

Skrb za spodbudno šolsko okolje

Stališča udeleženk supervizijskih skupin o vplivu supervizije na njihovo poklicno delo

BRIGITA RUPAR, Zavod RS za šolstvo
brigita.rupar@zrss.si

● **Povzetek:** V članku je predstavljena analiza fokusnih intervjujev treh poklicnih skupin, učiteljic, svetovalnih delavk in ravnateljic, ki so bile vključene v supervizijske skupine. V raziskavi me je zanimalo, kakšen vpliv ima supervizija na doživljanje njihovih nalog in odgovornosti, kako spremljajo in analizirajo svoje delo, kako vpliva na samoregulacijsko učenje in kateri so še drugi učinki supervizije. Rezultati so pokazali, da tovrstno aktivno učenje pripomore k bolj ozaveščenemu ravnanju v poklicnih situacijah, k bolj poglobljenemu razumevanju lastnih odzivov in bolj jasnemu razmejevanju odgovornosti. Supervizija jim je pomagala pri večji samoregulaciji delovanja in pri usmerjanju pozornosti na bistvene vidike njihovega dela. Pomembna vidika učenja v skupini sta podpora v stresnih situacijah in zaupanje, ki so ga vzpostavile med seboj. Med poklicnimi skupinami v temeljnih ugotovitvah ni bilo razlik razen tistih, ki so povezane s specifikom njihovega dela.

Ključne besede: supervizija, refleksija, samoregulacija učenja, poklicno delo, učiteljice, svetovalne delavke, ravnateljice

Views of Participants in Supervision Groups on the Impact of Supervision on Their Professional Work

● **Abstract:** This paper presents an analysis of the focus interviews of three occupational groups, teachers, counsellors and headteachers, which were included in the supervision group. In the study I was interested in the impact supervision has on the experiencing of their duties and responsibilities, on how they monitor and analyse their work, its impact on self-regulation, and in any other effects of supervision. The results showed that this kind of active learning contributes to better informed behaviour in professional situations, to more in-depth understanding of their own responses and to a clearer delineation of responsibilities. Supervision helped them with self-regulation and with focusing attention on the important aspects of their work. An important aspect of group learning is support in stressful situations and the trust they have established amongst themselves. There were no differences in the basic findings among different occupational groups, other than those related to the specifics of their work.

Key words: supervision, reflection, self-regulation, professional work, teachers, school counsellors, headteachers

Uvod

Zelo pomemben vidik profesionalnosti pedagoškega delavca je usmerjanje lastnega mišljenja in ravnanja. Samoregulacija ni mentalna sposobnost ali veščina, temveč samo usmerjevalni proces, s katerim oseba spreminja svoje mentalne sposobnosti v kognitivne veščine (Zimmerman, 2002; Pečjak in Košir, 2008, str. 140). Učenje je v tem kontekstu razumljeno kot aktivnost posameznika, ki je izzvana z njegovimi lastnimi mislimi, čustvi in vedenji in ni rezultat poučevanja ali aktivnosti drugih ljudi (Zimmerman, 2002; Randi in Corno, 2000). Samoregulativni posamezniki usmerjajo svoje vedenje v skladu s svojimi cilji, kar je temeljna paradigma vseživljenjskega učenja.

Zimmerman trdi (2000), da samoregulacija učenja vključuje samozavedanje mišljenja ali metakognicijo, motivacijo in ustrezne vedenjske veščine pri izpeljavi naloge. Metakognicija ali mišljenje o mišljenju ni sama po sebi cilj šolskih sistemov, temveč je cilj naučiti mlade ljudi uporabljati metakognicijo pri načrtovanju svojih dejavnosti in izbiri strategij reševanja problemov. Drugi vidik samoregulativnega učenja je motivacija, ki se nanaša na cilje, težavnost in vrednost naloge ter vključuje tudi samooceno sposobnosti za izvršitev naloge. Tretji vidik samoregulativnega učenja je uporaba strategij, pri čemer Paris in Winograd (2003, str. 5) poudarjata, da je eno vedeti, kaj so strategije, nekaj drugega pa je, če jih znamo uporabiti v primernih okoliščinah oziroma o njih razpravljati ali jih celo poučevati. Pri tem ni nepomemben vpliv učnega okolja, ki ima ključno vlogo pri motivaciji za učenje. Zimmermanov model samousmerjanja učenja temelji na treh cikličnih procesih: priprava, izvajanje in samorefleksija. Faza priprave vsebuje procese, kot so postavljanje ciljev, strateško planiranje in samomotivirajoča prepričanja. Učitelji, ki so zelo

