sljedeće od obilježja jest sveobuhvatnost, što se odnosi na gledanje na proces učenja kao na cjelinu koja objedinjuje sudionike tog procesa te ostale sastavnice poput alata i metoda poučavanja, što supervizor treba uzeti u obzir prilikom ove faze pedagoške supervizije kako bi se što učinkovitije ostvarili glavni ciljevi poput onih postavljenih u kurikulumu, kao i onih obrazovnih na razini države. Iduće navedena je suradnja među sudionicima pedagoške supervizije, a podrazumijeva uključivanje ostalih djelatnika škole i njihovih perspektiva te prihvaćanje njihovih inicijativa od strane supervizora, a ne samo preuzimanje vlastitih i zanemarivanje tuđih (Nurulita, 2021; prema Maulana i Prestiadi, 2021).

Praćenje nastave, odnosno nastavnikova planiranja, organiziranja, analize te izvođenja nastavnog procesa, iduća je etapa pedagoške supervizije u kojoj se u obzir uzimaju prethodno dogovoreni ciljevi nastave te način na koji ih nastavnik realizira. Nastavnik izvodi nastavu, dok pedagog obraća pozornost na određene nastavne komponente prethodno dogovorene u suradnji s nastavnikom. Žužić (2011) navodi da je, kako bi pedagog, odnosno supervizor, dobio uvid u zajedničko funkcioniranje i međusobnu komunikaciju među dionicima nastavnog procesa,

poželjno to da supervizor bude prisutan i prije samog početka nastave. Nadalje, obavezno je da supervizor sa supervizantom prethodno dogovori vrijeme praćenja nastave te način na koji će se ta etapa provoditi kako bi se smanjio potencijalni stres i psihička opterećenost nastavnika u ovoj etapi. Jurić (2004) razlikuje nestrukturirano i strukturirano praćenje nastave. Ono nestrukturirano podrazumijeva prisustvovanje nastavnom procesu od strane pedagoga, prilikom čega pedagog sagledava cjelokupnu situaciju u nastavi s ciljem stjecanja općeg dojma o nastavnikovoj produktivnosti tijekom poučavanja. U tom slučaju nema dogovorenih ciljeva ni aspekata promatranja, već supervizor bilježi ono na što smatra da bi trebalo staviti fokus kako bi se u idućim praćenjima na tim aspektima radilo i, u konačnici, unaprijedila nastava. Nestrukturirano praćenje može se shvatiti kao ono praćenje koje, ako se primijeti potreba za time, prethodi onom strukturiranom praćenju u kojem se, u suradnji sa supervizantom dogovaraju budući ciljevi za rad na primijećenim nedostacima. Jedna od mogućnosti ovakvog praćenja nastave jest i to da će se u praćenje involvirati i drugi nastavnici koji imaju želju za unapređenjem vlastite nastave te se mogu kreirati i timovi nastavnika koji rade na određenom problemu za kojeg su uvidjeli da ga je potrebno riješiti. Strukturirani pristup praćenja nastave u fokusu ima određeni njezin aspekt ili više njih, a strukturiranje karakteriziraju smjer i dubina. Govorimo li o kriteriju smjera, tada se u ovoj etapi mogu pratiti primjerice ponašanje nastavnika i učenika, korištenje tehnologije u nastavi, kao i određenih nastavnih metoda, općenita nastavna dinamika, interakcija među dionicima nastavnog procesa, ostvarivanje postavljenih ciljeva i drugi aspekti ovog karaktera. Uspješnost ove etape ovisi o tome koliko aspekata supervizor uzima u obzir prilikom posjeta nastavi, a efikasnost je najčešće obrnuto proporcionalna broju aspekata koji se promatraju. Točnije, učinkovitost praćenja nastave povećava se smanjenjem broja aspekata koji se promatraju jer se na taj način smanjuje rizik od površnosti. Međutim, jedan od faktora koji je u tom pogledu važan jest i samo iskustvo supervizora u provođenju supervizije jer će kod onih više iskusnih pedagoga biti manje problema prilikom promatranja dvaju ili više aspekata jer povećanjem iskustva rastu i organizacijske vještine u ovom području. Što se tiče kriterija dubine, ona se odnosi na operacionalizaciju te povezivanje određenih aspekata nastave te se za dubinsko praćenje najčešće koriste protokoli čiji se primjeri mogu naći u literaturi koja se bavi metodologijom pedagoških istraživanja. Operacionalizacija elemenata nastavnog procesa podrazumijeva konkretna pitanja kojima se supervizor vodi pri praćenju nastave te mu mogu služiti kao vodič prilikom ove etape pedagoške supervizije, a te bilješke kasnije se koriste pri analizi i (samo)refleksiji. U tom pogledu, poželjno je da pedagog nastavniku, po završetku sata, udijeli kopiju instrumenta korištenog prilikom ove etape kako bi se nastavnik bolje pripremio za iduću etapu pedagoške supervizije (Sullivan i Glanz, 2013).

Također, Jurić (2004) naglašava kako nastava obuhvaća puno više od samog izvođenja nastave, stoga postoje dva načina na koje supervizor može pratiti nastavu. Prvi od njih je opće praćenje te ono obuhvaća nastavnikovo planiranje i programiranje nastave, organiziranje, vrednovanje i drugo, odnosno ono što prethodi samoj izvedbi te ono što slijedi nakon izvođenja nastavnog sata, a povezano je s njim. Drugi način praćenja nastave je onaj koji u fokusu ima isključivo nastavnikovo poučavanje učenika, odnosno izvođenje nastavnog sata. Točnije, takav način omogućuje stjecanje uvida u ono što se odvija u razredu te se, zbog toga, takav način naziva još i kliničkim, to jest razrednim načinom praćenja nastave. Imajući navedeno u vidu, cilj općeg praćenja nastave jest unapređenje okolnosti za samo izvođenje nastave, dok je cilj kliničkog (razrednog) praćenja nastave unapređenje nastavnikovog izvođenja nastavnog procesa.

Zatim slijedi etapa refleksije nastavnog rada tijekom koje pedagog i nastavnik analiziraju prethodno prikupljene podatke te izrađuju razvojni plan rada (Zepeda, 2017), prije čega se za taj razgovor i supervizor i supervizant moraju pripremiti, a poželjno je da se termin tog razgovora dogovori s nastavnikom unutar kratkog vremenskog razdoblja kako nastavnik ne bi bio u neizvjesnosti. Pritom, pedagog treba znati dati povratnu informaciju na ispravan način, inače može doći do toga da nastavnik izgubi želju za budućom suradnjom, posebice u procesu pedagoške supervizije (Žužić, 2011). Važno je napomenuti i to da iako se nastavnik ne može u cijelosti, a ni toliko detaljno sjetiti vlastite izvedbe nastavnog procesa, njegov doprinos leži u tome što može, na primjer, navesti teškoće s kojima se susreo pri izvođenju nastavnog procesa te iznijeti kako se osjeća po pitanju njih i kako su one na njega utjecale. Također, nastavnike bi trebalo poticati na bilježenje dojmova i sjećanja o tom nastavnom satu što prije, a ako je moguće i po samom završetku tog nastavnog sata (Jurić, 2004).

U konačnici tu je etapa transformacije nastavnog rada, što se negdje smatra, a negdje ne, zasebnom etapom pedagoške supervizije jer se ona i provodi kako bi došlo do određenih promjena na bolje, odnosno napretka u osobnom i profesionalnom smislu. Upravo zbog toga što transformativno učenje obuhvaća i osobno i profesionalno učenje, Carroll (2010; prema Ćrgle i Rutka, 2016) ga naziva najdubljim oblikom učenja u superviziji.

3.3. Skupni prikaz odabranih rezultata dosadašnjih istraživanja o pedagoškoj superviziji

Nakon prikaza odrednica supervizije, pedagoške supervizije te objašnjavanja etapa provedbe procesa pedagoške supervizije valja prikazati rezultate dosadašnjih istraživanja o pedagoškoj superviziji.

Istraživanje provedeno od strane Žužić (2011) za cilj je imalo ispitati stavove nastavnika te školskih pedagoga zaposlenih u srednjim školama o pedagoškoj superviziji. Većina ispitanika ne slaže se s time da je supervizija nastave zapravo nadziranje i kontrola nastavnikova rada od strane školskog pedagoga, što je pozitivan rezultat s obzirom na to da je preduvjet za razvoj i unapređivanje nastavnog procesa to da se odmaknemo od poistovjećivanja supervizije s nadzorom i kontrolom. Što se tiče izazivanja straha kod nastavnika od strane pedagoga prilikom posjeta nastavi, rezultati ukazuju na to da se preko polovice ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom, što Žužić (2011) smatra da je i dalje zabrinjavajuće veliki postotak. Na temelju rezultata također uvidamo blagodati pedagoške supervizije jer postoji visok stupanj slaganja s time da školski pedagozi pomažu nastavnicima da preuzmu ulogu reflektivnog praktičara te da supervizija omogućava razvoj i učenje u osobnom i profesionalnom smislu, kao i da supervizijski proces dovodi do promjena i inovacija u radu nastavnika te porastu njihovih osobnih i profesionalnih potencijala. Nadalje, dio ispitanika ne slaže se s time da je pedagoška supervizija dovoljno zastupljena u njihovoj školi, što se ne treba zanemariti s obzirom na važnost pedagoške supervizije. Zanimljiv nalaz predstavljen u istraživanju je da većina nastavnika tvrdi da ne bi izbjegli superviziju nastavnog procesa, dok većina ispitanih školskih pedagoga smatra upravo suprotno. Navedeno dovodi u pitanje ideju da nastavnici pružaju otpor spram pedagoške supervizije i otvara pitanje potencijalno iskrivljene slike pedagoga o tome kako nastavnici percipiraju pedagošku superviziju. Što se tiče suradnje u procesima supervizije nastavnog procesa, veći broj ispitanika (nastavnika i pedagoga) smatra da pedagog ponekad surađuje s njima u procesu planiranja i pripreme nastave te također većina njih smatra da bi to i trebalo biti ponekad. Nadalje, većina ispitanika slaže se s time da bi cilj pedagoške supervizije trebali određivati nastavnici i pedagozi zajedno te da to u praksi i jest tako te da zajedno određuju raspored posjeta nastavi. Kada su u pitanju aspekti koje pedagog može pratiti u procesu supervizije, većina ispitanika slaže se da bi najčešće u fokusu trebao biti odnos učenika i nastavnika. Osvrnemo li se na odgovore ispitanika o utjecaju pedagoške supervizije na nastavni rad, većina se slaže da ima povoljan utjecaj. Po pitanju izrade instrumenata za praćenje nastavnog procesa, većina pedagoga navodi kako ih izrađuje sama te na županijskom stručnom vijeću, dok se vrlo mali postotak njih slaže s time da bi ih trebali izrađivati sami.

Rezultati istraživanja iz 2023. godine (Vitez, 2023) koje je za cilj imalo dobiti uvid u percipiranje supervizije od strane pedagoginja osnovnih škola s područja Grada Zagreba koje nisu imale iskustva sudjelovati u tom procesu ukazuju na to da one vide pozitivne strane supervizije. Sudionice su navele kako je supervizija korisna za stjecanje novih znanja, učenje

na temelju iskustva te naposljetku i unapređenje rada sudionika supervizije. Kada je riječ o negativnim stranama uključivanja u proces pedagoške supervizije, pedagoginje ne smatraju da one postoje, no iskazuju nezadovoljstvo određenim postojećim ograničenjima, odnosno uvjetima koji ih sprječavaju u provedbi supervizije, među čime se nalazi i problem nedovoljne upućenosti pedagoginja u sam proces.

Rezultati istraživanja koje se bavilo refleksijom nastavnika na neke odrednice školskog vođenja u osnovnim školama na području Primorsko-goranske županije (Bilušić, 2019), ukazuju na neke čimbenike koji utječu na percepciju nastavnika o pedagoškoj superviziji. Nastavnici zamjeraju ravnateljima što se uključuju tek u krajnji dio supervizije, odnosno u evaluaciju te tada daju povratne informacije koje su nerijetko negativne te im manjka konstruktivnosti, što kod nastavnika potiče negativne emocije kada je u pitanju pedagoška supervizija.

Navedene rezultate podržavaju i rezultati istraživanja Khele i sur. (2008; prema Pernar, 2017) koji nalažu da se supervizanti na supervizore žale najviše kada je u pitanju odgovornost, pri čemu ističu neodgovarajuće pružanje povratnih informacija te problem granica između supervizora i supervizanta, za koje smatraju da bi trebale biti jasnije određene, čime žele naglasiti da supervizori pokušavaju umanjiti vlastitu odgovornost u samom procesu.

Laklija i sur. (2011) proveli su istraživanje koje se provodilo na uzorku nekoliko licenciranih supervizora s dugogodišnjim iskustvom te se bavilo pitanjima o vještinama i znanjima koje karakteriziraju dobrog supervizora te o supervizijskom stilu supervizora. Među nabrojanim znanjima i vještinama ističu se: teorijsko znanje o superviziji, znanja iz područja različitih teorijskih pravaca te o grupnoj dinamici, kao i o etičkom kodeksu rada sa supervizantima. Nadalje, od vještina ističu aktivno slušanje, empatiju, postavljanje pitanja, vještinu vođenja dijaloga te uspostave odnosa, što se odnosi na ravnopravan odnos u kojem vlada povjerenje.

Čavlović (2023) bavila se istraživanjem pedagoške supervizije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika te rezultati tog kvalitativnog istraživanja upućuju na to da nastavnici imaju pozitivan stav spram pedagoške supervizije, no nisu dovoljno upoznati sa samim procesom i njezinom svrhom. Navedeno može djelomično dovesti u pitanje kvalitetu provedbe pedagoške supervizije od strane stručnih suradnika pedagoga. Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju i da se u praksi većinom preskače etapa pripreme i planiranja za

pedagošku superviziju, odnosno da se gotovo i ne provodi, unatoč tome što se smatra temeljnom etapom ovog procesa.

3.4. Nedostaci u dosadašnjim istraživanjima i potrebe za budućim istraživanjima

S obzirom na to da se mišljenje o pedagoškoj superviziji vremenom mijenja, barem koliko je vidljivo u radovima autora koji se bave ovom tematikom, potrebno je kontinuirano istraživati u kojem se smjeru promjene u tom kontekstu kreću. Nadalje, potrebno je i učestalije naglasak stavljati na perspektive školskih pedagoga. Nedovoljno je recentnih istraživanja koja su uključivala pedagoge osnovnih škola te su većinom uzorak istraživanja o pedagoškoj superviziji činili srednjoškolski pedagozi, a još češće od toga sami nastavnici kao ciljane skupine. Također, najveći broj je radova koji se bave supervizijskim procesom iz područja socijalnog rada, stoga je potrebno naglasak staviti na superviziju iz područja pedagogije. Uz navedeno, nedostaje istraživanja koja se fokusiraju na same etape procesa pedagoške supervizije stoga se ovaj rad bavi istraživanjem percepcije osnovnoškolskih pedagoga o procesu pedagoške supervizije te je opći cilj ovog istraživanja opisati i razumjeti proces pedagoške supervizije na temelju iskustava školskih pedagoga.

4. METODOLOGIJA

4.1. Cilj i svrha istraživanja te istraživačka pitanja

Opći cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti proces pedagoške supervizije na temelju iskustava osnovnoškolskih pedagoga, a svrha ovog istraživanja jest dobiti uvid u to kako osnovnoškolski pedagozi percipiraju i provode proces pedagoške supervizije. Iz općeg cilja istraživanja proizlazi glavno istraživačko pitanje koje glasi: „Kakva su iskustva školskih pedagoga u realizaciji procesa pedagoške supervizije?“. Iz glavnog istraživačkog pitanja proizlaze specifična istraživačka pitanja:

„Na koji se način pedagozi pripremaju za proces pedagoške supervizije?“;

„Na koji način pedagozi provode praćenje nastave?“;

„Na koji način pedagozi provode refleksiju i samorefleksiju s nastavnicima?“ te

„Na koji način pedagozi pružaju podršku nastavnicima u unapređenju njihova rada nakon provedbe pedagoške supervizije?“.

4.2. Uzorak (sudionici)

Uzorak ovog istraživanja je neprobabilistički namjerni uzorak te ga čine pedagozi osnovnih škola s područja Grada Zagreba, Istarske, Bjelovarsko-bilogorske, Karlovačke, Primorsko-goranske te Zadarske županije koji imaju iskustva s procesom provedbe pedagoške supervizije. Navedeni sudionici odabrani su zato što se istraživanja o pedagoškoj superviziji rijetko fokusiraju na pedagoge (supervizore) i njihove stavove, odnosno percepciju i provedbu tog procesa, već je više zastupljeno ispitivanje stavova nastavnika (supervizanata) o pedagoškoj superviziji. Također, ako i je slučaj da uzorak istraživanja čine školski pedagozi, tada je pretežno riječ o srednjoškolskim pedagozima, stoga nedostaje istraživanja koja uključuju pedagoge osnovnih škola kako bi se dobilo uvid u njihovu perspektivu. S obzirom na to da se istraživanja u okviru ove tematike u većini slučajeva bave ispitivanjem (ne)motivacije školskih pedagoga za provedbu te nastavnika za sudjelovanje u pedagoškoj superviziji, odnosno ispitivanjem njihovih stavova o supervizijskom procesu, pri čemu sudionici nemaju nužno iskustva u sudjelovanju ili provedbi pedagoške supervizije, potrebno je naglasiti da je u ovom istraživanju bio neophodan uvjet da sudionici imaju iskustva u provedbi pedagoške supervizije. Što se tiče konačnog broja sudionika istraživanja, on je iznosio osam, a određen je konačnim

temeljem načela saturacije podacima, zato što su se odgovori na određena pitanja počeli ponavljati te je to dovelo do zaključka da je dobivena dovoljna količina podataka za analizu.