učinkoviti, uporabljajo nove pristope in strategije za poučevanje, tehnike za spodbujanje avtonomije učencev in ne obupajo v primeru neuspeha učencev. Faza izvajanja vključuje procese samonadzora in samoopazovanja, v katerih je bistven čustveni nadzor, ki kljub različnim motnjam vzdržuje visoko koncentracijo in napor. Zadnja, samorefleksivna faza vključuje samo presojo.

Če želijo učitelji učinkovito spodbujati mišljenje svojih

Dober način spodbujanja inovativnega poučevanja je s pomočjo refleksivne prakse.

učencev, morajo razumeti in poznati svoje lastno mišljenje. Razumevanje kognitivnih in motivacijskih značilnosti učenja jim pomaga oblikovati boljši način poučevanja. Dober način spodbujanja inovativnega poučevanja je s pomočjo refleksivne prakse. Raziskovalci navajajo naslednje učinkovite možnosti za spodbujanje samoregulativnega učenja pri učiteljih in učencih (Paris in Winograd, 2003):

- analiza učnih stilov in strategij učenja in primerjanje le-teh z drugimi člani skupine,
- postavljanje ustreznih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev ter razpravljanje o njih z drugimi posamezniki,
- učinkovito načrtovanje in upravljanje s časom, pri čemer si lahko pomagamo z različnimi orodji, kot so dnevni in mesečni planerji ipd.,
- stalna revizija obstoječih pristopov k učenju; avtorja opozarjata na zelo pomemben koncept »konstruktivne napake« (ni toliko pomembna napaka sama, ampak odgovor nanjo),
- neposredno poučevanje samoregulativnih strategij znotraj posameznih predmetov, refleksija in metakognitivne diskusije,
- modeliranje samoregulativnega učenja, npr. prek pisanja dnevnika, listovnika,

- zbiranje dokazov osebnostne rasti in refleksija o njih (listovnik)
- avtobiografski zapiski o izobraževalni poti, identifikacija družinskih vplivov, najljubši učitelji, ključni zasuki v izobraževalni poti, osebne zbirke,
- sodelovanje v refleksivnih skupinah (npr. superviziji, interviziji), videoposnetki in analiza le-teh v skupini ipd.

Proces refleksije

Iz povedanega izhaja, da je ozaveščanje procesa lastnega razmišljanja in ravnanja eden od ključnih mehanizmov osebnostne in profesionalne rasti in s tem višje kakovosti strokovnega dela. Ta proces lahko učinkovito razvijamo s pomočjo refleksije. Luttenberg in Bergen (2008) navajata, da refleksija širi in pogloblja poklicni razvoj in kompetence učiteljev. Lahko jim pomaga pri obvladovanju vsakdanjih težav in izzivov ter sočasno

z moralnega področja. To pomeni, da so pri reševanju strokovnih problemov dajali prednost svojim ciljem ali dobrobiti učencev in da so razmišljali samo o eni možni rešitvi.