4.3. Instrument istraživanja

U ovom istraživanju koristio se kvalitativni metodološki okvir te je za potrebe provedbe konstruiran protokol polustrukturiranog intervjua (*Prilog 1*). Naime, intervju se najčešće definira kao prethodno pripremljen razgovor podijeljen na tematske cjeline s ciljem prikupljanja, odnosno dobivanja informacija koje se teško mogu dobiti nekom drugom istraživačkom metodom. Pod takvim informacijama podrazumijevamo stavove, mišljenja, želje i afinitete pojedinaca (Bandur i Potkonjak, 1999; prema Maksimović i Macanović, 2017), a s obzirom na to da je fokus bio na individualnim iskustvima sudionika, odabrana je upravo ova istraživačka metoda. Intervju je bio podijeljen u nekoliko kategorija po etapama pedagoške supervizije, a to su: *Planiranje i priprema za pedagošku superviziju, Praćenje nastave, Refleksija i samorefleksija*. Uz prethodno navedene tri etape, jedna od kategorija s pitanjima bila je naziva *Podrška nastavnicima nakon pedagoške supervizije*, što ne spada pod etape pedagoške supervizije, ali daje smisao njezinom procesu. Svaka od tih kategorija sastojala se od nekoliko pitanja, odnosno nekoliko dijelova koji se smatraju ključnima za uspješnost te etape, a ukupnost odgovora na ta pitanja dala je odgovore na specifična istraživačka pitanja, kao i, u konačnici, na postavljeno temeljno istraživačko pitanje.

4.4. Postupak provedbe istraživanja i analize podataka

Sudionike se kontaktiralo putem elektroničke pošte/telefona, pri čemu su bili obaviješteni o provedbi istraživanja te im je objašnjeno zašto su pozvani na sudjelovanje u istraživanju. Također, sudionici su bili informirani o tome koji je cilj i koja svrha istraživanja. Kada bi netko od kontaktiranih osnovnoškolskih pedagoga pristao sudjelovati, dogovario se datum, vrijeme i način provedbe intervjua. Intervjui su se, s obzirom na različite lokacije sudionika, provodili u *online* okruženju putem platforme Zoom ili putem telefonskog poziva te su snimani diktafonom, a njihovo prosječno trajanje bilo je 20 minuta. Također, prije intervjuiranja, obrazac informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju sudionicima je poslan na adresu elektroničke pošte, kao i obrazac suglasnosti za snimanje intervjua diktafonom, kako vođenje bilješki/bilježaka od strane istraživača ne bi ometalo tijek intervjua i produžilo predviđeno vrijeme trajanja provedbe, a oni su ih potpisane prosljeđivali istim putem natrag istraživaču. U obrascu informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju, a u skladu s etičkim načelima sadržanima u Etičkom kodeksu Sveučilišta u Rijeci (potpoglavlje 4.3. *Etika znanstvenoga*

istraživanja) (2018, srpanj), bilo je navedeno kako se sudionicima osigurava anonimnost te da su slobodni u bilo kojem trenutku odustati od sudjelovanja.

Prvi dio analize podataka podrazumijevao je izradu transkripta dobivenih odgovora na temelju audio zapisa snimljenih diktafonom.

Nakon što su svi odgovori sudionika zabilježeni, slijedio je drugi dio koji se odnosio na odabir metode za analizu podataka te je odabrana metoda tematske analize. Zatim je slijedila analiza transkribiranog teksta na način da se nakon čitanja teksta provelo inicijalno kodiranje vođeno deduktivnim pristupom, s obzirom na postojeći jasan teorijski okvir te postavljena istraživačka pitanja. Nadalje, inicijalni kodovi formulirani su u temeljne teme, koje su zatim grupirane u organizacijske teme, a one su naposljetku generirale globalne teme kao odgovore na specifična istraživačka pitanja (Attride-Stirling, 2001). Globalne teme odnosile su se na sljedeće faze: planiranje i priprema za pedagošku superviziju, praćenje nastave te refleksija i samorefleksija te na vidove podrške koju nastavnicima školski pedagog pruža nakon završetka provedbe pedagoške supervizije te one sažimaju temeljne i organizacijske teme. Analiza je potkrijepljena citatima odgovora sudionika, pri čemu su prvenstveno bili opisani odgovori koji su se više puta ponavljali, a onda su slijedili oni odgovori koji su se ponavljali manji broj puta ili pak samo jednom kako bi se dobio uvid u sličnosti i razlike.

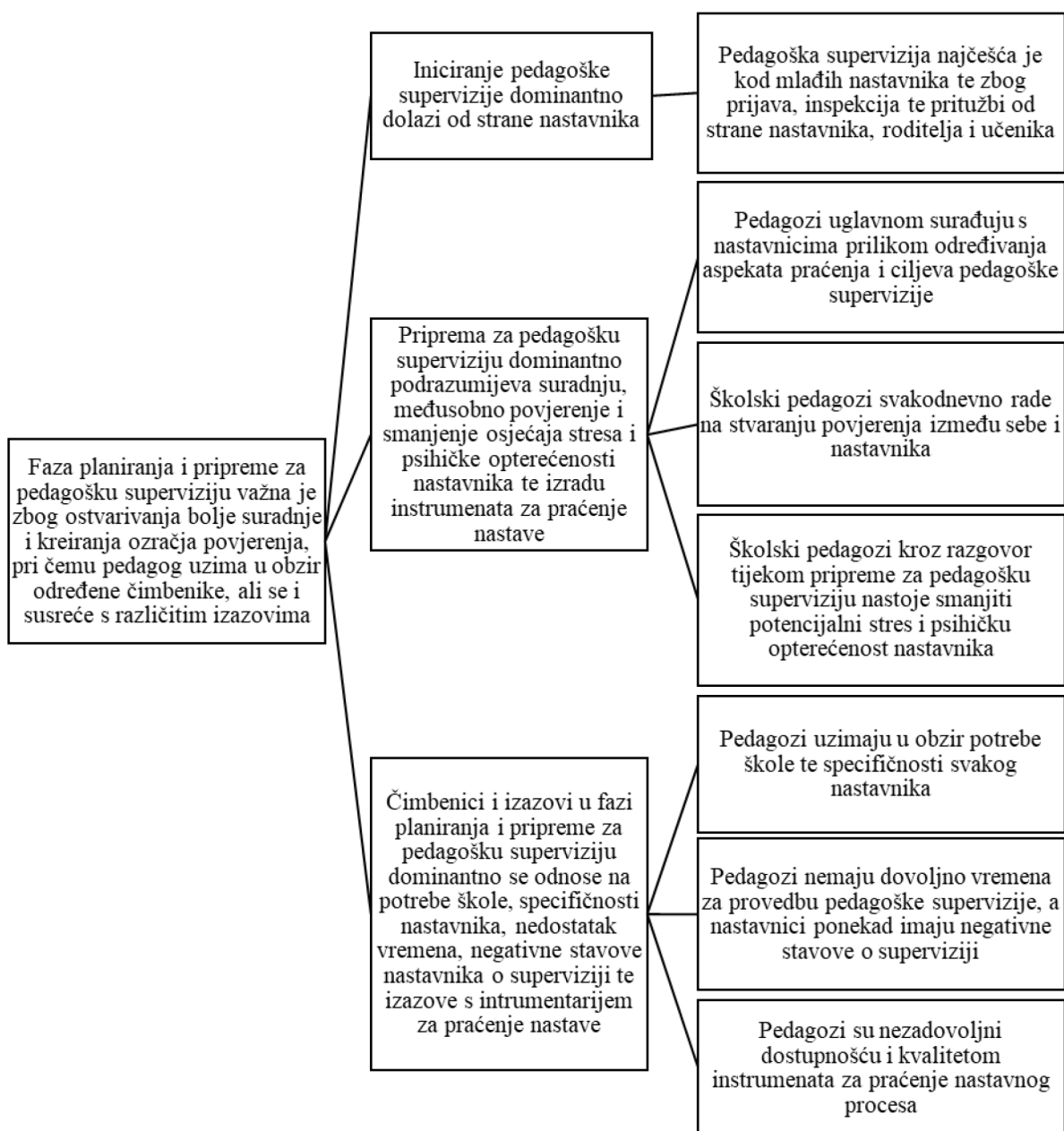
4.5. Etika u provedbi istraživanja

Tijekom provedbe ovog istraživanja, vodila sam se Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci (2018, srpanj), s naglaskom na četvrto poglavlje naziva *PROFESIONALNA PRAVA I ODGOVORNOSTI* te potpoglavlje unutar njega naziva *Etika znanstvenoga istraživanja*.

Prvenstveno, prilikom sastavljanja teorijskog dijela istraživanja navedeni su izvori prikupljenih podataka te njihovi autori. Nadalje, kao što je navedeno u potpoglavlju *Postupak provedbe istraživanja i analize podataka*, sudionicima je putem elektroničke pošte dostavljen obrazac informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju te suglasnosti za snimanje audio zapisa (Prilog 2). Unutar tog obrasca sudionici su se upoznali s osnovnim podacima o istraživanju, odnosno mogli su iščitati cilj i svrhu istraživanja, obaviješteni su o postupku snimanja intervjua diktafonom i transkribiranja snimljenog materijala, o tome tko ima pristup audio zapisima te s okvirnim vremenskim trajanjem intervjua. Nadalje, u obrascu je navedeno kako im je osigurana anonimnost te da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da mogu, ako to žele, odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku (Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci, 2018, srpanj).

5. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Slika 1. Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu planiranja i pripreme za pedagošku superviziju



5.1. Planiranje i priprema za pedagošku superviziju

Prema strukturi trirazinske tematske mreže (Slika 1.), prva globalna tema obuhvaća pitanja koja se odnose na prvu etapu pedagoške supervizije, odnosno na *planiranje i pripremu za pedagošku superviziju*. Specifično istraživačko pitanje koje je služilo kao vodič prilikom sastavljanja izdvajanja ove teme kao globalne glasi: „Na koji se način pedagozi pripremaju za proces pedagoške supervizije?“. Organizacijske teme koje proizlaze iz nje su: *iniciranje pedagoške supervizije, odrednice faze planiranja i pripreme za pedagošku superviziju te Čimbenici i izazovi u fazi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju*. Kvalitetno odrađena priprema preduvjet je za uspješnost iduće etape pedagoške supervizije, kao i cjelokupnog procesa, stoga se odgovorima sudionika na pitanja unutar ove kategorije intervjua dobiva uvid u to tko inicira pedagošku superviziju, na koji način ju provodi, koje faktore pritom uzima u obzir te s kojim se izazovima susreće u ovoj fazi.

5.1.1. Iniciranje pedagoške supervizije

Fokus na početku intervjua bio je na inicijativi za provedbu pedagoške supervizije te se željelo dobiti uvid u to javljaju li se osnovnoškolski nastavnici samoinicijativno pedagogu te traže od njega da poprati njihovu nastavu ili je pedagog taj koji kreira raspored. Većina sudionika navodi kako pedagošku superviziju u školi u kojoj rade iniciraju nastavnici, rjeđe ili češće, a ponekad se naglašava kako je to isključivo slučaj kod pripravnika i mlađih nastavnika, a razlog tome jest kako bi doznali na koji način mogu unaprijediti svoj rad u određenom području. Kad govore o razlozima zbog kojih se ostali nastavnici javljaju, oni su različiti te neki od sudionika kao razloge navode potrebnu stručnu podršku, probleme s učenicima u razredu te ostale pritužbe od strane nastavnika po pitanju problema s kojima se susreću u radu.

„Pripravnici se sami javljaju da im dolazimo na satove zato što im treba (...), tako da se oni sami javljaju, a od ostalih kolega obično idemo u tu superviziju, odnosno opažanje nastave kada je u najavi neka inspekcija ili neka prijava.“ (S1)

„Ako i ima toga, bilo je u praksi, uvijek je vezano za neprimjerena ponašanja nekih učenika, odnosno s učenicima koji imaju određenu vrstu teškoća.“ (S2)

„Oni mi se javljaju, ali ja ih kreiram ako je potrebno, ovisi o problematici. Što se tiče samog stručnog usavršavanja, napredovanja u zvanja, dosta se sami javljaju, ali i ja potičem. Znači, baš pravi odgovor je i jedno i drugo. Kad je nekakav problem, kad je problem učenika u razredu, oni sami pozovu...“ (S3)

„Neki sami predlažu, a nekima ja predlažem ovisno o postojanoj potrebi za praćenjem nastave. (...) Predlažu praćenje nastave jer im je potrebna stručna podrška u sagledavanju na problem, zajednička refleksija i planiranje daljnjih koraka.“ (S5)

„U većini slučajeva kada dolazim na sat razlozi su nekakve pritužbe nastavnika, učenika, roditelja...“ (S7)

„...mlađi nastavnici se sami javljaju jer žele vidjeti gdje mogu napredovati, dok se stariji još uvijek pomalo zgražaju od pomisli na to da bi im ja govorila što i kako trebaju i mijenjala ono što su dosad izgradili.“ (S8)

S druge strane, kada je riječ o tome da pedagozi kreiraju raspored, odnosno iniciraju pedagošku superviziju, tada neki od njih određuju termine provedbe samostalno, a neki u suradnji s nastavnicima, a razlozi se kreću od onoga da se dobije uvid u rad nastavnika pa do problema u razredu, pritužbi učenika, roditelja i samih nastavnika te prijava i inspekcija. Rjeđe je slučaj da ravnatelj/ica izrađuje raspored za praćenje nastave.

„U većini stručni suradnik ili stručna služba kreira raspored.“ (S2)

„Prije provedbe pedagoške supervizije izradila sam tablicu za nastavnike. Oni su u nju mogli sami upisati željeni termin provedbe. Ispod tablice nalazilo se pojašnjenje samog procesa, odnosno objašnjena je svrha i cilj provedbe.“ (S4)

„Ravnateljica je sastavila raspored odlaska nastavnicima na sat i onda ga je podijelila s nastavnicima.“ (S6)

Sudionici navode kako nastavnici dominantno imaju pozitivan stav prema pedagoškoj superviziji, a pojedinci ističu kako postoje nastavnici koji imaju negativan stav, ali da je to najčešće slučaj kod starijih generacija nastavnika koji ne vide potrebu za uvođenjem promjena u svom radu ili mijenjanjem određenih aspekata nastave.

„Postoje pojedinačni... ne slučajevi, ali mogu se prepoznati naznake blagog otpora kod pojedinih nastavnika na način da - šta sad tu netko dolazi, pa bio to i stručni suradnik ili suradnica na sat i nešto mene provjerava, ali toga je sve manje i manje. To je bilo ranije izraženo kod starije generacije učitelja.“ (S2)

„...dok se stariji još uvijek pomalo zgražaju od pomisli na to da bi im ja govorila što i kako trebaju i mijenjala ono što su dosad izgradili. Mislim da neki od njih još uvijek imaju krivo mišljenje o cilju pedagoške supervizije. Oni su svoje navikli i ne žele baš to mijenjati.“ (S8)

5.1.2. Odrednice faze planiranja i pripreme za pedagošku superviziju

Ova faza, kao što je vidljivo iz *Slike 1.*, dominantno podrazumijeva suradnju između školskog pedagoga i nastavnika, stvaranje ozračja međusobnog povjerenja, smanjenje osjećaja stresa i psihičke opterećenosti nastavnika te izradu pedagoškog instrumentarija za praćenje nastave.

Što se tiče stvaranja ozračja povjerenja, većina sudionika naglašava kako se ono stvara kroz svakodnevni rad i suradnju te da je to *dosta dug proces koji zahtijeva podosta truda i komunikacije* (S6). Neki od pedagoga naglašavaju kako su nastavnicima na raspolaganju i kad su u pitanju problemi unutar škole ili pak njihovi privatni problemi i izazovi, odnosno kada im je potrebno bilo što *vezano za školu ili van škole* (S8). Također, navode i da nastavnici znaju da su im uvijek dostupni ističući da su im njihova *vrata uvijek otvorena* (S7).

„Mislim da se svakodnevno radi na tom nekom odnosu. To mogu biti neka sitna pitanja. „Ej, hoćeš mi doći, ne znam, u zamjenu prijateljsku? Hoćeš popiti kavu?“ Mislim da je to sve dio tog nekog odnosa koji se stvara. I definitivno to da pedagog pokaže da ima stručnosti, a to onda najviše kroz djecu. Mislim da prepoznaju nastavnici kad vide da na dobar način radimo s djecom i koje mi možda neke ideje, prijedloge njima dajemo da kažu na nastavi. Onda se to nekako stvara i taj odnos povjerenja da i kad mi dođemo na nastavu da ćemo imati reći nešto pametno.“ (S1)

„...u svakodnevnom radu, komunikaciji se stvara povjerenje tako da kad dođe do potrebe praćenja nastavnog sata onda je to negdje logična posljedica.“ (S2)

„Znači oni znaju da mogu me nazvati u 12, poslati mi poruku. Evo, to je jedan od faktora. Znači, ja sam im dostupna na dispoziciji sam ako su hitne stvari i na dispoziciji sam njima mnogima ako su u pitanju njihove privatne stvari bilo njihova djeca, savjeti za srednju školu. (..) Pitaju me za svoje učenike, ali me pitaju i za svoje osobne stvari. Ali opet naglašavam, mislim da je jedan od velikih razloga što sam ja dugo tu. Znači faktor vremena sigurno doprinosi.“ (S3)

„Smatram da je za stvaranje međusobnog povjerenja između mene i supervizanta, odnosno nastavnika u ovom slučaju, potrebno vrijeme i zajednički rad koji zahtijeva puno komunikacije i razumijevanja. Također, važan je način na koji se pristupa nastavniku prije i za vrijeme pedagoške supervizije.“ (S4)

Naglašava se također kako je kod većine nastavnika još uvijek prisutan strah od dolaska pedagoga na nastavni sat, ali da je zbog toga izuzetno važno nastavnicima objasniti pojam pedagoške supervizije, njezin cilj i svrhu kako bi nastavnicima bilo lakše prihvatiti dolazak stručnog suradnika pedagoga na nastavu.

„Ali moram priznati da u mom kolektivu i dalje prevladava taj neki strah od toga da ću ja doći njima na nastavu i sad ću ja njima nešto pametovati, tako da je zbog toga i to rijetkost zapravo da dolazim na nastavu, ali evo budući da sam sad zapravo na zamjeni tek pola godine tamo i da sam ušla u neke tuđe cipele onda nekako trudim se maknuti tu neku stigmatu da ću ja sad doći i nešto loše reći nego, dapače, da ću ih podržati u onome što oni rade.“ (S1)

„Bitno je prije samog procesa nastavnika upoznati s pojmom pedagoške supervizije da ne bi došlo do zabune i krivog poimanja.“ (S4)

„Također, bitno je nastavnicima objasniti da se pedagoška supervizija ne odrađuje kako bi se u njihovom radu pronašle greške, već da služi tome da svi zajedno idemo prema naprijed.“

(S6)

Kada je riječ o načinu na koji sudionici s nastavnikom određuju aspekte nastave koji će biti u fokusu praćenja te ciljeve pedagoške supervizije, sudionici dominantno opisuju zajedničku pripremu i planiranje na način da nastavnici iznesu svoje mišljenje o tome na čemu misle da bi trebali poraditi u svom nastavnom radu, odnosno što smatraju svojim „slabijim“ stranama prilikom izvođenja nastavnog sata te najčešće zajednički iščitavaju dijelove protokola za praćenje nastave i prilagođavaju njegove dijelove tome. Nadalje, kada je riječ o pritužbi od strane nastavnika, roditelja ili učenika, fokus je na onome aspektu koji je uzrok same pritužbe.

„Nastavnicima je pojašnjeno da se uvijek mogu obratiti meni kako bi se zajedno pripremili za proces provedbe. Tada zajedno prolazimo kroz protokol te se osvrćemo na pojedine elemente praćenja i nastavnik kaže što on smatra da mu možda nije jača strana pa onda se na to fokusiramo. Protokol sama izrađujem, ali ga usklađujem prema potrebi u suradnji s nastavnikom.“ (S4)

„...u razgovoru prije pedagoške supervizije zajedno raspravimo o potrebi praćenja i odredimo fokus.“ (S5)

„Kad se nađemo u mom uredu prije supervizije, ili nastavnik sam kaže na što misli da bih trebala obratiti pozornost ili zajedno izdvojimo neke aspekte koje smatramo najbitnijima u

tom trenutku s obzirom na nekakve potrebe škole i ciljeve kojima težimo kako bi našim učenicima bilo što bolje.“ (S7)

„ ...ovisi o tome je li, na primjer, riječ o pritužbama, što od nastavnika, što od učenika, što od roditelja. Tad znamo na što bismo se prvenstveno trebali fokusirati. Ako se nešto novo pokušava uvesti s obzirom na potrebe škole, odnosno učenika, onda isto znamo što treba promatrati bez da previše razbijamo time glavu. Ako neki učitelj želi koristiti suvremenije metode u nastavi onda se fokusiramo na to kako to utječe na učenike, kako se on snalazi, kakva je atmosfera u razredu, kako učenici to prihvaćaju, odgovara li im taj pristup i slično. Neki put nastavnik želi da dođem na sat da, na neki način, procijenim situaciju, odnosno osvrnem se na nastavni sat i njegov rad pa onda odredimo više tih aspekata kako bismo to kasnije zajedno prokomentirali i vidjeli što je dobro, a što može bolje.“ (S8)

„ ...recimo kada je u pitanju neka prijava učitelja ili neko nezadovoljstvo, onda se fokusiramo na određene načine, na određene stvari zbog kojih su roditelji nezadovoljni. Znači je li to ocjenjivanje, odnosno vrednovanje, je li objašnjavanje... Ne baš specifično samo jedan.“ (S1)

„ ...ako idem na uvid jer je pritužba roditelja na rad učitelja, pritužba roditelja na zlostavljanje djeteta od strane druge djece, onda je to promatranje za vrijeme odmora i na satu. Onda je to ključno promatranje, znači odnos prema tom i tom učeniku.“ (S3)

Zanimljivo je kako neki odgovori ukazuju na to da u ovom dijelu planiranja i pripreme pedagoške supervizije neki od pedagoga ne surađuju s nastavnicima, već naglašavaju ili praćenje nastave prema instrumentu za praćenje nastave kojim se koriste, bez da nastavnici znaju što točno će se pratiti, ili praćenje svih aspekata nastave, ili pak praćenje uvijek istih aspekata s uvijek istim ciljevima pedagoške supervizije, s čime su nastavnici prethodno upoznati, ali ne sudjeluju u njihovu određivanju. Važno je istaknuti kako se to odnosi na situacije u kojima nije riječ o pritužbama nastavnika, učenika ili roditelja.

„Recimo kad idemo pripravnicima, onda zapravo sve aspekte gledam. Odnosno najmanje promatram djecu, učenike. Mislim, promatram ih iz aspekta nastave na koji način su oni zainteresirani i motivirani, ali ne u smislu nekakve socijalne dinamike, tako da zapravo sve aspekte nastojim - koliko je osoba pripremljena, kakva je priprema, koliko, recimo, zainteresira učenika, koliko reagira na neka nepoželjna ponašanja, koliko, ne znam, da se koncentrira na pojašnjavanje i objašnjavanje, daje li dovoljno vremena... Tako da ja bih rekla sve aspekte nastave...“ (S1)

„Ja uvijek imam iste ciljeve. (...) I moji učitelji uvijek znaju da ja promatram opću artikulaciju sata, odnos učitelj-učenik i socijalnu dinamiku u razredu. To uvijek promatram i oni to već znaju.“ (S3)

„...nisam upoznivala nastavnike s aspektima nastave koje ću pratiti niti sa ciljevima supervizije. Nastavnici u školi u kojoj radim su već upoznati s pedagoškom supervizijom, i, kako su mi i sami rekli, svake godine odrađuju sate pred stručnom službom škole i ravnateljicom. Smatrala sam da nema potrebe upoznavati ih s mojim protokolom jer se ne razlikuje nešto previše od protokola kolegice koju ja mijenjam.“ (S6)

Kada je riječ o instrumentima za praćenje nastave, veći dio sudionika navodi kako sami izrađuju svoje instrumente te ih po potrebi mijenjaju, ovisno o aspektima koji se prate u nastavi te ciljevima pedagoške supervizije. Pojedini sudionici ističu kako izrade jedan primjerak i za nastavnika u slučaju da smatraju da bi mu to moglo pomoći prilikom samorefleksije.

„Imam ih more, ali na kraju zapravo sama imam svojih koje smo radili prije deset godina kod savjetnice, jedna skupina, među njima sam bila i ja, pa smo napravili skalu procjena...“ (S3)

„Koristim protokol koji sama izrađujem, te mijenjam i dorađujem, u suradnji s nastavnikom.“ (S4)

„Koristim protokol koji sama izrađujem. Po potrebi, naravno, taj protokol mijenjam i nadopunjujem., (S6)

„Koristim vlastite obrasce na kojima su kategorije koje promatram pa bilježim ono što vidim i čujem.“ (S7)

„Pa imam obrazac koji sam izradila i koji koristim i onda ga prilagođavam ovisno o aspektima koje pratim i ciljevima koje smo odredili, a onda napravim jedan primjerak za samorefleksiju koji dajem nastavniku da se i on može pisano osvrnuti na svoj rad ako želi, ako ne, onda on može i samo usmeno reći što misli.“ (S8)

Što se tiče ostalih izvora gdje pronalaze instrumente za praćenje nastave, sudionici rjeđe ističu korištenje mrežnih izvora pri čemu je vidljivo zadovoljstvo brojnošću i dostupnošću instrumenata, dok se s druge strane primjećuje nezadovoljstvo zbog nedostupnosti i neujednačenosti pedagoškog instrumentarija u kontekstu pedagoške supervizije.

„Ja koristim jedino onaj obrazac koji zapravo svi imaju – „Opažanje odgojno-obrazovnog procesa“, prema Bezinoviću. Mislim da je to od agencije obrazac, da to svi mi pedagozi

imamo. Znači samo i isključivo to koristim od instrumenata. Za druge instrumente ni ne znam.

Znam da se dijelovi nalaze i u ovom pedagoškom portfoliju. Znači još tamo isto neke instrumente koristim, ali to je to. Mislím da nam nisu baš dostupni i da nisu ujednačeni i da, zapravo, je tu slobodna volja na nama koji ćemo ili nećemo možda instrument koristiti. Bilo bi dobro da ih ima više.“ (S1)

„Brojni protokoli dostupni su na web izvorima. Protokole prilagođavam ovisno o fokusu praćenja nastave.“ (S5)

Vidljiva su i iskustva sudionika koji ne koriste strukturirani protokol te, unatoč postojanju brojnih instrumenata za praćenje, i dalje ne bilježe svoja zapažanja tijekom sata, već prate zadane ciljeve pedagoške supervizije te kasnije popraćeno iznose u obliku pisanog izvješća, dok neki pak ne koriste instrumente za praćenje jer smatraju da na taj način, tijekom bilježenja, mogu promaknuti one važne stvari koje se događaju oko njih dok prisustvuju nastavnom satu.

„Dobro je poznavati protokol. Dobro je naučiti što u njemu piše, ali imati ga ispred sebe kao instrument i biti fokusiran na protokol i ispunjavanje toga... Mislím da nam onda promiču one žive stvari u odnosu učitelja prema učeniku, u odnosu na sadržaj rada, reakcije učenika i učitelja i tako dalje.“ (S2)

„Znači, ja pratim, već u glavi to imam i uvijek napišem pisano izvješće. Ja se ne držim strogo jer ako promatram artikulaciju, jednostavno vidim je li to jasno, je li protočno, jesu ostvareni ishodi koji su planirani. To se vidi. Šta da ja pišem od 1 do 5? Ali na kraju uvijek napišem izvješće. Znači, uvijek imam opći dio – artikulacija. Onda kažem je li sat tekao uredno, je li ovo ono. Onda imam međusobni odnos učitelja i učenika. Tu koristim ovu terminologiju, ne znam, je li demokratski, je li se obratio svim učenicima, je li zna upravljati razredom i međusobno, vidim je li iskaču neki učenici, neki koji uopće ne prate. Nakon sata vidim je li ima nekakve vršnjačke pomoći. To se vidi. Znači ono što sam postavila kao cilj i u izvješću te iste elemente problematiziram.“ (S3)

Imajući na umu činjenicu da za pojedine nastavnike pedagoška supervizija može biti okidač za stres i psihičku opterećenost, što može utjecati i na samo izvođenje nastavnog sata dok je supervizor prisutan, sudionici su se osvrnuli na načine kojima pokušavaju ublažiti ili u potpunosti izbjeći te neugodne osjećaje kod nastavnika supervizanta. Većina sudionika navodi kako je ključno obaviti razgovore s nastavnicima prije pedagoške supervizije kroz koji im daju informacije o navedenom procesu što može podrazumijevati objašnjenje cilja i svrhe pedagoške

supervizije, nabranje njezinih pozitivnih strana i slično, dok neki zajedno s nastavnikom prokomentiraju pripremljen instrument za praćenje nastave.

„...pojašnjavam sam pojam, cilj i svrhu pedagoške supervizije i zajednički, s nastavnikom, prolazimo kroz svaki pojedini element praćenja nastave pa mijenjam, odnosno prilagođavam protokol ako uočim potrebu za time.“ (S4)

„...zajednički raspravljamo o potrebi, odnosno razlogu praćenja. Prije praćenja nastavnike upoznajem s protokolom za praćenje, dajem im kopiju protokola...“ (S5)

„Nekoliko njih je dan-dva prije određenog datuma supervizije došlo do mene u ured pa smo obavili kratak razgovor u kojemu smo prošli kroz elemente protokola i pričali o pozitivnim stranama supervizije da se ne bi loše osjećali, znate. Objašnjavala sam im da uvijek imaju na umu da ja nisam kontrolor ili neki strašni nadzornik na njihovim satovima, već kolega koji samo hoće pomoći. Uvijek im kažem kako u odgoju i obrazovanju treba učenik biti u središtu, pa tako i u tim razgovorima im govorim kako je to bitno radi naših učenika.“ (S6)

„Ako su mlađi nastavnici, objasnim im da nema potrebe da se ičega plaše, da će vidjeti da će sve biti u redu i da gledaju na to kao priliku za poboljšanje. Starijim nastavnicima je malo teže objasniti da u pitanju nije nadzor, ali i s njima obavim sličan razgovor prije supervizije.“ (S7)

„Pa zapravo to nije samo prije odlaska na superviziju, već i ranije se upravo tom izgradnjom povjerenja dobiva puno jer nekako... što mi više vjeruju kao osobi i kao kolegi, to je manji stres i strah. Ako je potrebno, objasnim što pokušavamo postići i da nema razloga za brigu i slično.“ (S8)

Pojedini sudionici prije posjeta nastavnom satu nastavniku daju slobodu prilikom odabira nastavnog sata te razreda kako bi se osjećali ugodnije, osim ako je riječ o nekom problemu ili pritužbi.

„...dogovorimo se kad ću doći i kažem im da pripreme neki sat gdje se oni možda najbolje osjećaju, najugodnije, da si odaberu možda razred za koji znaju da će im surađivati i da će biti suradljivi.“ (S1)

„Pa evo moje, na primjer: „Joj, kad ti paše da ti dođem na nastavu? Ajde, probaj nešto gdje se dobro osjećaš. Koja je nastavna cjelina? Koja je nastavna tema? Koji su ti ishodi?“ pa da to bude dobro. To je jednostavna rečenica. „Izaberi kad ti paše da je poučavanje, da nije nekakva provjera ili nešto“. Eto, to ja uvijek kažem. Izabere kad je najzgodnije i onda se

dogovorimo. Učitelj mi sam kaže koji je sat normalan. I uvijek dam više opcija, može idući tjedan, tjedan iza i onda mi oni kažu koji razred im je dobar i slično. Jedino kad je problem, onda ne pitam jer ideš promatrati taj problem, ako je pritužba ili netko/nešto.“ (S3)

Za razliku od toga, pojedini sudionici ne navode načine za smanjenje potencijalnog stresa i psihičke opterećenosti nastavnika prije supervizorova dolaska na nastavu, već smatraju to problemom koji nastavnik, ako ga ima, ima ne samo prilikom praćenja nastavnog sata, već i u sličnim situacijama koje su za njega stresne te navode kako bi bilo dobro da nastavnik razgovara o tome, odnosno iznese te osjećaje ako ih ima.

„Tu imamo problem. Ako nastavnik ima stres od posjete stručnog suradnika nastavi, onda je to baš problem koji nastavnik ima. Moje mišljenje, nevezano samo za tu situaciju, znači da ta osoba stresno reagira u takvoj i sličnim situacijama. To je neki moj... Uglavnom, kada se nastavniku kaže i dogovori susret, to je u većini slučajeva negdje pod normalno. To je dio posla koji ćemo proći zajedno i to je to. Ako neko stresno reagira i to verbalizira, to je dobro. Ako netko stresno reagira i ne verbalizira, nosi to u sebi, to nije dobro za tog nastavnika. Tako ja mislim, evo.“ (S2)

5.1.3. Čimbenici i izazovi u fazi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju

Nadalje, kada je riječ o čimbenicima koje osnovnoškolski pedagozi uzimaju u obzir prilikom planiranja pedagoške supervizije, sudionici dominantno navode potrebe škole, primjerice kako bi se ostvarile misija i vizija škole te kako bi ona napredovala te specifičnosti pojedinog nastavnika, posebice ako su dobro upoznati s njihovim osobinama, a rjeđe navode kako se vode i obrazovnim ciljevima na razini države.