S pomočjo te tipologije lahko identificiramo pomembne komponente procesa odločanja. Pri poučevanju in med praktičnim delom se učitelji naučijo ločevati med različnimi področji refleksije, ki so med seboj povezana in sovpivajo eno na drugo. Predstavljena tipologija predstavlja uporabno orodje za identificiranje vzorcev refleksije, osvetljuje način odzivanja v praktičnih situacijah ter prikazuje možne alternative. Učitelji naj bi se v procesu pridobivanja vpogledov z različnih področij refleksij - z namenom, da bi pridobili najustreznejšo perspektivo za svoje probleme - spraševali naslednje (Luttenberg in Bergen, 2008):

- Do katere mere so moji zaključki ustrezni?
- Do katere mere so zaključki dobri?
- Do katere mere so moji zaključki pravilni?

Refleksija širi in pogloblja poklicni razvoj in kompetence učiteljev. Lahko jim pomaga pri obvladovanju vsakdanjih težav in izzivov ter sočasno pri iskanju odgovorov na kompleksna praktična vprašanja, na katera ne morejo odgovoriti s pomočjo teorije.

Refleksijo lahko spodbujamo na različne načine. Precej uveljavljeno je akcijsko raziskovanje in vodenje listovnika. Zelo učinkovit način je učenje v supervizijskih in intervizijskih skupinah. V zadnjem času pa tudi na pedagoško področje prodira koučing, ki je nov pristop strokovnega in osebnostnega učenja, razvit in uveljavljen

pri iskanju odgovorov na kompleksna praktična vprašanja, na katera ne morejo odgovoriti s pomočjo teorije. Pri izobraževanju učiteljev ima refleksija ključen pomen, saj spodbuja razvoj samoregulativnega učenja (Paris in Winograd, 2003). Luttenberg in Bergen (2008) sta razvila novo tipologijo refleksije in jo preizkusila na vzorcu 11 učiteljev, s katerimi sta opravila poglobljene intervjuje. Trdita, da obstaja 6 tipov refleksije, ki izhajajo iz treh področij: pragmatičnega, etičnega in moralnega. Pragmatično področje odraža namen učiteljevega dela, etično področje je vezano na dobrobit posameznika, moralno področje pa zajema splošne

predvsem v ekonomsko-poslovnih krogih.

Raziskava o vplivu supervizije na poklicno delo

V raziskavo o vplivu supervizije na praktično delo pedagoških delavk, na njihov proces razmišljanja, ravnanja in način opravljanja strokovnega dela je bilo vključenih 12 udeleženk supervizijskega procesa, 5 učiteljic, 4 svetovalne delavke in 3 ravnateljice

osnovnih šol. Vse udeleženke so bile predhodno od 1 do 3 let vključene v supervizijske skupine. Vključile so se prostovoljno, v procesu so redno pisale refleksije ter pripravljale pisna gradiva in evalvacije. Ravnateljice so bile del homogene ravnateljske

Refleksijo lahko spodbujamo na različne načine. Precej uveljavljeno je akcijsko raziskovanje in vodenje listovnika. Zelo učinkovit način je učenje v supervizijskih in intervizijskih skupinah.

norme in interese drugih vpletenih oseb ali skupin. Avtorja sta poskušala v raziskavi ugotoviti, ali lahko v refleksiji učiteljev določimo področje in pristop, s katerim rešujejo probleme. Ugotovila sta, da so učitelji pogosteje reflektirali s pragmatičnega in etičnega kot

skupine, vseh je bilo 7 in so imele supervizijo 2 leti. V fokusnem intervjuju so sodelovale samo 3, preostale 4 zaradi različnih razlogov niso mogle sodelovati. Svetovalne delavke so bile iz več osnovnih šol, različnih strokovnih profilov, skupaj pa so se izobraževale 3 leta.

Učiteljice so bile iz iste šole, 3 razredne in 2 predmetni učiteljici, v superviziji so bile 1 leto.

Vse supervizije sem izvajala sama. Ob tem je treba omeniti, da se kot supervizorka in hkrati kot evalvatorica učinkov zavedam možnosti vplivanja na odgovore udeleženk. Poleg tega ugotovitev te raziskave zaradi majhnega vzorca ni mogoče posploševati, gre pa za dober primer, kako raziskovati lastno prakso.