„Potrebe škole u kojoj radimo, specifičnosti učitelja, znam tko je kakav. Evo vezano za bilo koji način unapređenja njihovog rada, tipa stručno usavršavanje ili eto napredovanja u zvanja, to su možda dva faktora gdje se najviše može vidjeti i mjeriti napredak, profesionalni razvoj. Onda točno znam kakve su mu osobine ličnosti, želi li se eksponirati ili se ne želi.“ (S3)

„...vodim računa o svim nabrojanim čimbenicima. Uvažavam specifičnosti situacija i potreba za praćenje, prilagođavam svoj pristup radu i komunikaciju s nastavnicima, pri pedagoškoj superviziji usmjerena sam na isticanje dobrih primjera prakse, ali i prostora za unapređenje.“ (S5)

„Uvijek uzimam u obzir potrebe škole jer zapravo sve radimo kako bismo kao škola napredovali. I znate, tu su i misija i vizija škole. Ako poznajem nastavnika duže vremena i znam kakav je, uzimam i to u obzir pa u skladu s time i pristupam superviziji i njima kao pojedincima.“ (S7)

„One nastavnike s kojima radim već dugo godina, znam kako bi mogli reagirati, znam neke njihove osobine ličnosti i onda se time vodim. Kada je u pitanju neki pokušaj da radimo na nekim aspektima radi same vizije i misije škole, onda se vodim potrebama škole i s time u vidu i planiramo cijeli proces.“ (S8)

U etapi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju, sudionici često navode kako nailaze na izazove kada su u pitanju stavovi nastavnika o pedagoškoj superviziji, bilo da su to tradicionalna poimanja njezine svrhe, ciljeva ili, u konačnici, samog smisla njezina provođenja.

„Pa ja bih rekla da je prvenstveno taj stav koji nas ograničava, a to je taj stav da kada dolazi pedagog, da je nužno nešto loše u nastavi, da će se netko petljati u njihovu autonomiju, da će odmah djeca drugačije reagirati, da im za to neće biti nastava dobra... Nekako mislim da je da je ključan taj stav kao nekakav izazov da bi uopće planirali onda kome ćemo doći i na koji sat.“ (S1)

„Najveći izazov bi bio nastavnik koji promatra pedagošku superviziju iz neke tradicionalne perspektive, a ne suvremene, odnosno gleda na nju kao na nadzor i kontrolu njegove nastave i rada.“ (S4)

„...mislim da bi najzahtjevnije bilo planirati provedbu supervizije u kolektivu u kojemu nastavnici to ne podržavaju ili ne vide smisao supervizije.“ (S6)

„Pa primjećujem jedino potencijalni otpor starijih nastavnika i strah nekih nastavnika da će nešto poći po zlu baš kad ja dođem na sat i slično...“ (S8)

Osim toga, sudionici navode kako im izazove predstavljaju izrada instrumenata za praćenje nastave, sastavljanje rasporeda za pedagošku superviziju, kao i nedostatak vremena za provedbu pedagoške supervizije s obzirom na veličinu škole. Iz odgovora je vidljivo i da neki od sudionika smatraju da izazova za pedagoge nema jer su oni „spremni na sve“, dok se pojedinci osvrću na visoko obrazovanje nastavnika, za koje smatraju da ima nedostatke u smislu manjka edukacije o samoj pedagoškoj superviziji, što predstavlja veliki problem u ovom području.

„Jedino bih istaknula da ponekad izazov predstavlja izrada protokola s obzirom na fokus praćenja.“ (S5)

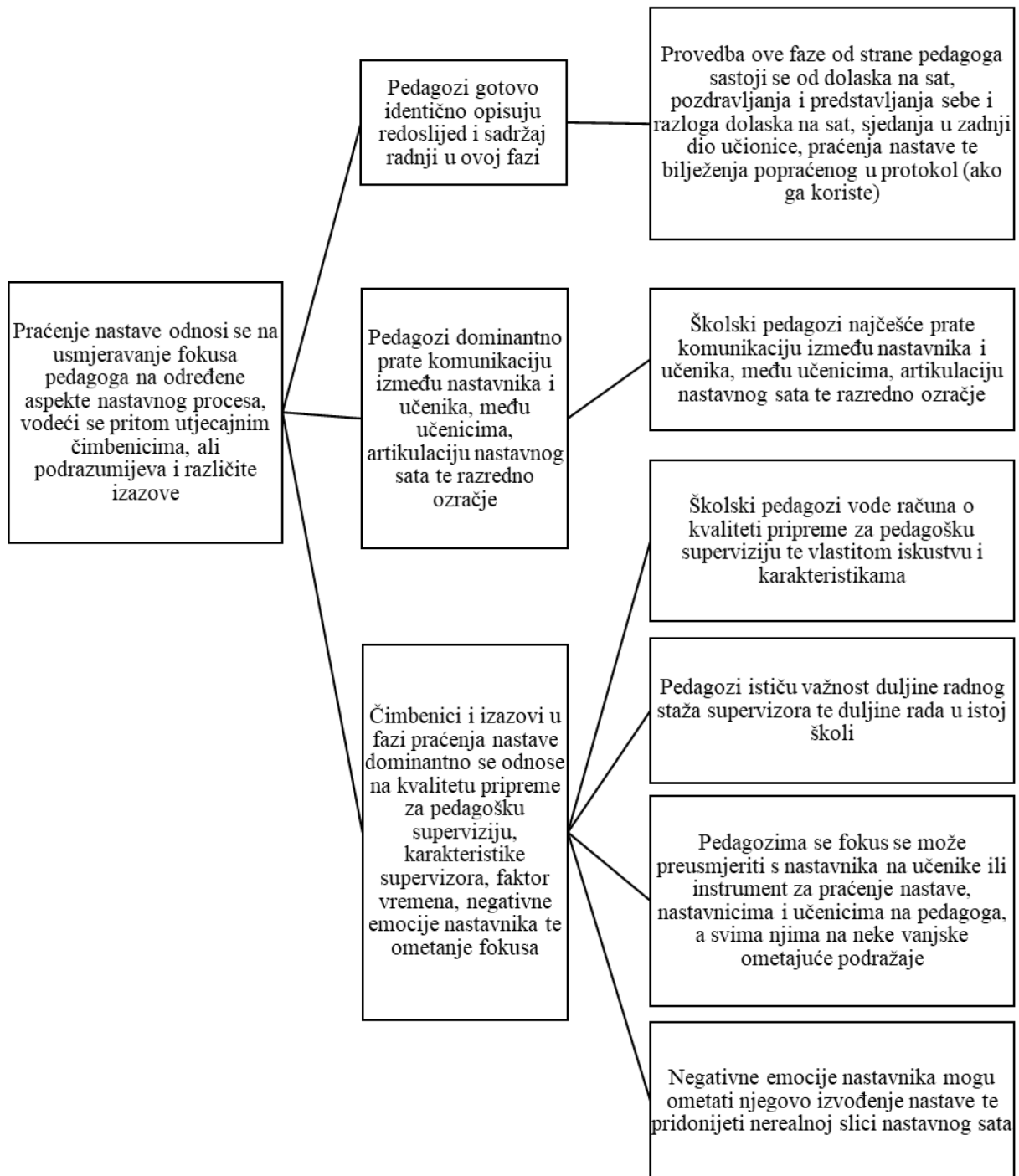
„Što se tiče planiranja smatram da je izazovno sastavljanje rasporeda za pedagošku superviziju ako se radi u suradnji s drugim stručnim suradnicima škole ili ravnateljem. Iz organizacijskog aspekta smatram da je to najzahtjevniji dio planiranja.“ (S6)

„A drugi izazov definitivno je taj nedostatak vremena. Ja radim u jednoj jako velikoj školi. Imamo preko 1100 učenika i bojim se da kada stvari funkcioniraju da ih onda ni ne diramo. Tek zapravo kada nešto ne štima, onda ajde idemo vidjeti o čemu se radi i možda idemo posjetiti nastavu, ali do trenutka kada nemamo nikakvih žalbi, primjedbi i ocjene su dobre, onda puštamo to nekako da ide svojim putem...“ (S1)

„Izazovi za nas pedagoge... To je svejedno zato što smo mi spremni promatrati bilo koju situaciju, ali sam primijetila da učitelji zbilja vole da im dođem kad imaju, pod navodnicima, „bolji razred“.“ (S3)

„Prva stvar koja mi pada na pamet to je da učitelji na svojim studijama, govorim o učiteljima, nisu, čini mi se, nisu u dovoljnoj mjeri ne učeni, nego upozoreni, educirani i na taj oblik rada. Znači da je opservacija nastavnog sata supervizija, kako god to... hospitacija... kako god to nazvali, da je to sastavni dio posla. Mislim da taj dio nedostaje u studiju, tijekom studiranja.“ (S2)

Slika 2. Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu praćenja nastave



5.2. Praćenje nastave

Druga globalna tema odnosi se na *Praćenje nastave* (Slika 2.), odnosno drugu fazu pedagoške supervizije, a specifično istraživačko pitanje koje je u fokusu jest: „Na koji način pedagozi provode praćenje nastave?“. Iz ove globalne teme proizlaze sljedeće organizacijske teme: *opis procesa praćenja nastave, najčešće praćeni aspekti nastave, čimbenici i izazovi u fazi praćenja nastave*. Ukupnost odgovora sudionika na pitanja unutar ove kategorije intervjua daje uvid u to kako pojedini osnovnoškolski pedagog prati nastavu, koji aspekti su mu najčešće u fokusu praćenja nastave, što uzima u obzir tijekom provedbe ove faze, kao i s kojim se izazovima susreće u ovoj etapi pedagoške supervizije.

5.2.1. Opis procesa praćenja nastave

Što se tiče etape praćenja nastave, sudionici imaju gotovo identičan redoslijed radnji pa bi se moglo reći da je riječ o obrascu ponašanja prilikom dolaska na nastavni sat, a ono se sastoji od ulaska u učionicu, pozdravljanja kolege supervizanta, kao i učenika u razredu, navođenja razloga dolaska na nastavni sat, sjedanje u zadnji dio učionice te bilježenja onoga što poprate, ovisno o aspektima nastave koji su u fokusu.

Pojedinci navode kako nastavnicima po završetku nastavnog sata daju obrazac za samorefleksiju, a neki od sudionika tvrde kako ne koriste instrumente za praćenje nastave, što je jedino po čemu se opis njihovog praćenja nastave razlikuje od onih ostalih sudionika.

„Prethodni dogovor, dođem na sat, sjednem uvijek u zadnju klupu i prepustim se nastavnom satu na način da zaista čujem, vidim i osjetim reakcije koliko mogu, na tom satu, svih sudionika nastave. Ako je ciljani predmet opservacije ponašanje učenika ili nastavnika, naravno da sam na to više usmjeren, ali evo, to je moj odgovor.“ (S2)

5.2.2. Najčešće praćeni aspekti nastave

Uzmemo li u obzir čimbenike poput potreba svake pojedine škole te stavova pedagoga o tome što on smatra prioritetima prilikom praćenja nastave, aspekti nastave koji su u fokusu prilikom praćenja nastave su različiti, ali iz odgovora sudionika može se zaključiti kako su to, u većini slučajeva, odnosi i komunikacija na relaciji nastavnik-učenik te relaciji učenik-učenik, artikulacija sata te razredno ozračje. Rjeđe navode i nastavne metode, uređenost učionice te upotrebu digitalnih alata u nastavi.

„Znači, kažem, gledam ukoliko je osoba pripremljena, koliko, recimo, jasno postavlja ishode, koliko su odgojno obrazovni ishodi ostvareni, koliko je nastava interaktivna i zanimljiva, koliko su učenici motivirani, surađuju li, na koji način učitelj im iznosi to sve, ostavlja li

dovoljno vremena za pitanja, ima li nekakva jasno postavljena očekivanja, objašnjava li, odnosno, daje li dodatna objašnjenja i upute učenicima koji to traže, postavlja li dovoljno pitanja i kakve odgovore daje, na koji način nekako zaokružuje tu cjelinu, na koji način završava, ima li neko vrednovanje na kraju...“ (S1)

„To je način komunikacije između nastavnika i učenika, između učenika međusobno i njihove emocionalne reakcije koje su vidljive znači kroz mimiku lica, govor tijela ili verbalne koje se izgovore. I to, recimo, meni nekako se čini najzanimljivije.“ (S2)

„Sad u zadnje vrijeme planiram uvid u nastavni proces, neposredni rad, znači nastavu, samo za početnike i nestručnjake i one gdje je problematika, gdje se dogodi nekakav problem s učenikom ili pritužba roditelja. I moji učitelji uvijek znaju da ja promatram opću artikulaciju sata, odnos učitelj-učenik i socijalnu dinamiku u razredu. To uvijek promatram i oni to već znaju.“ (S3)

„Najčešće pratim razredno ozračje, obilježja nastave, odnos nastavnik-učenik, individualizacija i diferencijacija poučavanja i uređenost učionice.“ (S4)

„...mislim da bi najčešći aspekti bili strukturiranje nastavnog sata i razredno ozračje. Da, najveći fokus mi je većinom upravo na tome.“ (S5)

„...najčešće pratim razrednu atmosferu i klimu, koliko je nastavni sat interaktivan, aktivnost učenika, neka obilježja nastave, koja sredstva i pomagala koriste nastavnici na satu, komunikaciju nastavnika - i verbalnu i neverbalnu i odnos nastavnika i učenika.“ (S6)

„Najčešće pratim komunikaciju među učenicima i njihovo ponašanje, onda komunikaciju među nastavnicima i učenicima, koristi li se nastavnik nekakvim digitalnim alatima, daje li dodatna objašnjenja ako su potrebna i slično.“ (S7)

„Ovisi o situaciji, ali najčešće su to odnosi među nastavnicima i učenicima, razredna klima, nastavne metode.“ (S8)

5.2.3. Čimbenici i izazovi u fazi praćenja nastave

Sudionici su naveli brojne čimbenike za koje smatraju da imaju utjecaja na učinkovitost praćenja nastave, a prilikom nabiranja dominantno su isticali pripremu pedagoga supervizora, pod čime najčešće podrazumijevaju njezinu detaljnost, objašnjenje koncepta pedagoške supervizije nastavniku supervizantu te razrađenost i duljinu instrumenta za praćenje nastave. S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako sudionici uviđaju važnost etape planiranja i pripreme za pedagošku superviziju za etapu praćenja nastave koja slijedi nakon. Također, kada

je riječ o karakteristikama pedagoga za koje smatraju da imaju utjecaja na efikasnost provedbe, sudionici ističu da su neke od njih: iskustvo, osobine ličnosti pedagoga, očekivanja i stavovi pedagoga, duljina rada u određenoj školi te pristup nastavnicima. S druge strane, govorimo li o utjecaju nastavnika supervizanta na učinkovitost provedbe pedagoške supervizije, tada se navode: nesuradljivost od strane nastavnika te njegovo odbijanje sudjelovanja, ali i nesuradnja učenika te neočekivane situacije i vanjski podražaji koji mogu biti ometajući čimbenik.

„Pa definitivno je zahtjevnije ako, recimo, razred ne surađuje, onda se ja... nekako... moj fokus, onda bude na djecu. Ajde, sad možda da se umire djeca, pa onda taj fokus padne s učitelja na djecu.“ (S1)

„Znači sve je neko moje iskustvo, sva neka moja očekivanja od tog sata. Stavovi utječu na kvalitetu te opservacije ili supervizije, kako god. (...) Znači cjelokupno znanje supervizora ili onoga tko prati nastavu određuje kvalitetu tog praćenja.“ (S2)

„...osobine ličnosti opažača, odnosno pedagoga, socijalne vještine, da zna pripremiti dobro, da zna maknuti, ovo što smo rekli, stres, da to bude prirodni proces, iskustvo – nije isto kad dođe početnik ili netko s 5 godina staža ili netko s 30 u kojeg već unaprijed učitelji ipak imaju povjerenja. Dugotrajnost u jednoj školi daje veću efikasnost zato što se bolje poznajemo. Tu je i otvorenost i jasnost ciljeva promatranja jer ima pedagoga koji će samo možda šutjeti, neće se objasniti što će promatrati.“ (S3)

„Priprema je izuzetno bitna kako bi nastavnik stvarno razumio što je to pedagoška supervizija i zašto se provodi. Način pružanja povratne informacije uvijek treba biti takav da se nastavnika motivira i ohrabri za daljnji rad, a ne da ispadne kao neko ponižavanje.“ (S4)

„Od čimbenika bih izdvojila, recimo, pripremljenost za provođenje pedagoške supervizije. Važno je izraditi protokol jer olakšava praćenje nastave, no protokol ne smije biti predug jer njegovo ispunjavanje može otežati praćenje same nastave.“ (S5)

„Ono što bih ja izdvojila su, na primjer, nedovoljna priprema stručnog suradnika i odbijanje od strane nastavnika.“ (S6)

„Smatram da najviše zapravo utječe to jesam li ja skoncentrirana na ono što pratim i trudim se biti što manje uočljiva da se učenici ne okreću prema meni, da nastavnik ne gleda u mene nego u razred i tako to.“ (S7)

„Pa mislim da utječe to jesu li svi opušteni, koliko toga treba pratiti, je li se možda pojavio neki novi aspekt koji bi trebalo pratiti, a nismo ga predvidjeli za praćenje, ometaju li neki

vanjski podražaji možda nastavnika ili učenike. Ako se koriste digitalni alati, a, primjerice bude poteškoća s internetom, hoće li to omesti nastavnika i učenike ili će nastavnik nastaviti poučavati, a djeca ostati na mjestu i skoncentrirana.“ (S8)

Što se tiče izazova u etapi praćenja nastave, sudionici su najčešće isticali problem s fokusiranjem, odnosno skretanjem pažnje, bilo to skretanje pažnje pedagoga s nastavnika na učenike ili na instrument za praćenje (protokol) te skretanje pažnje nastavnika i učenika na sebe kao promatrača.