Z udeleženkami supervizije sem po koncu srečanj opravila ločene fokusne intervjuje, z vsako skupino posebej. Zanimali so me odgovori na naslednja vprašanja:

- Katere so najpomembnejše naloge in odgovornosti učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev? So med temi poklicnimi skupinami razlike in katere?
- Kako spremljajo in analizirajo svoje delo? Na kateri del učnega procesa so najbolj pozorne? Kaj jim je pri tem pomembno?
- Kako jim je supervizija pomagala pri razmišljanju in ravnanju v praksi? So opazile kak napredek in kje? Kakšni so še drugi učinki supervizije?

Vse pogovore sem snemala, jih dobesedno prepisala in jih nato obdelala po metodi kvalitativne analize podatkov (Mesec, 1998).

Ugotovitve po sklopih

V nadaljevanju predstavljam glavne ugotovitve kvalitativne analize fokusnih intervjujev. Združila sem jih v 4 sklope: naloge in odgovornosti pedagoških delavcev, spremljanje in analiza dela, vpliv supervizije na samoregulacijo in drugi učinki supervizije. V vsakem sklopu sem poiskala posebnosti vseh treh poklicnih skupin in izpostavila najpomembnejše značilnosti in razlike med njimi.

1. sklop: Naloge in odgovornosti

Od učiteljev se poleg dobrih predmetnih znanj pričakujejo tudi druga znanja in veščine, predvsem didaktično-metodična znanja ter organizacijske in komunikacijske veščine (Marentič Požarnik, 2007). Avtorica (prav tam) govori o tako imenovani »novi profesionalnosti« učiteljev, kar pomeni, da učitelji niso samo prenašalci znanj, ampak predvsem kritično razmišljujoči strokovnjaki, ki se samostojno odločajo, so sposobni osebne in skupne refleksije ter obenem prevzemajo odgovornost za svoj lastni strokovni razvoj. V tem sklopu odgovorov se je največ odgovorov učiteljic uvrstilo v kategorijo, ki sem jo poimenovala skrb

za celostni razvoj učencev in ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Število odgovorov v tej kategoriji kaže, da učiteljice sebe ne doživljajo samo kot prenašalk znanj, ampak si pripisujejo širši pomen. Njihove trditve, da je najpomembnejša vloga učitelja:

Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami iz domačih in tujih virov, ki na prvo mesto po pomembnosti učiteljevih nalog postavljajo komunikacijo in odnose.

- »dati jim (učencem, op. avt.) občutek varnosti, zaupanja«,
- »da se hkrati razvijajo kot osebe, kot ljudje«,
- »da jih vodiš prek čeri, ki jim pridejo na pot«,
- »da si na razpolago za vprašanja, za pogovoriti se«

lepo ilustrirajo pomen vpliva učiteljev na oblikovanje mladih v procesu šolanja. Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami iz domačih in tujih virov, ki na prvo mesto po pomembnosti učiteljevih nalog postavljajo komunikacijo in odnose (Marentič Požarnik, 2007; Kobolt, Dekleva, 2007). V to poglavje uvrščamo sposobnosti razvijanja socialnih veščin pri učencih, razvijanje spodbudnega okolja, razvijanje dobrih odnosov z učenci, razvijanje strategij za reševanje problemov. Učiteljice so velik pomen pripisale tudi načinu vodenja pouka in motiviranja učencev, kar lahko podkrepimo z naslednjo izjavo: »Moraš čutiti otroke, ki so v razredu, da jih boš izzval na pozitiven način.«