„Pa definitivno to što smo spomenuli, taj fokus, da je nekad možda teško samo i isključivo se koncentrirati na učitelja, da nekad pobjegne fokus i na djecu...“ (S1)

„...smatram da bi mi izazov bio istovremeno praćenje nastave i ispunjavanje protokola.“ (S5)

„...ne želim učenicima i nastavnicima skretati pažnju na sebe jer onda to nije nekakva prirodna situacija, ajmo to tako nazvati. Onda to nije to i nije realna slika nastavnog sata.“ (S7)

„Smatram da bi izazovi bili to da nastavnik previše pažnje pridaje prisustvu pedagoga ili možda i učenici, da pedagog previše gleda u obrazac i da ne gleda što se zaista oko njega događa.“ (S8)

Nadalje, od ostalih izazova navedeni su suzdržavanje od uključivanja kada uoče da nastavnik-pripravnik negdje griješi, kraći radni staž ili vremenski period rada u istoj školi, što rezultira nedovoljnim poznavanjem specifičnosti nastavnika, „loša“ priprema prije praćenja nastave te poznavanje vlastitih mogućnosti i profesionalno usavršavanje te potencijalni strah nastavnika tijekom nastavnog sata praćenog od strane pedagoga.

„...da je nekad teško možda ne uključiti se, pogotovo kod pripravnika kad vidimo da neke stvari ne štimaju možda. Onda ono dođe čovjek u napast - samo da se malo uključim, samo da malo nešto smirim i predložim, tako da je taj izazov isto da se ne uključujem.“ (S1)

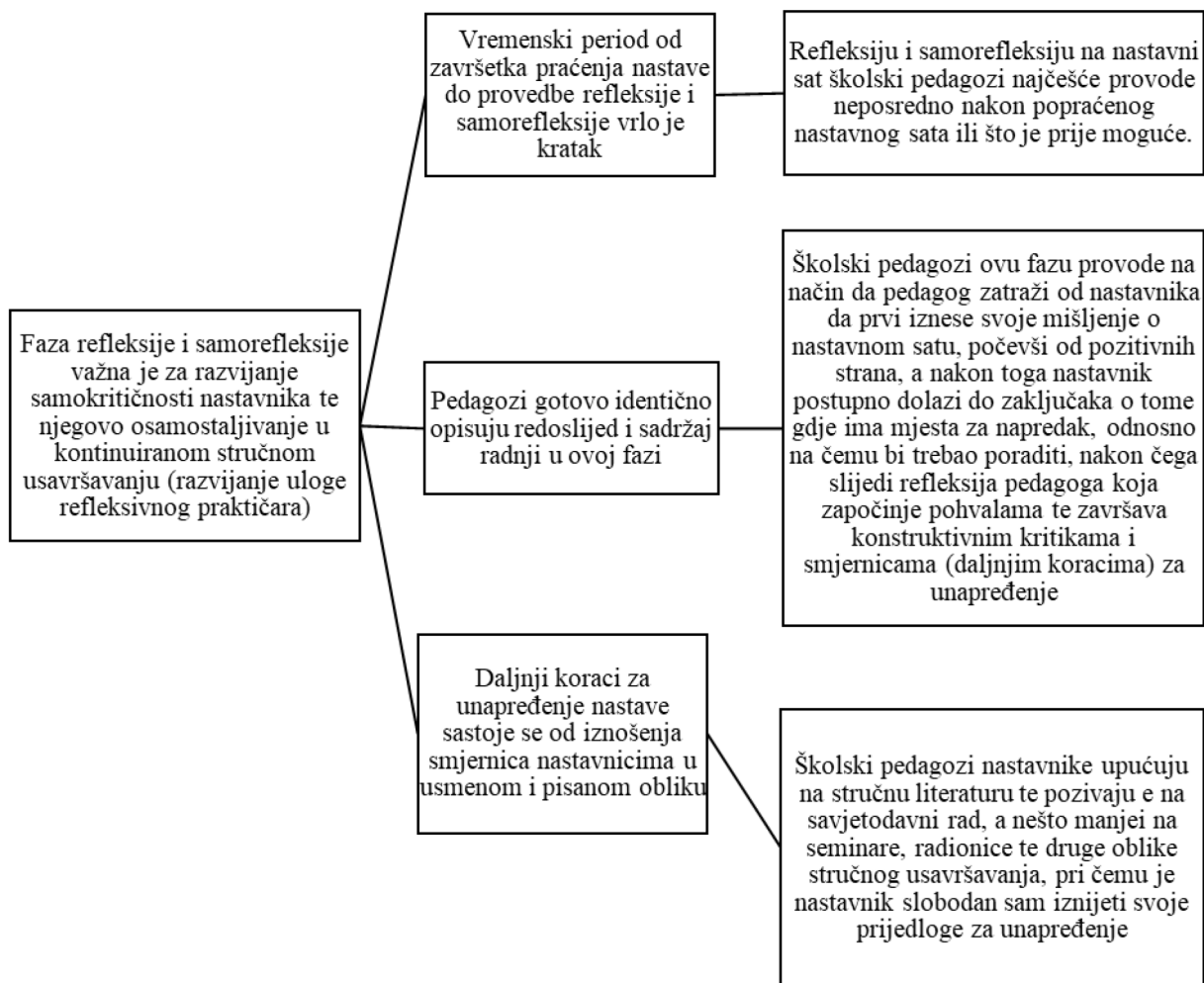
„Znači, manje godina staža, da nismo dugo u nekoj školi pa ne poznajemo učitelje, neke osobine ličnosti promatrača, loša priprema prije samog promatranja, odnosno opažanja i tako.“ (S3)

„Ako smo mi, a ja iskreno vjerujem da jesmo najglavniji mjerni instrument, pa najveći su izazovi upoznati sebe i sebe usavršavati da budemo što bolji u tome.“ (S2)

„I to da nastavnik ima neki strah pa zbog toga bude zbunjen i ne izvodi nastavu kao inače.“

(S7)

Slika 3. Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu refleksije nastavnog rada



5.3. Refleksija i samorefleksija

Iz prikaza strukture trirazinske mreže (Slika 3.), razvidno je kako se treća globalna tema odnosi na *refleksiju i samorefleksiju* te podrazumijeva opis suradnje pedagoga i nastavnika tijekom treće etape pedagoške supervizije, a u fokusu je sljedeće specifično istraživačko pitanje: „Na koji način pedagozi provode refleksiju i samorefleksiju s nastavnicima?“. Iz navedene globalne teme proizlaze sljedeće organizacijske teme, a to su: *vremenski period od završetka praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije, opis procesa refleksije i samorefleksije te daljnji koraci za unapređenje nastave*. Odgovorima sudionika na pitanja iz ove kategorije unutar intervjua dobiva se uvid u vremenski razmak od završetka faze praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije, izgled samog tog procesa, kao i čimbenike i izazove s kojima se pedagog susreće u ovoj fazi.

5.3.1. Vremenski period od završetka praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije

Što se tiče vremenskog perioda od završetka praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije, razvidno je da sudionici razgovor o popraćenom satu s nastavnikom supervizantom nastoje provesti što je prije moguće. Ako je to moguće, razgovor imaju odmah nakon tog nastavnog sata kojeg je pratio pedagog supervizor ili ga dogovaraju za taj isti dan, ovisno o nastavnikovim obavezama toga dana. Rjeđe navode kako je poželjno da se razgovor o tom nastavnom satu obavi barem u istom tjednu kad se provodilo praćenje. Također, za samorefleksiju ima s jedne strane sudionika koji navode kako protokol za samorefleksiju nastavnik ispunjava kad njima odgovara te im vraća, dok s druge strane navedeni protokol nastavnik ispunjava kad mu odgovara, ali ga ne vraća pedagogu.

„Pa ovisno o njihovim obvezama, imaju li dalje nastavu ili nemaju. Ja obično volim da je to odmah nakon nastave, pa da odmah kažem što bi se moglo poboljšati, što je bilo dobro, što nije bilo dobro. Ali kažem, ovisi to o njihovim rasporedima. Uglavnom to bude u tom tjednu kada se provodilo opažanje, odnosno praćenje ako baš nije odmah, ali, kažem, najčešće je odmah nakon.“ (S1)

„U praksi se obično refleksija podijeli s kolegom/kolegicom na licu mjesta.“ (S2)

„Ja to pokušavam isti dan. Uvijek mora biti isti dan dok je svježe. Znači ako je taj dan bio uvid, ja obično pitam nastavnika kad završava s nastavom da mi dođe poslije.“ (S3)

„Refleksija se provodi uvijek isti dan, a samorefleksija ovisi o nastavniku. Ja sam za nastavnike izradila i protokol za samovrednovanje pa ga nastavnici mogu ispuniti kada njima

paše. U taj protokol ja nemam uvid, već je to kako bi oni procijenili sebe kao nastavnika i kvalitetu tog svog nastavnog sata.“ (S4)

„Mislim da ne bi smjelo proći puno vremena. Ja preferiram odmah tog istog dana, odmah po završetku nastavnog sata ili po dogovoru što je prije moguće toga dana.“ (S5)

„Refleksija se provodi uvijek isti dan, ali ovisi o nastavniku, o tome kad je slobodan za razgovor. Kao što sam i ranije rekla, za nastavnike sam izradila i protokol za samorefleksiju i samovrednovanje koji bi dobili nakon provedenog sata. Ja sam zamolila učitelje da što iskrenije odgovore te da mi ispunjene protokole vrate zbog prethodnih slučajeva gdje nastavnici ne bi ispunjavali svoje obrasce. Za vraćanje ispunjenih protokola nisam nastavnicima dala određeni rok, već su protokole mogli ispuniti i vratiti kada žele. Većina nastavnika je ispunilo protokol isti dan nakon odrađene cijele nastave i onda bi mi ih dostavili dan nakon.“ (S6)

„Pa to bi trebalo odraditi isti dan, dok je još sve svježije.“ (S7)

„Odmah. To se trudim stvarno odmah isti dan obaviti, što je prije moguće, dok još imamo i nastavnik i ja taj nastavni sat u glavi da možemo to što detaljnije prokomentirati.“ (S8)

5.3.2. Opis procesa refleksije i samorefleksije

Jednako kao što je slučaj s opisom praćenja nastave, tako se i opisi procesa refleksije i samorefleksije ne razlikuju u mnogočemu, odnosno vrlo su slični. Sudionici su opisali proces refleksije i samorefleksije na način da zamole nastavnike supervizante da prvi iznesu svoje mišljenje, odnosno osvrtno na nastavni sat, počevši s onim što je bilo dobro pa završe s onim što smatraju da bi moglo biti bolje. Zatim pedagog supervizor iznosi svoju refleksiju, pri čemu većina njih nastavniku daje uvid u svoj popunjeni obrazac za praćenje nastave ili pak pisano izvješće. Prilikom iznošenja povratne informacije, sudionici iznose nastavniku prvo ono što je bilo pozitivno, odnosno pohvale, nakon čega slijede konstruktivne kritike te završe svoju refleksiju s prijedlozima za poboljšanje koje sastave zajedno s nastavnikom ili pak samostalno iznesu u pisanom ili usmenom obliku.

Jedan od sudionika navodi kako je, kad je u pitanju iznošenje povratne informacije, vrlo oprezan s većinom nastavnika te naglašava važnost svijesti o osobinama pojedinih nastavnika te njihovu kapacitetu prihvaćanja kritike.

„Pa vrlo oprezno, moram ti reći. Kod većine. Kod nekih, gdje je njihova osobnost takva da možemo se upustiti u tu vrstu razgovora, da oni mogu prihvatiti, naravno da idem manje

oprezno i onako zaista kažem ono što sam vidio, ali nekako na temelju iskustava dosadašnjih, moramo voditi računa tko je nasuprot nas i koliki je kapacitet kolega da prihvate neko mišljenje o njihovom radu, a koje nije, kako bih ja rekao, idealno, ajmo to tako reći.“ (S2)

5.3.3. Daljnji koraci za unapređenje nastave

Svi sudionici navode određene smjernice za unapređenje nastave koje nastavnicima supervizantima iznose u usmenom ili pisanom obliku, pri čemu rijetki navode kako nastavnici sami iznose vlastite prijedloge ili pokazuju želju za usavršavanjem. Najčešće pedagozi usmjeravaju nastavnike na stručnu literaturu, a zatim navode i savjetodavni rad s nastavnicima, seminare, radionice, predavanja te pozivanje na stručno usavršavanje u različitim oblicima, ovisno o tome gdje uoče potrebu, odnosno prostor za napredak.

„Ali ne zadajem im ja nikakav plan, da kažem. Ja im kažem samo neke smjernice pa se nadam da će oni raditi na tome.“ (S1)

„Znači, ako je problem bio upravljanje razredom, znači ima nered, frka, disciplina nikakva, onda uputiš ga na neku stručnu literaturu, na primjer, Dubravka Miljković: Upravljanje razredom ili kažeš da ima neki zgodan seminar ili da proba to, to i to. Jednom sam učiteljici čak i hodogram napisala. Kako kome. Nekad je taj savjetodavni rad za buduće postupanje doslovno da nekome moraš hodogram za svaki sat reći šta treba da bi postigao, na primjer, disciplinu razrednu, a nekom je dovoljno dati neki kraći savjet. Ovisi što je pedagog vidio na tom satu.“ (S3)

„Često nastavnike usmjeravam na korištenje digitalnih alata i tehnologije u nastavi. Ako je potrebno, dajem savjete i nekakve smjernice za uspostavljanje discipline u razredu. Još im dajem nekad i primjere aktivnosti za podizanje koncentracije učenika, a kako bi i sami naučili takve stvari, usmjeravam ih i na različite oblike stručnih usavršavanja.“ (S4)

„Primjerice, daljnje praćenje učenika i izvještavanje, provođenje radionice s učenicima i slično.“ (S5)

„Dogovaram, ali ne sa svima. Kod nekih nastavnika uvidjela sam da stvarno prostor za promjene nije potreban jer način na koji odrađuju nastavu je zaista dobar. Kod takvih nastavnika nastojim uvijek pohvaliti njihov rad i ohrabriti ih u njihovom daljnjem radu te ih pozovem na daljnje samostalno učenje i daljnje usavršavanje. Iako je bilo malo nastavnika kojima sam do sad uputila po koju konstruktivnu kritiku, većinom su to nastavnici koji su usmjereni više na klasično, tradicionalno oblikovanje nastavnoga sata. Kod takvih

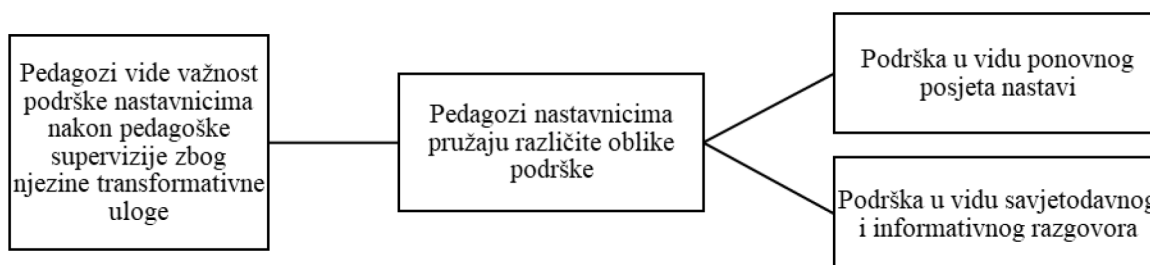
nastavnika, većinom sam ih upućivala na korištenje tehnologije u nastavi, pokazivala sam im mogućnosti nekih od mnogih digitalnih alata kao što su Wordwall, Quizlet, Kahoot! i slično.“

(S6)

„Ako je potrebno, uputim ih na neki oblik stručnog usavršavanja ili kroz razgovor i oni sami to predlože kao nešto što smatraju da bi bilo dobro za njih. Neki put ih uputim na literaturu, na primjer, o suvremenim metodama u nastavi...“ (S7)

„Ako sam izrazi neku želju da napreduje baš u nečem određenom, onda ga uputim na stručnu literaturu ili na neki nadolazeći seminar ili predavanje ili tako nešto povezano s tom temom. A među svojim prijedlozima za poboljšanje isto navedem literaturu neke radionice, seminare ili nešto takvo što bi mu možda bilo zanimljivo.“ (S8)

Slika 4. Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za podršku nastavnicima nakon pedagoške supervizije



5.4. Podrška nastavnicima nakon pedagoške supervizije

Prema grafičkom prikazu strukture trirazinske tematske mreže (Slika 4.), četvrta globalna tema podrazumijeva *podršku nastavnicima nakon pedagoške supervizije*. Specifično istraživačko pitanje na koje se traži odgovor jest: „Na koji način pedagozi pružaju podršku nastavnicima u unapređenju njihova rada nakon provedbe pedagoške supervizije?“. Iz navedena globalne teme proizlazi organizacijska tema *oblici podrške nastavnicima nakon pedagoške*

supervizije. Unutar intervjua ona se sastoji od jednog pitanja te se odgovorom na dobiva uvid u suradnju pedagoga i nastavnika nakon završetka pedagoške supervizije.

5.4.1. *Oblici podrške nastavnicima nakon pedagoške supervizije*

Dakle, dodatnom podrškom nastavniku od strane pedagoga nakon nastavnikove provedbe prethodno određenih daljnjih koraka, nastoji se dobiti uvid u to je li došlo do promjena i, ako jest, kakvih promjena. Sudionici dominantno navode kako dodatnu podršku nastavnicima pružaju u vidu ponovnog posjeta nastavi, a većinom ako se zaista pokaže potreba ili nastavnik izrazi želju za time jer navode kako inače nisu skloni ponovnom dolasku na nastavu zbog širokog spektra ostalih zadaća te poslovnih obaveza. Također, većina sudionika kao drugi vid dodatne podrške nakon pedagoške supervizije navodi razgovor s nastavnikom o napretku te savjetodavni rad.