Svetovalne delavke vidijo kot svojo najpomembnejšo nalogo neposredno pomoč učencem, kot je npr. svetovanje, kadar se znajdejo v težavah, in nudenje učne pomoči. Naslednja izjava je nazorna: »Najbolj sem koristna, ko nudim učno pomoč, tam je rezultat, tam zaživim.« Na drugo mesto so postavile funkcijo sodelovanja in povezovanja z učitelji, ki je lahko samo površinska ali, kot je povedala ena izmed njih: »Smo vsepovsod zraven, nikjer globoko strokovno.« To izjavo lahko razumemo kot izraz nezadovoljstva s položajem svetovalnih delavcev, ki imajo z uveljavitvijo programa za nadarjene učence in z odločbami za učence s posebnimi potrebami izjemno veliko usklajevalnih in administrativnih nalog. Tako jim ostaja manj časa za pomoč učencem, čeprav v tem delu vidijo največ koristi. Svetovalne delavke so navajale, da jim administrativno delo in koordiniranje vzameta največ časa ter da jim posledično za neposredno delo z učenci ostane razmeroma malo časa.

Ravnateljice največji pomen pripisujejo usmerjanju razvoja šole, uresničevanju ciljev, stalnemu napredku. Ravnatelji so že po svoji osnovni funkciji odgovorni za delovanje šole kot celote in s tem tudi za doseganje čim boljših učnih rezultatov učencev, kar kažejo tudi >

raziskave (DiPaola idr., 2003; Marzano idr., 2005). Odgovori udeleženk nazorno podkrepijo njihovo usmerjenost:

- *Cilji, vizija, dejavnosti, ki smo si jih zadali, se uresničujejo.*«
- *Ko stvari tečejo, se razvijajo, pomeni, da si pomagal, da si bil v končni fazi učinkovit.*«
- *Pri nas je povezanost med ljudmi, po križem in počez, ne samo pouk tudi druge dejavnosti tako, da so ljudje navzkrižno povezani.*«

Ravnateljice sicer navajajo, da jim največ časa v delovnem dnevu vzamejo pogovori z učitelji in reševanje sprotih problemov, ki so dostikrat zelo zahtevni in naporni, ali kot je slikovito rekla ena izmed njih: *»Moraš biti kot železen, da to vlečeš.*« Menijo, da se njihovi naporu obrestujejo šele skozi daljši čas: *»Če jaz pogledam 15 let nazaj in pa zdaj, je občuten, neverjeten napredek.*«

Če primerjam odgovore vseh treh skupin pedagoških delavk, bi izpostavila dvojce: učiteljice svojo vlogo vidijo v smislu razširjenega profesionalizma (Marentič Požarnik, 2007), kjer je na prvem mestu postavljena skrb za celostni razvoj učencev, za razvoj življenjskih

Svetovalne delavke največ pozornosti namenjajo ustvarjanju varnega okolja, kjer je omogočeno učenje komunikacijskih večin učencev.

veščin, dobre socializacije in povezanosti z okoljem. Svetovalne delavke se čutijo najbolj koristne pri neposredni pomoči učencem, čeprav dejansko največ energije namenjajo administrativnim opravilom. Ravnateljice pa so svojo najpomembnejšo vlogo videle v dolgoročnem razvoju šole, v medsebojni tesni povezanosti učiteljev, v usmerjanju k zastavljenim ciljem.

2. sklop: Spremljanje in analiza dela

Zelo pomemben vidik profesionalnosti učitelja je usmerjanje lastnega mišljenja in ravnanja na podlagi ustreznih strategij, ki temeljijo na spremljanju in analizi dela. Za to dejavnost obstaja vrsta različnih orodij, omenimo pisanje dnevnika ali listovnika, osebne zbirke gradiv, ki dokazujejo napredek, videoposnetke učnih ur, dnevne in mesečne planerje ipd. Raziskave o uporabi listovnikov pri spodbujanju refleksivnega mišljenja so pokazale, da vodenje listovnika pomaga pri evalvaciji ustreznih metod poučevanja, pri odkrivanju močnih in šibkih točk,

problemov in rešitev ter spodbuja razmišljanje o poučevanju (Gipe in Richards, 1992; Maarof, 2007; Lee, 2008; Orhan, 2008).