„Ponovni posjet nastavi dogovaramo svakako.“ (S1)

„...nakon tih razgovora, kada se nastavnik upusti u taj rad na sebi, ajmo to tako nazvati, onda kad osjeti da tu postoji jedan prostor kvalitete i kad osjeti tu kvalitetu, onda obično dođe i želi o tome razgovarati. To je signal da je osoba krenula tim putem i upustila se u tu promjenu i to je jako pozitivno. Da, to je taj način. Što se tiče ponovnog posjeta nastavi, mislim da uglavnom ne. (...) Taj školski ritam danas... dinamika je poprilično ubrzana.“ (S2)

„Sve to bude u prijedlozima za poboljšanje. Ako mi učitelj kaže: „Joj, pa vidjela si, nije bilo dobro“, onda ja kažem da probamo to i to pa da mi se za jedno mjesec dana javi pa da mu ponovno dođem. Ako je pritužba, onda će biti: „Čuj, bilo bi dobro da dođem još jedanput, ajde probaj s tim djetetom, daj mu nastavni listić“ ... (...) Ako je pritužba bila, na primjer, da se ne drži individualiziranog pristupa, onda mi mora dolaziti i kad je pisana provjera pa kažem, na primjer, da ne može djetetu dati toliko teksta, da mora staviti pridruživanje, nadopunu i slično. Ovisi. Ako je sve super, onda kažem da me pozove kad još nešto ovako lijepo ima. Znači, u svakom slučaju daš mogućnost.“ (S3)

„Naravno, samo ako se iskaže potreba za pružanjem podrške u nastavi ili ponovnim praćenjem nastave nakon ponovnog razgovora s nastavnikom, ako sami izraze želju, jer ipak ima previše posla i supervizija nije jedina pa ne ostaje uvijek dovoljno vremena za sve to, ako me razumijete.“ (S4)

„Da, ovisno o potrebama nastavnika ili ako je stanje zaista kritično. Obujam poslova je i ovako velik, stoga ne prakticiramo toliko ponavljanje posjeta nastavi, ali ako je baš nužno ili ako nastavnik iskaže želju, nađe se vremena.“ (S5)

„Uvijek nastojim naglasiti svim nastavnicima nakon provedene pedagoške supervizije da ako vide potrebu da me mogu pozvati na ponovnu superviziju. Ono što mislim da je isto tako bitno, ali i značajno za daljnje razvijanje i unapređenje nastave je kontinuiran razgovor s nastavnicima o njihovom radu. Ja uvijek nastojim potaknuti nastavnike da ako imaju neku nedoumicu o izvođenju sata da dođu do mene i da razgovaramo o metodama i oblicima rada, o osmišljavanju zadataka i bilo čemu drugome ako je njima potrebno.“ (S6)

„Ako nastavnik osjeća potrebu za time, zna da su moja vrata uvijek otvorena i možemo popričati o njegovom napretku i ako treba još što ili ako je potrebno opet doći na nastavu, kažem mu kad ću imati vremena...“ (S7)

„Pa rijetki su slučajevi u kojima ponavljamo superviziju, osim ako nije pritužba u pitanju ili ako baš ne izrazi želju za time da opet dođem na sat jer je toliki obujam posla da se jednostavno ne stigne sve. Uvijek su slobodni doći na razgovor ili doći zatražiti da dođem na nastavu pa se dogovorimo kad nam odgovara.“ (S8)

6. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA

Odgovor na prvo specifično istraživačko pitanje koje glasi: „Na koji se način pedagozi pripremaju za proces pedagoške supervizije?“ obuhvaća odgovore sudionika na pitanja u kategoriji *Planiranje i priprema za pedagošku superviziju*. Naime, proces pedagoške supervizije u fokusu ima suradnju školskog pedagoga s nastavnikom, pa je takav slučaj i s ovom fazom pedagoške supervizije koja se smatra ključnom za uspješnost cjelokupnog ovog procesa te je, samim time, prilikom ove faze, potrebno voditi računa o brojnim elementima i faktorima koji mogu utjecati na učinkovitost pedagoške supervizije.

Što se tiče iniciranja pedagoške supervizije, većina sudionika navodi kako nastavnici sami predlažu provedbu, no da je to najčešće slučaj kada su u pitanju određeni problemi s učenicima ili pak pritužbe na rad nastavnika. Također, neki ističu kako pedagošku superviziju u njihovoj školi iniciraju isključivo mlađi nastavnici i pripravnici. Govorimo li inicijativi od strane školskog pedagoga, tada oni u ovoj fazi kreiraju raspored ili se pak dogovaraju s nastavnicima o terminima koji njima odgovaraju te time započinje ovaj proces.

Kako nastavnici ne bi pružali otpor te kako bi se bez suzdržavanja obratili školskom pedagogu, nužno je stvoriti ozračje povjerenja, na čemu većina sudionika radi svakodnevno jer je to, kao što ističu, dugotrajan proces. Sudionici ozračje povjerenja nastoje ostvariti na razne načine, pri čemu to najčešće biva kroz dostupnost nastavnicima te pojašnjavanje pojma, svrhe i ciljeva pedagoške supervizije. Dobra komunikacija školskog pedagoga s nastavnikom je ključna, a pod dobrom komunikacijom podrazumijeva se ona koja se temelji na međusobnom povjerenju i uvažavanju. Kada se postigne takav odnos među njima, vjerojatnije je da će se i sami nastavnici htjeti sudjelovati u pedagoškoj superviziji. Žužić (2011) je u svom radu o pedagoškoj superviziji zaključila kako je pedagoška supervizija koja se bazira na povjerenju i poštovanju između pedagoga supervizora i nastavnika supervizanta potencijalno jedna od najefikasnijih oblika stručnog usavršavanja nastavnika.

Zatim, unutar planiranja i pripreme potrebno je i surađivati s nastavnikom prilikom određivanja aspekata nastave koji će se pratiti te samih ciljeva pedagoške supervizije. Osim u specifičnim situacijama poput pritužbi, za koje se smatra da je aspekt koji je potrebno pratiti u nastavi vidljiv iz samog uzroka i razloga pritužbe, većinom aspekte nastave i ciljeve ovog procesa školski pedagozi određuju zajednički, u suradnji s nastavnikom. S druge strane, neki od sudionika navode i kako samostalno određuju ove elemente, što se ne smatra poželjnim s

obzirom na to da je naglasak u ovom procesu na suradnji između supervizora i supervizanta. Rezultati istraživanja pokazali su da većina ispitanih školskih pedagoga smatra da bi ciljeve pedagoške supervizije trebali odrediti zajednički, u suradnji s pedagogom, no samo polovica njih to i radi, dok gotovo polovica ispitanika navodi kako ciljeve postavljaju samostalno (Žužić, 2011). Vuković (2021) ističe kako bi se prilikom određivanja i ishoda praćenja trebalo osvrnuti na zajedničke ciljeve i suradnju sa školskim ravnateljem, no sudionici ovog istraživanja ne navode ravnatelje kao osobe s kojima surađuju prilikom ove faze pedagoške supervizije.

Kada govorimo o instrumentima za praćenje nastave, većina sudionika samostalno ih izrađuje pa ih mijenjaju s obzirom na fokus praćenja nastave. To potvrđuju i rezultati istraživanja koje se bavilo ovom temom, a koji su pokazali da većina ispitanih školskih pedagoga navedene instrumente izrađuju samostalno, mada smatraju da to ne bi trebalo biti tako (Žužić, 2011). S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako neki od sudionika nisu pretjerano zadovoljni dostupnošću instrumenata za praćenje te ih radije samostalno izrađuju.

Još jedan od važnih čimbenika koji mogu utjecati na (ne)efikasnost pedagoške supervizije jest i potencijalni stres nastavnika, kao i njegova psihička opterećenost. Rezultati jednog od istraživanja u ovom području, u kojem su sudjelovali nastavnici, pokazuju da većina njih pedagošku superviziju smatra zadaćom i obavezom školskog pedagoga i ravnatelja, a osjećaji koje vezuju uz praćenje nastave najčešće su trema, zabrinutost i uzbuđenje (Molnar-Đureta, 1994; prema Žužić, 2011). Rezultati istraživanja koje se bavilo temom uloge školskih pedagoga u prevenciji nastavnčkog stresa ukazuju na to da, iz perspektive školskih pedagoga, jedan od izvora stresa nastavnika jesu upravo posjeti stručnih suradnika u nastavi. To može predstavljati veliki izazov, što uviđaju i sami školski pedagogi te se u svojim odgovorima osvrću na načine kojima pokušavaju ukloniti tu moguću prepreku. U tom svjetlu, većina sudionika ističe važnost razgovora s nastavnicima supervizantima, a u središtu takvih razgovora najčešće je pružanje informacija nastavnicima o samom procesu pedagoške supervizije kako bi uvidjeli njezinu vrijednost. Također, neki od sudionika navode kako nastavnicima daju slobodu da odaberu nastavni sat koji će se pratiti i/ili razred za koji smatraju da će u najvećoj mjeri surađivati, kako bi se osjećali ugodnije, međutim, to može rezultirati nerealnom slikom nastavnog sata.

Kada su sudionici govorili o čimbenicima koje uzimaju u obzir tijekom planiranja i pripreme za pedagošku superviziju, najčešće su navodili potrebe škole i specifičnosti pojedinog nastavnika. Imajući to u vidu, potrebno je naglasiti kako je vrlo bitan odnos između školskog pedagoga i nastavnika te duljina njihova zajedničkog rada u jednoj školi jer se kvalitetan odnos

gradi dugo vremena, stoga je potrebno i dulje vrijeme kako bi školski pedagog uopće bio upoznat s posebnostima i specifičnostima pojedinog nastavnika supervizanta.

Nadalje, sudionici su se trebali osvrnuti na glavne izazove koje primjećuju tijekom ove faze pedagoške supervizije te je polovica osnovnoškolskih pedagoga koji su sudjelovali u istraživanju kao glavni izazov istaknula stavove nastavnika o pedagoškoj superviziji. Negativni stavovi nastavnika supervizanta o pedagoškoj superviziji, otpor prema sudjelovanju u njoj ili pak nedovoljna količina znanja o ovom procesu mnogo su puta spominjani u odgovorima te to pokazuje kako je to još uvijek jedan od temeljnih problema s kojima se školski pedagozi suočavaju u ovom području. Bognar (2008) je posjete nastavi nazvao kritičko-prijateljskim posjetima te je definirao njihovu svrhu kao pružanje povratnih informacija o tome kolika je uspješnost aktivnosti koje su planirane, uviđanje problema te zajednički pronalazak rješenja tih problema. Kada bi nastavnici gledali na pedagoga kao na svog kritičkog prijatelja, nesumnjivo je da bi se njihovi negativni stavovi o posjetima nastavi, odnosno pedagoškoj superviziji promijenili i postali pozitivniji. Neki od sudionika navode nedostatak vremena za provedbu pedagoške supervizije, što se nadovezuje na rezultate istraživanja koji su se bavili zadaćama i ulogama (školskih) pedagoga, pri čemu je nerijetko slučaj da oni smatraju da nemaju dovoljno vremena kako bi obnašali sve uloge koje se vezuju uz njihovu profesiju, stoga se posvećuju onima koje smatraju prioritetnim s obzirom na potrebe škole. Jedno od istraživanja koje to potvrđuje jest i ono provedeno od strane Žužić i sur. (2018), koje se bavilo profesionalnim sagorijevanjem odgojno-obrazovnih djelatnika te čiji rezultati ukazuju na to da se stručni suradnici susreću s problemom manjka vremena za obavljanje poslova na svom radnom mjestu, stoga svoj posao nastavljaju obavljati i u svojim domovima nakon završetka radnog vremena. Spektar uloga i zadaća pedagoga je zaista širok, stoga je zaista teško sve balansirati i neophodno je odrediti prioritete kojima će se školski pedagog u svom radu više posvetiti, no zasigurno bi pomoglo kada bi se mogao posvetiti samo svojim poslovima i zadaćama, a ne još dodatno i onima koji nisu u opisu njegova posla. Zanimljivo je za naglasiti kako izazovom u ovoj fazi pedagozi smatraju visoko obrazovanje nastavnika, za koje navode kako ima nedostatke poput manjka edukacije o samoj pedagoškoj superviziji, što može biti predstavljati prepreku za uspješnost ove etape.

Kako bismo dobili odgovor na iduće specifično istraživačko pitanje: „Na koji način pedagozi provode praćenje nastave?“, sudionicima je postavljeno nekoliko pitanja koja se odnose na ovu etapu pedagoške supervizije. Iz odgovora sudionika prikupljene su informacije o izgledu praćenja nastave, aspektima koji su najčešće u fokusu njihovih praćenja, čimbenicima

kojima se vode prilikom ove faze te potencijalnim izazovima koji mogu nepovoljno utjecati na uspješnost ove etape.

Prvenstveno, od sudionika se tražilo da opišu proces praćenja nastave te su tu njihovi odgovori preklapaju, a to je vidljivo u redosljedu i sadržaju radnji koje navode, stoga se može reći kako postoji određen obrazac ponašanja tijekom ove etape, a koji obuhvaća dolazak školskog pedagoga na sat, pozdravljanja svih prisutnih u učionici i predstavljanje razloga svoga dolaska na nastavni sat, sjedanje u zadnji dio učionice te naizmjenično praćenje nastave i bilježenje popraćenog u protokol. Protokol za praćenje nastave smatra se korisnim jer je i u idućoj etapi jednostavnije prokomentirati popraćen nastavni sat i provesti refleksiju jer su barem osnovne informacije zabilježene u pisanom obliku, no jedan od sudionika odbija korištenje protokola za praćenje nastave u svom radu jer smatra da školski pedagog, dok se rade bilješke, može propustiti neke ključne elemente koji bi mogli biti korisni. S obzirom na to da u pitanju nije veliki uzorak sudionika, ne mogu se donositi neki sveopći zaključci, no iz odgovora sudionika koji ne koristi protokol za praćenje nastave u svome radu možemo reći da za neke školske pedagoge protokol za praćenje nastave predstavlja ključan element, dok ga neki smatraju potencijalnom smetnjom.

Zatim, na pitanje o najčešće praćenim aspektima nastave dobiveni su različiti odgovori, što je za očekivati s obzirom na sam uzorak. Naime, sudionici su po mnogočemu raznovrsni te je jedan od potencijalnih čimbenika koji utječu na učestalost aspekata nastave koje prate upravo činjenica da je svatko od njih zaposlen u nekoj drugoj školi, a samim time su i potrebe škola različite. Unatoč tome, nailazimo na sličnosti u njihovim odgovorima pa tako većina sudionika pod najčešće praćene aspekte nastave ubraja komunikaciju između nastavnika i učenika, među učenicima, artikulaciju nastavnog sata te razredno ozračje. Rezultati istraživanja u okviru ove tematike pokazali su da ispitani školski pedagozi najčešće prate aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi, no smatraju kako su svi aspekti nastave vrlo važni i vrijedni praćenja (Žužić, 2011).

Čimbenici za koje sudionici smatraju da imaju utjecaja na efikasnost praćenja nastave najčešće su priprema školskog pedagoga za pedagošku superviziju, pri čemu navode određene karakteristike pripreme koje smatraju ključnima za njezinu kvalitetu, kao i karakteristike samog supervizora, odnosno školskog pedagoga, gdje ističu njegovo iskustvo, osobine ličnosti, očekivanja i stavove, pristup nastavnicima te vremenski period rada u određenoj školi. Iz navedenog može se zaključiti kako sudionici shvaćaju važnost dobre pripreme za cjelokupan proces pedagoške supervizije, kao i u kojoj mjeri neke njihove specifičnosti mogu imati utjecaja

na njegovu učinkovitost. S druge strane, zanimljivi su rezultati recentnog istraživanja o pedagoškoj superviziji iz perspektive nastavnika srednjih škola koji pokazuju da se u praksi rijetko provodi planiranje i priprema za pedagošku superviziju, odnosno da se preskače prva etapa ovog procesa (Čavlović, 2023), što otvara pitanje o tome koliko se često u praksi ova etapa provodi, a koliko se pak zanemaruje.

Kada govorimo o glavnim izazovima u etapi praćenja nastave, sudionici ponavljaju čimbenike poput nedovoljnog poznavanja specifičnosti pojedinog nastavnika, radnog staža i duljine rada u istoj školi, poznavanje sebe i svojih karakteristika te potencijalni strah i psihičku opterećenost nastavnika. Izuzev toga, odgovor odnosio se na zadržavanje fokusa, za koji smatraju da lako može prijeći s nastavnika na učenike, s nastavnika na protokol za praćenje nastave ili pak može doći do toga da pedagozi privuku pažnju na sebe. U posljednjem slučaju, prisustvo školskog pedagoga bilo bi ometajući faktor za nastavnike i učenike. Na određene izazove, koji se odnose na njega, školski pedagog može utjecati, dok su nemir i nesuradljivost učenika jedan od izazova koji se možda i može pretpostaviti, ali ne i predvidjeti.