Glede na omenjene ugotovitve sem želela izvedeti, na kateri del pedagoškega procesa usmerjajo svojo pozornost ob analizi, kaj jim je pomembno pri tem ter kako spremljajo in analizirajo svoje delo.

Učiteljicam je najbolj pomembno, kako učinkovito so diferencirale pouk in ali so vsi učenci imeli priložnost za učenje. Poudarile so pomen samostojnega reševanja praktičnih nalog kot npr.: *»Zadnje čase skušam vnesti čim več stvari iz praktičnih primerov, da učenci sami delajo.*« Veliko pozornosti namenjajo odzivom učencev in ustvarjanju dobrega vzdušja v razredu, saj menijo, da sproščeno ozračje omogoča boljše učenje. Poskušajo slediti ritmu učencev, čeprav se zavedajo, da morajo cilje iz učnih načrtov dosegati, kot je rekla ena izmed njih: *»Da so učenci sproščeni, da dosegaš učne cilje, ki so zakonsko določeni, na primeren način s primernimi metodami.*«

Pri spremljanju svojega dela si učiteljice pomagajo z medsebojnimi hospitacijami, ki so na tej šoli kar pogosta praksa. Razredna učiteljica je povedala:

»Letos smo si zadali cilj, da bomo hospitirali pri govornih nastopih. Ko sem imela v razredu ocenjevanje, so oni opazovali, kakšne kriterije uporabljam.« Predmetna učiteljica pa je dodala: *»Mi pri naravoslovju imamo hospitacije med*

seboj, da analiziramo kakšno učno uro. Ali pa, recimo, ko se učitelj pripravlja na določeno stvar, pa ne veš, pa greš in vprašaš kolega.« Iz povedanega lahko sklepamo le na prakso in način dela na šoli, kjer je potekala supervizija. Širših sklepov ne moremo delati.

Svetovalne delavke največ pozornosti namenjajo ustvarjanju varnega okolja, kjer je omogočeno učenje komunikacijskih veščin učencev. Značilne so te izjave:

- *»Meni je pomembno, da otroke naučim poslušati in ustrezno komunicirati.*«
- *»Otroku skušam pomagati, da se razbremeni, v tisti smeri, ko mi nakaže, mu skušam pomagati.*«
- *»Pri otrocih je pomembno to, da vidijo, da so sprejeti, ko pridejo k meni, in da skupaj iščemo rešitev.*«

Pri spremljanju svojega dela si najpogosteje pomagajo z zapisi v dnevnike. Zanimivo je, da redko poiščejo pomoč pri učiteljih ali ravnateljih. Nasvet ali pomoč praviloma poiščejo pri drugih svetovalnih delavcih v lastni ali drugi šoli. Po navadi pa si delajo zapiske in tako poskušajo ozaveščati svoja ravnanja. Spodnje izjave potrjujejo navedeno:

- »Jaz imam dnevnik, vsako leto si dam nov zvezek. Pišem datum in po alinejah naloge, ki jih opravi, naštevam naloge.«
- »Osredotočim se na to, kje sem naredila napako. Potem res berem tisto. Takrat si zapišem, kaj je bilo posebnega.«
- »Kjer je problematično, zabeležim, nekatere primere podrobno zapisujem.«

Ravnateljice so kot delodajalke v posebnem položaju. Odgovori naših udeleženk kažejo, da so njihove najožje sodelavke pomočnice, pri katerih iščejo in tudi dobijo odziv na svoja ravnanja, ali kot rekla ena izmed njih: »Jaz imam pomočnico in ona mi vedno pove, to sva zmenjeni.«

Izpostavile so, da jim je najbolj pomembno, kako učinkovito znajo same in skupaj z učitelji pogledati na lastno prakso, na to, kako se učijo iz svojih izkušenj. Zanimiv je tale odgovor: »Da pri delu s kolektivom pogledaš sam sebe.« Lahko bi rekli, da imajo razvit »meta«pogled. Pri tem moram omeniti, da so vse tri ravnateljice z dolgoletno prakso na tem delovnem mestu in da imajo vse tudi dobro socialno mrežo svojih kolegov, zato njihovih spoznanj ne moremo pripisati izključno superviziji.