Trećom kategorijom pitanja naziva *Refleksija i samorefleksija* nastojalo se doći do potrebnih informacija, čija ukupnost predstavlja odgovor na iduće specifično istraživačko pitanje koje glasi: „Na koji način pedagozi provode refleksiju i samorefleksiju s nastavnicima?“. S obzirom na organizacijske teme koje su proizašle iz treće globalne teme, dobiveni su odgovori na pitanja o vremenu provedbe i izgledu procesa refleksije i samorefleksije i koracima koje zajednički određuju školski pedagog i nastavnik kako bi se zaokružio cijeli proces (ciklus).

Refleksija i samorefleksija na nastavni sat najčešće se provode neposredno nakon tog sata ili što je prije moguće, ovisno o obavezama sudionika pedagoške supervizije. To je poželjno kako se ne bi zaboravile određene informacije koje mogu biti od koristi. Odgovori sudionika potkrepljuju navedenu tvrdnju te se svi sudionici slažu u tome da razgovor o nastavnom satu nastoje obaviti prvom prilikom, odnosno u što kraćem vremenskom periodu od završetka praćenja nastavnog sata. Rezultati istraživanja koji su se odnosili upravo na ovu etapu pedagoške supervizije pokazuju da školski pedagozi većinom smatraju da bi uvijek trebalo srediti bilješke i dojmove odmah po završetku nastavnog sata koji su pratili te većina njih to i prakticira, kao i razgovor s nastavnicima neposredno nakon završetka tog nastavnog sata (Žužić, 2011).

Kao što nailazimo na sličnosti u opisima praćenja nastave od strane sudionika, tako je to slučaj i u opisima faze refleksije i samorefleksije. Naime, odgovori sudionika preklapaju se u tome što većina navodi kako prvo zatraži od nastavnika supervizanta da iznese svoje mišljenje o nastavnom satu, krenuvši od onoga za što smatraju da je bilo dobro te da postupno dođu do zaključka o tome što bi moglo biti bolje, odnosno što smatraju da bi trebali popraviti u svom radu. Sudionici refleksiju iznose na isti način, odnosno započnu s pozitivnim povratnim informacijama i pohvalama, a nakon toga iznose prijedloge i smjernice za poboljšanje. Osim toga, nastavniku daju uvid u svoje bilješke koje se nalaze u instrumentu za praćenje nastave. Pozitivno je što su naveli kako na početku riječ daju nastavnicima, pri čemu, kroz samorefleksiju, kod njih razvijaju samokritičnost, što je osobina važna za daljnji profesionalni, ali i osobni razvoj. Naime, Bezinović i sur. (2012), u okviru planiranja osobnog profesionalnog razvoja nastavnika, kao vrlo bitne čimbenike za razvoj ističu preispitivanje vlastitog rada te promišljanje o njemu i načinima za njegovo unapređenje. Jurić (2004) smatra da se samorefleksijom od strane nastavnika, uz refleksiju, može postići međusobno nadopunjavanje procjene školskog pedagoga i one od strane nastavnika te tada ono više dobiva na značenju za nastavnika jer se time isključuje pristranost pedagoga. S druge strane, nastavnici se nerijetko na neke situacije tijekom posjeta nastavi ili neke elemente izvedenog nastavnog sata više osvrću, odnosno pridaju im veću pozornost, dok neke važne aspekte podcjenjuju ili zanemaruju. U takvim slučajevima pedagog može donijeti važne zaključke o nastavnikovu opažanju vlastitog rada, što mu može biti od koristi za daljnju suradnju s tim nastavnikom. Takav način vrednovanja, u kojem se jednaka važnost pridaje i refleksiji i samorefleksiji, učinkovitija je te se pritom ističe ravnopravnost među sudionicima ovog procesa.

Kada je riječ o daljnjim koracima za unapređenje nastave, svi sudionici tvrde kako pri kraju razgovora o popraćenom nastavnom satu nastavnicima daju smjernice, bilo to u usmenom ili pisanom obliku. Unatoč tome što bi bilo poželjno da nastavnik i školski pedagog surađuju i u ovom dijelu procesa, samo neki od sudionika navode kako nastavnici samostalno iznose prijedloge za poboljšanje vlastitog rada, stoga se uviđa nedovoljna želja za usavršavanjem u profesionalnom području. Kada školski pedagog iznosi smjernice i prijedloge za unapređenje nastave, tada je najčešće riječ o usmjeravanju na stručnu literaturu te savjetodavnom radu s nastavnicima, a nešto manje navode upućivanje na seminare, radionice i pozivanje na neke druge oblike stručnog usavršavanja. Ako se nastavnike i uputi na stručno usavršavanje, najčešće im se daje sloboda izbora po pitanju prihvaćanja ili odbijanja sudjelovanja u tome, stoga ne mora nužno doći do promjena ako nastavnik, na neki način, odbija takav vid pomoći.

Na posljednje specifično istraživačko pitanje koje glasi: „Na koji način pedagozi pružaju podršku nastavnicima u unapređenju njihova rada nakon provedbe pedagoške supervizije?“, koje izlazi iz okvira faza pedagoške supervizije, nastojalo se dobiti odgovor na način da se od sudionika tražilo da navedu primjere oblika podrške koje pružaju, odnosno da opišu na koji način dolaze do informacija o tome je li došlo do promjena i, ako jest, kakve su to promjene, ako to uopće prakticiraju u svome radu. Iz odgovora sudionika vidljivo je da su otvoreni za ponovni posjet nastavi, čak i unatoč obujmu ostalih zadaća i obavezama, a posebno ako postoji izrazita potreba ili želja nastavnika za time. Uz navedeno, većina sudionika provodi savjetodavni rad s nastavnicima te razgovor o njihovu napretku nakon završetka pedagoške supervizije. Podrška nastavnicima od strane školskog pedagoga nakon pedagoške supervizije uvelike može utjecati na sam rezultat pedagoške supervizije te njezinu vrijednost uviđaju i pedagozi i nastavnici (Žužić, 2011), stoga je poželjno da se navedeno što više provodi u praksi te da se nipošto ne zanemaruje.

7. ZAKLJUČAK

U konačnici valja odgovoriti na postavljeno temeljno istraživačko pitanje, koje je sljedeće: „Kakva su iskustva školskih pedagoga u realizaciji procesa pedagoške supervizije?“. Na temelju analize rezultata ovog istraživanja došlo se do nekoliko zaključaka u nastavku.

Prvenstveno, nastavnici još uvijek nemaju praksu da često iniciraju pedagošku superviziju, osim ako je riječ, primjerice, o njihovim pritužbama na učenike, dok pedagozi većinom iniciraju pedagošku superviziju kada postoji pritužba učenika ili roditelja na rad nastavnika ili ako je riječ o kakvoj prijavi ili inspekciji. Školski pedagozi u tom području imaju poteškoća posebice kada je riječ o starijim generacijama nastavnika, dok su mlađi nastavnici i pripravnici češće inicijatori. Iz navedenog se da zaključiti kako su mlađi nastavnici više otvoreni za sudjelovanje u pedagoškoj superviziji te imaju pozitivnije stavove o njoj, dok je pripravnicima to i dio pripravničkog staža.

Nadalje, na to hoće li se nastavnici obratiti školskom pedagogu i pitati hoće li im doći na nastavni sat utječe i njihov međusobni odnos, stoga je važno da se stručni suradnici pedagozi kontinuirano trude kreirati ozračje povjerenja i ravnopravnosti. Takvo ozračje može pomoći i s prevladavanjem negativnih emocija koje nastavnici potencijalno vežu uz proces pedagoške supervizije (poput treme, zabrinutosti, stresa i psihičke opterećenosti). Na temelju odgovora osnovnoškolskih pedagoga u ovom istraživanju, zaključuje se kako je to dugotrajan proces koji zahtijeva mnogo komunikacije i posvećenosti, no da zaista rade na tome. Također, vremenski aspekt tu igra važnu ulogu jer što dulje pedagog radi u istoj školi, to više vremena ima za izgraditi kvalitetan odnos i upoznati se sa specifičnostima pojedinih nastavnika, iz čega možemo zaključiti da je dulje iskustvo rada u određenoj školi jedan od preduvjeta za izgradnju kvalitetnog odnosa s nastavnicima. Također, postoje slučajevi u kojima školski pedagog, kako bi izbjegao negativne emocije nastavnika, da nastavniku slobodu izbora pri odabiru nastavnog sata i/ili razreda koji je suradljiv, što može biti „dvosjekli mač“ jer se može dobiti nerealna slika nastavnog sata, a to onda može rezultirati neučinkovitošću pedagoške supervizije, odnosno neostvarenošću njezinih ciljeva i svrhe. S druge strane, kada su u pitanju problemi s pojedinim učenicima iz određenog razreda, tada može biti korisno da pedagog dođe pratiti nastavni sat na kojem nastavnik poučava baš taj razred kako bi se dobilo uvid u to koji je uzrok njihove nesuradljivosti, ali i kako se nastavnik nosi s takvim situacijama u razredu.

Nadalje, školski pedagozi često naglašavaju negativne stavove nastavnika o pedagoškoj superviziji, mada se iz istraživanja o ovoj tematici (npr. Čavlović, 2023; Pregrad, 2007; Pregrad

i Krivičić Jedrejčić, 2012; Žužić, 2011) može zaključiti da nastavnici imaju pozitivan stav spram pedagoške supervizije, gdje nailazimo na oprečna mišljenja. S obzirom na to da nije prvi put da rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici ne pružaju otpor prema provedbi pedagoške supervizije, dok školski pedagozi smatraju da to u praksi nije tako, postavlja se pitanje zašto dolazi do takve razlike u njihovim mišljenjima. Također, iz rezultata recentnog istraživanja Čavlović (2023), koje je ispitivalo stavove nastavnika o pedagoškoj superviziji, vidljivo je da se nastavnici slažu u tome kako im nije u potpunosti jasan sam pojam pedagoške supervizije i njezina svrha, dok školski pedagozi u ovom istraživanju dominantno ističu kako je vrlo važno da se nastavnicima pojasni pojam i svrha pedagoške supervizije te da to redovito prakticiraju u svom radu. Dakle, školski pedagozi tvrde kako prethodno navedeno prakticiraju u svom radu, a s druge strane nekolicina njih navodi kako ne uključuju nastavnike u cjelokupnu pripremu i planiranje pedagoške supervizije. Navedeno otvara pitanje o tome kako konkretno teče faza planiranja i pripreme za pedagošku superviziju. Dodatno, važno je istaknuti kako su neki pedagozi mišljenja da se nastavnike tijekom studija nedovoljno educira o pedagoškoj superviziji, mada bi ih se trebalo više informirati o tome te istaknuti kako je to sastavni dio njihova rada da bi se mogli profesionalno razvijati. Imajući navedeno u vidu, može se zaključiti kako bi se u okviru programa za inicijalno obrazovanje nastavnika više pažnje trebalo posvetiti temi pedagoške supervizije kako bi nastavnici već samim ulaskom u profesiju imali jasniju sliku o tome što je, čemu služi te kako treba izgledati ciklus pedagoške supervizije.

Iskustva vezana uz fazu planiranja i pripreme za pedagošku superviziju najzanimljivija, pa i najkompleksnija jer su ponekad kontradiktorna. Naime, školski pedagozi koji su sudjelovali u ovom istraživanju ističu kako je ova faza pedagoške supervizije najvažnija, što znači da surađuju s nastavnicima u tijekom ove faze, dok nastavnici u prethodnim istraživanjima navode kako to u praksi baš i nije tako (npr. Čavlović, 2023; Žužić, 2011). Točnije, rezultati tih prethodnih istraživanja o pedagoškoj superviziji upućuju na to da pedagozi ponekad, rijetko ili uopće ne surađuju s njima u etapi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju ili ju pak ni ne provode, dok sudionici ovog istraživanja tvrde kako je etapa planiranja i pripreme za pedagošku superviziju najvažnija, stoga se može zaključiti kako ju nipošto ne preskaču te kako surađuju s nastavnicima unutar ove etape. Razvidno je da se po pitanju ove faze školski pedagozi i nastavnici razilaze u percepcijama i mišljenjima, odnosno da su ona oprečna. Navedeno se može povezati s nekim odgovorima sudionika ovog istraživanja, gdje oni navode kako aspekte nastave koji će se pratiti i ciljeve pedagoške supervizije ne određuju u suradnji s nastavnikom, već samostalno, što bi moglo biti razlog tome što nastavnici imaju osjećaj da se

prva faza pedagoške supervizije preskače. Pitanja koja se nameću jesu koliko često školski pedagozi (ne) provode etapu planiranja i pripreme za pedagošku superviziju te koliko često surađuju s nastavnicima u fazi pripreme i planiranja pedagoške supervizije. Ukoliko školski pedagozi ne provode etapu planiranja i pripreme pedagoške supervizije ili pak ne surađuju s nastavnicima u toj fazi, utoliko je potrebno istražiti što je razlog tome.

Instrumente za praćenje nastave školski pedagozi u ovom istraživanju većinom samostalno izrađuju pa prilagođavaju, stoga se dolazi do zaključka kako postoji nezadovoljstvo po pitanju dostupnosti pedagoškog instrumentarija za potrebe provedbe pedagoške supervizije. Navedeno se poklapa i s rezultatima iz istraživanja Žužić (2011) koji ukazuju na to da pedagozi većinom samostalno izrađuju instrumente za praćenje, mada se vrlo malo njih slaže s time da bi ih trebali izrađivati sami, stoga se otvara pitanje o izgledu i dostupnosti postojećih instrumenata za praćenje nastave tijekom pedagoške supervizije. Također, iz odgovora se može zaključiti kako ne pridaju svi pedagozi jednaku važnost instrumentima za praćenje nastave, već ih neki smatraju potencijalnim ometajućim faktorom jer ih sprječava da se usredotoče na zbivanja u učionici. U tom kontekstu, postavlja se pitanje o tome zašto neki pedagozi smatraju instrument za praćenje nastave distrakcijom te je li razlog tome što prate veliki broj aspekata nastave na jednom nastavnom satu.

Pojedini školski pedagozi u ovom istraživanju naveli su kako imaju problem s nedostatkom vremena za provedbu pedagoške supervizije zbog veličine škole i/ili brojnih drugih zadataka i uloga, što potvrđuju rezultati dosadašnjih istraživanja o ulogama školskih pedagoga i njihovoj opterećenosti na radnom mjestu (npr. Ledić i sur., 2013; Popović i Anđelković, 2017; Žužić i sur., 2018) U takvim slučajevima, oni odabiru prioritete, odnosno obnašaju one uloge koje smatraju najvažnijima u tom trenutku ili općenito s obzirom na potrebe škole i slične faktore, što otvara pitanje o tome koliko važnost oni uopće pridaju pedagoškoj superviziji i svrsi njezine provedbe. Moguće je da prioritete za njih odabire, primjerice, ravnatelj, ali ukoliko ih odabiru samostalno i smatraju pedagošku superviziju važnom, utoliko se postavlja pitanje zašto ju ne provode (češće). Zar ne bi potrebe svake škole trebale obuhvaćati profesionalno usavršavanje nastavnika, pa tako i u vidu pedagoške supervizije koja se pokazala vrlo učinkovitom ako se provodi na ispravan način, posebice zato što je nastavnik osoba koja je najviše u interakciji s učenicima, a cilj svake škole je učenicima osigurati što bolje uvjete za učenje i razvoj? Također, osim potreba škole, tu su i obrazovni ciljevi na razini države koji, između ostalog, podrazumijevaju stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, a činjenica jest i da je stručno usavršavanje kadrova jedno od područja rada pedagoga, što su vrlo važne stavke koje

bi trebale utjecati na to da se pedagoška supervizija stavi u fokus i počne smatrati prioritarnim područjem u radu školskog pedagoga. U tom kontekstu, postavlja se pitanje gleda li se na pedagošku superviziju zaista kao na vid stručnog usavršavanja.

Praćenje nastave te refleksija i samorefleksija su u ovom istraživanju od strane svih stručnih suradnika pedagoga opisani gotovo identičnim redoslijedom radnji. Što se tiče aspekata nastave koje prate, možemo zaključiti da ih, u slučajevima kada školski pedagozi ne surađuju s nastavnikom prilikom određivanja aspekata koji će se pratiti, već ih određuju samostalno, određuju s obzirom na potrebe škole ili, ako je riječ o kakvoj pritužbi ili prijavi, fokus je na onome što je razlog toj pritužbi ili prijavi.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da nastavnici rijetko samostalno iznose prijedloge za poboljšanje vlastitog rada tijekom razgovora nakon praćenja nastave. Iz toga se može zaključiti da nastavnici radije prepuštaju tu odluku školskom pedagogu, što može ukazivati na to da nemaju pretjeranu želju za stručnim usavršavanjem, čemu razlog može biti nedostatak volje, vremena ili pak smatraju da nema potrebe za time te da svoj posao obavljaju na najvišoj razini. Navedeno otvara pitanje o razlozima zbog kojih nastavnici sami ne iznose prijedloge za poboljšanje vlastitoga rada nakon pedagoške supervizije.

Nakon završetka provedbe pedagoške supervizije, školski pedagozi smatraju da valja obaviti ponovni posjet nastavi i/ili razgovarati o napretku ako nastavnik to želi kako bi se uvidjela korist i učinkovitost provedene pedagoške supervizije, stoga se može zaključiti da uviđaju važnost pružanja podrške nastavnicima u profesionalnom napretku nakon provedbe pedagoške supervizije.