3. sklop: Vpliv supervizije na samoreglativno mišljenje

Učiteljice so poročale, da so v superviziji ozaveštile, kako čustva vplivajo na njihovo razmišljanje in ravnanje v določenih položajih. Naučile so se razmejiti svojo vlogo in odgovornost od odgovornosti drugih in se posledično odzvati bolj premišljeno. Navajam nekaj izjav:

- »Jaz pri pouku in tudi doma v družini rečem, punca, ustavi se, razmisli, kaj bi se še tukaj dalo narediti, kako je prišlo do problema.«
- »Zdaj svojo vlogo določim, se vprašam, kakšna je moja vloga pri vsem tem.«
- »Da ne jemlješ vse osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.«
- »Zdaj vem, da nisem za vse odgovorna, kot sem mislila prej. Zdaj, po teh letih supervizije sem naredila velik korak naprej.«

Sodeč po njihovih besedah, so se v superviziji naučile preusmeriti svoje razmišljanje v poklicni situaciji in se tudi odzvati v skladu s tem razmišljanjem. Učinki tega učenja so se pokazali tudi v njihovem zasebnem življenju, saj so domov prihajale bolj razbremenjene in mirnejše.

Svetovalne delavke so opazile velik napredek v komunikacijskih veščinah in vodenju pogovorov. Naslednje izjave kažejo na pridobljene veščine:

- Ko vodim sestanek, imam boljši občutek. Se bolj osredotočim, bolj vodim stvari, se ustavim, ne hitim več tako. Postavim vprašanje, imam boljši občutek.«
- Ko imamo sestanek, da sem pozorna, da naredimo povzetek, in tisto po navadi jaz naredim.«

Poročale so o razbremenjenosti kot posledici učenja v superviziji: »Velika sprememba je v tem, da sem prej ves čas domov nosila probleme.« Ali pa: »Sem kar

Učiteljice so poročale, da so v superviziji ozaveštile, kako čustva vplivajo na njihovo razmišljanje in ravnanje v določenih položajih.

ozaveštila, kaj je moja naloga, in hodim domov veliko manj obremenjena. Tu je opazil moj partner, da sem bolj mirna doma.«

Tudi ravnateljice so navajale, da so se v superviziji naučile stvari jemati manj osebno: »Da ne jemlješ vse osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.« Poleg tega so se naučile gledati na vsakdanje situacije in probleme s pozitivne strani:

- »Sem uporabljala več pohvale, ker sem se zavedela, da premalo pohvalim.«
- »Prej sem iskala bolj negativne stvari. Potem sem pa začela iskati pozitivne stvari, tukaj se mi zdi, da sem pridobila.«
- »Meni je supervizija dala spoznanje, da se da vse rešiti.«

4. sklop: Drugi učinki supervizije

Poleg očitnega napredka v samoreglativnih veščinah sem želela preveriti, ali so udeleženke opazile še kakšne druge učinke supervizije in katere, kako jih ocenjujejo in kaj se je med njimi dogajalo v času teh druženj. Sama sem opazila, da so iz srečanja v srečanje postajale bolj odprte in prijateljske, da so si več zaupale, da so se po koncu srečanj še družile na kavi, se večkrat poklicale med posameznimi srečanji. Tudi do mene kot supervizorke so postajale bolj zaupljive, imela sem občutek, da postajam del njih. Prav vse so poročale, da se tudi po končanem procesu s kolegicami iz skupine doživljajo povezane in da med sabo poiščejo pomoč, kadar jo rabijo. Izjava, ki veliko pove: »Se mi zdi, da smo mi en tak fajn tim, da kar fajn sodelujemo, da si med sabo tudi pomagamo. Jaz bi rekla, da to pa lahko pripišem superviziji.« Skupino so doživljale kot varen prostor, kjer je dovoljeno učenje iz

napak, tu so se učile empatije in solidarnosti druga z drugo ali kot se je plastično izrazila ena od njih: *»Tudi ko so drugi imeli probleme, si čustveno zraven, bolj trezno razmišljaš saj nikoli ne veš, kdaj boš sam v taki situaciji.«* Izpostavile so, da gre pri superviziji za delo na sebi, za graditev lastne osebnosti, za intenzivno učenje, ki pusti sledi v poklicni praksi, kar lahko podkrepim z njihovimi izjavami, npr:

- *»Meni se zdi, da je supervizija veliko bolj intenzivna. Tu si aktiven in veliko odneseš. Tu pa res aktivno sodeluješ zraven, rešuješ primere.«*
- *»To je edinstvena mala skupina, to je prva stvar. Zelo veliko moraš dati sebe, drugje daš, recimo, svoje delo in manj svojo osebnost.«*

Sklep

Sklenem lahko z ugotovitvijo, da je izobraževanje v superviziji, kjer je osnovno orodje dela refleksija izkušenj ob pomoči supervizorja in članov skupine, učinkovit način profesionalne in osebne rasti. Učiteljice, svetovalne delavke in ravnateljice menijo, da jim je učenje v superviziji omogočilo bolj poglobljen vpogled v njihov način razmišljanja, čustvovanja in ravnanja. Spoznanja, do katerih so prišle, so dobro vplivala ne samo na njihovo poklicno delo, temveč tudi na osebno življenje. Ob tem moram izpostaviti tudi skupinskodinamični vidik, saj so se med udeleženkami v času trajanja supervizije stkali pristni prijateljski stiki, ki so se ohranili še dolgo časa po tem, ko so bila srečanja končana. Ravnateljska skupina, ki je delovala pred sedmimi leti, se še vedno občasno sestaja zaradi ohranjanja prijateljskih stikov. Svetovalne delavke pa so nadaljevale v intervizijski skupini, ki še vedno deluje (6 let po koncu supervizije). <

Literatura

1. DiPaola, M. in Tschannen-Moran, M. (2003). The Principals at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634.
2. Gipe, J. P., Richards, J. C. (1992). Reflective Thinking and Growth in Novices' Teaching Abilities. V: The Journal of Educational Research, Vol. 86, No. 1, 52-57.
3. Kobolt, A., Dekleva, B. (2007). Kakovost dela in kompetence. V: M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.) Socialna pedagogika. Izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 169-190.
4. Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. V: Teacher Education Quarterly, 117-139.
5. Luttenberg, J., Bergen. T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. V: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 14, Nos. 5-6, 543-566.
6. Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. V: International Education Journal, 8(1), 205-220.
7. Marentič Požarnik, B. (2007). Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. V: Vzgoja in izobraževanje, XXXVIII, 5, 44-50.
8. Marzano, Robert J., Waters, T., McNulty, Brian A. (2005). School Leadership that Works. From Research to Results. ASCD Alexandria, Virginia USA.
9. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Visoka šola za socialno delo. Ljubljana.
10. Orhan, F. (2008). Self-Regulation Strategies Used in a Practicum Course: A Study of Motivation and Teaching Self-Efficacy. V: H.U. Journal of Education 35, 251-262.
11. Paris, S. G., Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC. Dostopno: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf> (28. 12. 2011).
12. Pečjak, S., Košir, K. (2003). Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. V: Psihološka obzorja/Horizons of Psychology, 12, 1, 121-139.
13. Pečjak, S., Košir, K. (2008). Poglavlje iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
14. Randi, J., Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. V: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. Handbook of Self-Regulation. Academic Press.
15. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. V: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (ur.) Handbook of Self-Regulation. Academic Press. 13-39.
16. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. V: Theory into Practice, Vol. 41, No. 2, 64-70.