Školski pedagog bi zapravo trebao predstavljati „drugi par očiju i ušiju“ te on pedagošku superviziju provodi u suradnji s nastavnikom kako bi dao objektivniji osvrt na nastavni sat. Imajući to u vidu, izuzetno je važno da nastavnici gledaju na pedagoga kao na kritičkog prijatelja koji im pomaže da obnašaju svoju ulogu refleksivnog praktičara te da se kontinuirano profesionalno razvijaju tako što se osvrću na vlastiti rad i na temelju samorefleksije određuju područje u kojem bi mogli i/ili trebali napredovati. U tome je „čar“ i svrha njihove suradnje u pedagoškoj superviziji – pedagog kroz sve etape pedagoške supervizije zapravo nastavnika osamostaljuje kako bi on kasnije sam mogao raditi na sebi po tom principu.

U ovom istraživanju nisu vidljiva značajna odstupanja od pedagoga do pedagoga u pristupu pedagoškoj superviziji te iz opisanih njihovih iskustava i pristupa može se zaključiti da je riječ o razvojno-integrativnoj superviziji jer fokus nije na sadržaju već je na profesionalnom razvoju

nastavnika, odnosno njegovom stručnom usavršavanju. Također, školski pedagog je taj koji je stručnjak u području provedbe pedagoške supervizije i on vodi sam proces. Pedagozi svojim odgovorima ne daju do znanja da je među njima i nastavnicima prisutan hijerarhijski odnos, već je razvidno da se trude osigurati ozračje ravnopravnosti i uvažavanja nastavnikovih mišljenja, ali i emocija. Navedeno se može potkrijepiti odgovorima sudionika po pitanju provedbe refleksije i samorefleksije gdje dominira praksa da nastavnik prvi iznosi svoje mišljenje o nastavnom satu te je slobodan sam iznijeti prijedloge za poboljšanje ako ih ima, a kad školski pedagog da smjernice i prijedloge za poboljšanje, to nisu zapovjedi, već nastavnik ima slobodu izbora pri odlučivanju hoće li te smjernice i prijedloge uzeti u obzir ili ne. Međutim, kada je riječ o određivanju aspekata nastave koji će se pratiti, razvidno je da postoje slučajevi u kojima pedagozi ne surađuju s nastavnikom, što u praksi ne bi trebalo biti tako. Time se nastavnika isključuje iz jednog dijela planiranja i pripreme za pedagošku superviziju, dok razvojno-integrativni pristup karakterizira konstantna suradnja supervizora i supervizanta tijekom cijelog ovog procesa. Neuključivanjem nastavnika supervizanta u cjelokupni proces pedagoške supervizije može doći do toga da se nastavnik ne osjeća ravnopravnim sudionikom te se tada njihov odnos može opisati hijerarhijskim, što se ne poklapa s odrednicama razvojno-integrativnog pristupa. Uz navedeno, takvom djelomičnom suradnjom može doći do nastavnikovog neshvaćanja svrhe samog procesa pedagoške supervizije, što u njemu može izazvati negativne emocije, ali i dovesti u pitanje kvalitetu provedbe faze planiranja i pripreme.

Uz sve dosad navedeno, važno je navesti i ograničenja i doprinos ovog istraživanja. Ograničenje koje se pokazalo ključnim u ovom istraživanju jest ono vremensko jer se ono provodilo u vrijeme završetka školske godine, kada su školski pedagozi imali brojne obaveze pa se nisu odazvali u velikom broju, mada su kontaktirani pedagozi iz osnovnih škola diljem Hrvatske. Oni pedagozi koju su pristali sudjelovati u istraživanju bili su vrlo motivirani, mada su većinom bili vremenski ograničeni.

Zatim, doprinos ovog istraživanja jest u tome da se njime otvara ova važna tema koja je do sada bila podzastupljena u istraživanjima, posebice iz perspektive pedagoga koji i provode pedagošku superviziju, a njihova iskustva omogućila su dublje razumijevanje samog procesa. Potom, otvorila su se i neka ključna pitanja o kvaliteti provedbe pedagoške supervizije koja se većinom odnose na fazu planiranja i pripreme pedagoške supervizije te suradnju nastavnika i školskog pedagoga tijekom njezine provedbe. Ovo istraživanje može biti korisno onima koji se bave inicijalnim obrazovanjem nastavnika i pedagoga zato što mogu spoznati potrebu za pridavanjem više pažnje temi pedagoške supervizije u njihovu obrazovanju. Nadalje, može biti

korisno školskim pedagogima koji pedagošku superviziju provode te onima koji ju ne provode često ili ju još nikad nisu provodili kako bi dobili (detaljniji) uvid u njezine etape te elemente koje je nužno zadovoljiti za njezinu učinkovitost. Također, može koristiti nastavnicima u praksi kako bi usvojili veću količinu znanja o samom procesu pedagoške supervizije i njezinoj svrsi, a samim time izgradili i pozitivnije stavove o njoj.

Naposljetku, iz dosad navedenog vidljivo je kako je ovo istraživanje otvorilo nekoliko pitanja na koja bi valjalo odgovoriti kroz buduća istraživanja te se može uočiti važnost provedbe pedagoške supervizije i njezina vrijednost za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, naglasak je na fazi planiranja i pripreme za pedagošku superviziju, koja bi se trebala dodatno istražiti s obzirom na svoju važnost, stoga se poziva na daljnja istraživanja u okviru ove tematike.

POPIS TABLICA I SLIKA

Slika 1. *Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu planiranja i pripreme za pedagošku superviziju (str. 23)*

Slika 2. *Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu praćenja nastave (str. 35)*

Slika 3. *Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za fazu refleksije nastavnog rada (str. 40)*

Slika 4. *Grafički prikaz trirazinske tematske mreže za podršku nastavnicima nakon pedagoške supervizije (str. 44)*

8. POPIS LITERATURE

1. Ajduković, M. (2007). ZNAČAJ SUPERVIZIJE ZA KVALITETNI RAD S DJECOM, MLADIMA I OBITELJIMA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 339-353. <https://hrcak.srce.hr/14423>
2. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Znanstveni članak- SUPERVIZIJA PSIHOSOCIJALNOG RADA KAO SPECIFIČNI OBLIK PROFESIONALNOG RAZVOJA STRUČNJAKA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI. *Ljetopis socijalnog rada*, 8 (2), 195-214. <https://hrcak.srce.hr/3715>
3. Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R., Fajdetic, M., Kazija, M., Listeš, S., Marunčić, S., Miletić, L., Milić, V., Ništ, M., Ozorlić-Dominić, R., Petljak-Jakunić, B., Požnjak-Malobabić, A., Skelac, M., Vidović, T. (2009). INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU. Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/integrativna-supervizija-u-odgoju-i-obrazovanju-1536876918.pdf>
4. American Psychological Association. (2018, travanj). *Supervision*. <https://dictionary.apa.org/supervision>
5. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research, *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
6. Beljanski, M. (2016). Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 129-142. <https://doi.org/10.5937/andstud1601129B>
7. Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images_old/izdanja/Opažanje_web.pdf
8. Bilušić, L. (2019). *Učinkovito školsko vođenje osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji iz perspektive nastavnika*. [Diplomski rad]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:052675>
9. Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. McCutchan Publishing Corporation.
10. Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Božić, B. (2015). STVARNO I POŽELJNO RAZREDNO OZRAČJE U OSNOVNOJ ŠKOLI. *Život i škola*, LXI (1), 93-100. <https://hrcak.srce.hr/152311>

12. Cambridge Dictionary. (bez dat.). *Supervision*.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/supervision>
13. Cicak, M. (2011). ETIČKA PRAVILA U SUPERVIZIJI. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 185-216. <https://hrcak.srce.hr/74081>
14. Coimbra, M. d. N., Pereira, A. V., Martins, A. M. d. O. i 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.
<http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.64.1005>
15. Čavlović, R. (2023). *Pedagoška supervizija kao način unaprjeđivanja rada srednjoškolskih nastavnika*. [Diplomski rad]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:367686>
16. De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. *International Review of Education*, 53(5/6), 709–714.
<http://www.jstor.org/stable/27715425>
17. Ērgle, L., i Rutka, L. (2016). The theoretical nature and practical necessity of pedagogical supervision. *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, 9, 66-73.
<https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2016/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2016proceed2255-808X-66-73.pdf>
18. Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci. (2018, srpanj).
https://www.phy.uniri.hr/files/pravilnici/Eticki_kodeks.pdf
19. Etymonline. (bez dat.). *Supervision*. <https://www.etymonline.com/word/supervision>
20. Grgat Žic, B. (2004). Odnos supervizije i nadzora. U: M. Ajduković i Lj. Cajvert (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Društvo za psihološku pomoć.
21. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR). (bez dat.). *Svrha supervizije*. https://www.hdsor.hr/?technico_service=svrha-supervizije
22. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Školska knjiga.
23. Kusturin, S. (2007). Supervizija - oblik podrške profesionalcima. *Metodički ogledi*, 14 (1), 37-48. <https://hrcak.srce.hr/16431>
24. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). SUPERVIZIJSKI STIL I KOMUNIKACIJSKI PROCESI U SUPERVIZIJI IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 365-382. <https://hrcak.srce.hr/74096>
25. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.

26. Maksimović, A. i Macanović, N. (2017). Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (26), 175-187. <https://doi.org/10.19090/zop.2017.26.175-187>
27. Maulana, F., i Prestiadi, D. (2021). The Process of Instructional Supervision Planning at the Formal Education Unit Level. *International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2021)*, 609, 134-138. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211210.022>
28. Munson, C.E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision*. Routledge.
29. Neyra, G. P. S., Fuster-Guillén, D., Tataje, F. A. O. i Castro, A. S. (2021). Management of Pedagogical Supervision and Teacher Performance in the Teaching of English in Peru. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13 (2), 421-432. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211079>
30. Ozorlić Dominić, R. i Skelac, M. (2011). UVOĐENJE INTEGRATIVNE SUPERVIZIJE U HRVATSKI SUSTAV ODGOJA I OBRAZOVANJA. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 415-423. <https://hrcak.srce.hr/74101>
31. Pernar, M. (2017). SUPERVIZIJA SUPERVIZIJE. *Psihoterapija*, 31 (2), 195-216. <https://hrcak.srce.hr/192440>
32. Popović, D., Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš o J. Zloković (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga - Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 292-308). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
33. Pregrad, J. (2007). ISKUSTVA I IZAZOVI UVOĐENJA SUPERVIZIJE U SUSTAV PROSVJETE. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 311-337. <https://hrcak.srce.hr/14422>
34. Pregrad, J., i Krivičić Jedrejčić, A. (2012, travanj). *Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora*. Treća hrvatska konferencija o superviziji, Opatija. https://www.hdsor.hr/wp-content/uploads/2018/03/Izlaganje_-_Supervizija_Opatija_final.pdf
35. Sharma, S. i Al-Sinawai, S. (2019). Attitudinal Differences towards Instructional Supervision: A Study of Teacher Beliefs and Supervisory Behaviour in Malaysia. *International Education Studies*, 12(8), 106-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n8p106>
36. Skelac, M. (2008). RAZVOJNO-INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA U ŠKOLI. *Život i škola*, LIV (19), 169-174. <https://hrcak.srce.hr/24079>

37. Sladović Franz, B. (2020). SPECIFIČNOSTI SUPERVIZIJE OBITELJSKIH MEDIJATORA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (2), 255-286. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i2.362>
38. Stiegele, D., i Miķelsone, I. (2022). Pedagogical Supervision In The Higher Education Study Process. *Human, Technologies and Quality of Education*, 499-514. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.36>
39. Sullivan, S. i Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. Corwin Press.
40. Tuđa Družinec, Lj. (2011). UTJECAJ PROFESIONALNOG ISKUSTVA SUPERVIZORA I KONTEKSTA NA SUPERVIZIJSKI PROCES U POMAŽUĆIM PROFESIJAMA. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 333-363. <https://hrcak.srce.hr/74094>
41. Vitez, V. (2023). *Motivacija za sudjelovanje školskih pedagoginja u superviziji*. [Završni rad]. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:142083>
42. Vrclj, S. (2018). *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
43. Vuković, N. (2021). ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U PRAĆENJU NASTAVNOG PROCESA. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 97-111. <https://hrcak.srce.hr/254536>
44. Zepeda, S.J. (2017). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. Routledge.
45. Žganec, N. (1999). ETIKA POMAŽUĆIH PROFESIJA - PRIMJER SOCIJALNOG RADA. *Ljetopis socijalnog rada*, 6 (1), 17-27. <https://hrcak.srce.hr/198542>
46. Žužić, S. (2011). *Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika*. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
47. Žužić, S. (2012). *Pedagoška supervizija*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin.
48. Žužić, S., Miličić, A. i Ružić Fornažar, A. (2018). *Profesionalno sagorijevanje odgojnoobrazovnih radnika*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin.

9. PRILOZI

Prilog 1. Protokol polustrukturiranog intervjua

PROTOKOL POLUSTRUKTURIRANOG INTERVJUA

1. Planiranje i priprema za pedagošku superviziju

Specifično istraživačko pitanje: Na koji se način pedagozi pripremaju za proces pedagoške supervizije?

Javlja li Vam se nastavnici sami za pedagošku superviziju ili Vi sami kreirate raspored? Ako Vam se oni samoinicijativno javljaju, kako je došlo do toga da se osjećaju slobodno javiti Vam se? Ako Vi sami kreirate raspored, kako nastavnici gledaju na to (pozitivno ili negativno)?

Na koji način nastojite ostvariti ozračje međusobnog povjerenja Vas i nastavnika supervizanta?

Na koji način s nastavnikom određujete aspekte nastave koje ćete pratiti te ciljeve pedagoške supervizije?

Jesu li Vam dostupni i koristite li konkretne instrumente za praćenje različitih aspekata nastave?

Što sve radite prije odlaska na pedagošku superviziju kako bi se smanjio potencijalni stres i psihička opterećenost nastavnika prilikom Vašeg posjeta nastavi?

Planirate li pedagošku superviziju s obzirom na određene čimbenike poput specifičnosti svakog pojedinog nastavnika, potreba škole u kojoj radite, obrazovnih ciljeva na razini države i slično? Na koji način to radite?

Koje glavne izazove primjećujete, a vezani su za ovu fazu planiranja i pripreme za pedagošku superviziju o kojoj smo sada razgovarali?

2. Praćenje nastave

Specifično istraživačko pitanje: Na koji način pedagozi provode praćenje nastave?

Možete li mi ukratko opisati kako izgleda Vaše praćenje nastave?

Koje aspekte nastave najčešće pratite?

Koji sve čimbenici utječu na efikasnost provedbe pedagoške supervizije? Na koji način?

Koje glavne izazove primjećujete, a vezani su za ovu fazu provedbe pedagoške supervizije o kojoj smo sada razgovarali?

3. Refleksija i samorefleksija

Specifično istraživačko pitanje: Na koji način pedagozi provode refleksiju i samorefleksiju s nastavnicima?

Koliki je vremenski period od završetka praćenja nastave do provedbe refleksije i samorefleksije?

Kako izgledaju refleksija i samorefleksija na nastavni sat?

Nakon refleksije i samorefleksije, dogovarate li, u suradnji s nastavnicima, daljnje korake za unaprjeđenje nastave? Možete li navesti neke od primjera dogovorenih daljnjih koraka? (npr. usmjeravanje na stručnu literaturu, edukacije, radionice, seminare, vođenje refleksivnog dnevnika, itd.)

4. Podrška nastavnicima nakon pedagoške supervizije

Specifično istraživačko pitanje: Na koji način pedagozi pružaju podršku nastavnicima u unapređenju njihova rada nakon provedbe pedagoške supervizije?

Nakon provedbe koraka u svrhu unaprjeđenja nastave, pružate li nastavnicima dodatnu podršku (npr. razgovarate li s nastavnicima o tom kako su radili na unapređenju nastave, dogovarate li ponovni posjet nastavi i slično)?

Prilog 2. Informirani pristanak i suglasnost sudionika istraživanja

INFORMIRANI PRISTANAK I SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA

za sudjelovanje u intervjuu i snimanje audio zapisa za potrebe izrade diplomskog rada

Studentica: Stela Šimeković

Institucija: Filozofski fakultet u Rijeci, diplomski studij pedagogije

Mentorica: dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Ovo istraživanje provodi se za potrebe izrade diplomskog rada na temu ***Pedagoška supervizija iz perspektive pedagoga osnovnih škola***. Cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti proces pedagoške supervizije na temelju iskustava osnovnoškolskih pedagoga, dok je svrha dobiti uvid u to kako osnovnoškolski pedagozi percipiraju i provode proces pedagoške supervizije.

Podaci dobiveni ovim polustrukturiranim intervjuom koristit će se isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Sudjelovanje u intervjuu je anonimno i dobrovoljno te ste slobodni odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Za potrebe analize podataka, intervju će se snimati diktafonom, a snimljeni materijal se kasnije transkribira.

Nitko osim studentice koja Vas intervjuira i mentorice neće imati pristup podacima u obliku audio zapisa, a iz transkripta neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

Maksimalno vrijeme trajanja intervjuja je 45 minuta.

Ako imate dodatnih pitanja možete kontaktirati studenticu, Stelu Šimeković, na sljedeći broj mobitela: +385 95 843 1707, te e-mail adresu: ssimekovic@student.uniri.hr

Autorizacija

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom intervjuu.

Datum:

Potpis studentice:

Potpis sudionika istraživanja: