

EVALVACIJA SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE V ŠTUDIJSKEM PROGRAMU RAZREDNI POUK

71

EVALUATION OF THE SUPERVISION
OF TEACHING PRACTICE IN THE PRIMARY
EDUCATION STUDY PROGRAMME

Anja Rahne, mag. prof. pouč. na razr. stop. z angl.

Osnovna šola Sostro, Podružnična šola Prežganje

Prežganje 7, 1129 Ljubljana-Zalog

e-pošta: anja.rahne@guest.arnes.si

POVZETEK

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je bilo v študijskem letu 2020/2021 v četrtem letniku študijskega programa Razredni pouk prvič izvedeno supervizijsko spremljanje praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki je večini vključenih predstavljalo prvo izkušnjo s prilagojeno obliko supervizijskega dela. V prispevku proučujem, kako so bile študentke zadovoljne z izvedbo in kaj so pridobile v tem procesu. Na

podlagi podatkov, zbranih z anketo in intervjujem v manjši skupini, sem ugotovila, da so bile s prvo izkušnjo supervizijskega spremljanja prakse večinoma zadovoljne in bi želele, da se tak način dela nadaljuje tudi v prihodnje. Študentke so na srečanjih pridobile predvsem veliko čustvene podpore in novih idej svojih kolegic. Želijo pa si supervizorjev s čim več praktičnimi izkušnjami pri delu v razredu ali takih, ki so bili kdaj del šolske svetovalne službe, saj jih ravno področje dela z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami najbolj skrbi in bi pri njem potrebovale več podpore.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, učiteljice začetnice, razredni pouk, potrebe (bodočih) učiteljic, opolnomočenje, poklicni stres.*

ABSTRACT

At the Faculty of Education in Ljubljana, during the academic year 2020/2021, supervisory monitoring of practice was carried out for students for the first time. For most of the participating students, this was the first contact with an adapted form of supervision. In my research, I examined students' experience of the sessions conducted. I collected data in two parts – the first part was quantitative (survey), and the second was qualitative (semi-structured group interview). Based on the data gathered, I found that the first experience with supervisory monitoring of practice was positive for the majority of the included students, and they would like practice to continue in this way in the future. The students gained a great deal of emotional support and new ideas from their colleagues during the sessions. However, they would prefer to have supervisors with more practical experience in the classroom or those who have been part of the school counselling service, as they are particularly concerned about this area of work.

KEY WORDS: *supervision, novice teachers, elementary school teaching, teachers' needs, empowerment, professional stress.*

UVOD

V času velikega informacijsko-tehnološkega napredka, ko sta storilnost in zaslužek glavni vrednoti družbe, za osebne stike pogosto zmanjkuje časa in prostora. To zaposlenim povzroča stres in lahko vodi celo v poklicno izgorelost. Ena izmed metod, ki lahko pomaga pri spoprijemanju s poklicnim stresom, je supervizija. Predvsem pri poklicih, ki imajo opravka z ljudmi in nimajo nujno (hitro) merljivih rezultatov, nas refleksija lastne prakse lahko močno razbremeni, hkrati pa izboljša naše delo, s čimer posredno pomagamo tudi klientom/učencem/strankam. Nekateri strokovnjaki (Kobolt, 1994; Milošević Arnold, 1994) menijo, da je supervizija smiselna le za tiste, ki aktivno delujejo na svojem področju, spet drugi (Jordan, 2003; Klemenčič Rozman, 2010; Urbanc, 2004; Žorga, 2013c) pa priporočajo udeležbo tudi študentom, da se sploh spoznajo s to metodo in se bodo kasneje vračali k njej. S svojo raziskavo sem želela dobiti vpogled v to, kako je potekalo prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse študentk Razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in kakšne so njihove izkušnje. Zanimali so me tudi njihovo mnenje o tem, kaj in na kakšen način je supervizijsko spremljanje prakse doprineslo k njihovem profesionalnemu ter osebnemu razvoju, in njihovi predlogi za izboljšanje izvedbe supervizijskega spremljanja prakse v prihodnje.

SUPERVIZIJA UČITELJEV TER OSTALIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV

V zadnjem času tudi na pedagoško področje prihaja trend iz poslovnega sveta, da mora imeti strokovno delo vidne, merljive učinke, in to v najkrajšem mogočem času. Pedagogi napredek otrok velikokrat razumemo kot svojega, kar nas lahko močno bremeni. Problem pa je v tem, da rezultati pri delu z otroki in mladostniki niso odvisni le od strokovnega dela, temveč od mnoštva drugih dejavnikov – situacijskih in okoljskih dejavnikov, značilnosti populacije in posameznikov, zgodovine posameznika itd. (Vec, 2014). Zadnja leta tako v družbi kot v šolskem prostoru prihaja do številnih sprememb, kar

za učitelje pomeni ogromno količino vložene energije ter časa za učenje novih spretnosti in vlog. Spremembe pa prinašajo tudi negotovost in zmedenost, sploh če učitelji niso prepričani v pravilnost nove prakse in še nimajo pozitivnih rezultatov kot dokaz, da so ravnali prav. Skok (2013) kot pedagoška svetovalka Zavoda Republike Slovenije za šolstvo kljub temu poroča, da srečuje ogromno učiteljev, ki so pripravljeni in motivirani za spremembe, po drugi strani pa čutijo veliko stisko in potrebo po strokovni podpori.

Dosedanje raziskave tako med mlajšimi in starejšimi učitelji kažejo na velik delež izgorelosti in poklicnega stresa (Chan, 2002, Hakanen idr., 2006, Liu in Onwuegbuzie, 2012, vsi v Skaalvik in Skaalvik, 2020; Čobanović, 2020). To niti ni presenetljivo dejstvo glede na to, da je učiteljski poklic v javnosti vse manj cenjen ter finančno premalo ovrednoten, hkrati pa spada med bolj stresne poklice. V ZDA naj bi do petega leta delovne dobe učiteljski poklic opustilo skoraj 40 % zaposlenih (Chang-Mei, 2009, Smith in Ingersoll, 2004, vsi v Jeglič, 2022). Rezultati preteklih slovenskih raziskav (Mihalič in Skok, 1996; Slivar, 2003) so pokazali, da je večina dejavnikov, ki na stres učitelja vplivajo v največji meri, tako ali drugače povezana z odnosi. Delo učitelja je odgovorno ter kompleksno, saj mora učitelj posedovati mešanico nežnosti, odločnosti, vztrajnosti, potrpežljivosti, doslednosti, strogosti, domačnosti, dostopnosti in avtoritete (Maslach, 2003). Koblar (2020) in Jeglič (2022) med glavne stresorje (predvsem za učitelje začetnike) navajata naslednje: preobremenjenost; premalo uvajanja v poklic, predvsem v birokracijo; težave z vzpostavljanjem odnosov, če na delovno mesto vstopijo sredi leta; ljubosumje, nezdrava tekmovalnost, kritika izkušenejših kolegov in vodstva ter posledična negotovost v svoje delo; negativne kritike staršev ter medijev, ki vodijo v še večje pomanjkanje kadra in povečujejo vse prej omenjene težave.

Zaradi velikega deleža stresa in poklicne izgorelosti v družbi tako strokovnjaki kot študenti vse več časa posvečajo raziskovanju načinov, ki bi posameznika razbremenili, mu pomagali pri premagovanju stresa in ga motivirali za nadaljnje delo. Največkrat omenjene načine razbremenitve sem razvrstila v naslednje kategorije:

- podpora vodstva in kolegov (Erčulj, 2020; Florjančič, 2021; Maslach, 1982, v Demšar, 2008);
- strokovna podpora: izobraževanja, supervizija, intervizija, mentorska podpora ipd. (Barrera idr., 2010; Čobanović, 2020; Erčulj, 2020; Kobolt in Žorga, 2013b; Maslach, 2003; Pregrad in Krivičič Jedrejčič, 2012; Rupnik Vec, 2023; Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- podpora bližnjih – partnerja, družine, prijateljev (Gold, 1992, Pierce in Molly, 1990, Dormann in Zapf, 1999, vsi v Demšar, 2008);
- samopoznavanje: kaj jih motivira za poklic, kaj so njihova pričakovanja do sebe in drugih, kaj so njihova močna področja in kaj jim predstavlja izzive, kako se bodo spoprijeli z izzivi in z njimi povezanimi čustvi itd. (Erčulj, 2020, Hawkins in Shohet, 2012; Maslach, 2003);
- fizična skrb zase: redna vadba, spanje, zdrava prehrana (Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016; Lee in Miller, 2013, v Erčulj, 2020);
- psihična skrb zase: branje, pisanje dnevnika, iskanje ravnovesja med zadovoljevanjem svojih potreb in zahtev okolja, obiskovanje terapije itd. (Lee in Miller, 2013, v Erčulj, 2020; Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- duhovna skrb zase: molitev, meditacija, udeležba na duhovnih srečanjih (Saakvitne in Pearlman, 1996, v Bloomquist idr., 2016);
- emocionalna skrb zase: hobiji, iskanje situacij, ki nas navdajajo z ljubeznijo in smehom itd. (Erčulj, 2020; Koblar, 2020; Maslach, 2003).

Valenčič Zuljan in Vogrinc (2007, v Rupar, 2014a) zagovarjata stališče, da poklicni razvoj učiteljev združuje dve ravni – raven pojmovanj, stališč in prepričanj ter raven ravnanj. Spremembe v učenju učiteljev so močno odvisne od njihove usmerjenosti k učenju (skupka stališč, prepričanj in praktičnih izkušenj). Raziskave (Knezic idr., 2010, Kuipers idr., 2010, Lunenberg in Willemse, 2006, vsi v Rupar, 2014a) kažejo, da večje spremembe v učenju lahko pričakujemo pri tistih učiteljih (in študentih), ki aktivno delujejo na

svojem področju, raziskujejo svojo prakso in sodelujejo z drugimi učitelji. Za profesionalno in osebno rast je nujno razmišljanje o lastni praksi. Na Nizozemskem že dlje časa raziskujejo učinkovitost izobraževanja učiteljev na pedagoških fakultetah. Lunenberg in Willemse (2006, v Rupar, 2014a) sta na podlagi raziskav prišla do petih faktorjev, ki spodbujajo profesionalni razvoj učiteljev: praktične izkušnje, reševanje konkretnih problemov, sodelovalno učenje, učenje znotraj institucije in raziskovanje ter refleksija stališč in vedenja učiteljev. Poleg tega so za njihov učinkovit profesionalni razvoj zelo pomembne tudi sprotne povratne informacije o njihovem delu, saj pozitivno vplivajo na njihovo zadovoljstvo z delom ter občutek varnosti zaposlitve (Rupar, 2014a).

Lewin (1948, v Rupar, 2014b), utemeljitelj izkustvenega učenja, je postavil temeljna načela te vrste učenja, med drugimi naslednja: učenje je bolj učinkovito, če je izkustveno; ljudje bolj verjamejo znanju, do katerega pridejo sami, kot znanju, ki jim ga posredujejo drugi; učinkovito izkustveno učenje vpliva na kognitivno strukturo posameznika, na njegova stališča, vrednote in vedenjske vzorce. Izkustveno učenje temelji na refleksiji lastne prakse. Reflektirajoči praktik je strokovnjak, ki raziskuje svojo lastno prakso (reflektira dogodke, dejanja in razmišljanja) in s tem vstopa v proces samoizobraževanja (Schön, 1999, v Rupar, 2014b). Loughran (2002, v Akbari, 2007) se boji, da bi učitelji (samo)refleksijo uporabljali za upravičevanje svojega načina poučevanja, saj niso vedno zmožni opaziti lastnih napak, še manj pa jih v celoti odpraviti. Zato je mnenja, da denimo pisanje dnevnika refleksij ni dovolj, temveč proces zaznavanja in reševanja problema potrebuje »trenirano oko«. Korthagen in Lagerwerf (1996, v Rupar, 2014b) ter Maarof (2007, v Rupar, 2014b) so prišli do zaključkov, da med učitelji začetniki ter izkušenimi učitelji prihaja do velikih razlik v kakovosti pisanja dnevnikov refleksij. Dnevniki izkušenih učiteljev so veliko bolj poglobljeni, učitelji začetniki pa pri tem potrebujejo več strokovne podpore, saj so preveč usmerjeni vase. Kot učinkovito orodje za to se je pokazala supervizija, ki učiteljem omogoči, da ozavestijo svoje ravnanje (Rupar, 2014b).

Pojem supervizija ima več pomenov – mnogi jo razumejo kot nadziranje (predvsem v smislu moči in nadrejenih), poleg tega pa

se uporablja tudi takrat, ko govorimo o vodenju, spremljanju in svetovanju strokovnjakom pri njihovem praktičnem delu. V svojem prispevku opisujem metodo supervizije kot obliko poklicne refleksije ter svetovanja za zagotavljanje bolj kakovostnega poklicnega dela in spodbujanja osebnega razvoja. Zajema pomoč tako mladim strokovnjakom, ki se prvič srečajo s poklicem, kot tudi dolgoletnim praktikom, večinoma pa poteka na področju družboslovja, predvsem pri poklicih, kjer prevladuje delo z ljudmi (Ajduković idr., 2016; Kobolt in Žorga, 2013a).

Obstaja veliko modelov supervizije, ki se med seboj razlikujejo glede na 1) teoretska izhodišča (psihoanalitično usmerjena, skupinskodinamična, usmerjena k uporabniku, modeli, ki izhajajo iz različnih terapevtskih pristopov), 2) vključenost supervizantov (vključenost celotne organizacije, vključenost timov, vključenost glede na delovna področja) in 3) poudarjene elemente (poudarek na poklicni identiteti, izkustvenem učenju, nadzoru, izobraževanju, osebni rasti). Glede na število udeležencev jih delimo na individualno, skupinsko (z ljudmi, ki niso tesno povezani, na primer iz različnih ustanov) in timsko supervizijo (z ljudmi, ki delujejo v istem timu) (Glišović Meglič, 2004). Ena izmed vrst supervizije je tudi intervizija, pri kateri se člani manjše skupine kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj izmenjujejo v vlogi supervizorja. Priporočljiva je predvsem za praktike, ki imajo že nekaj izkušenj s supervizijo in aktivno delujejo na istem področju dela. Pri tem je odsvetovano, da sta v isti intervizijski skupini vodja in podrejeni, enako velja za člane, ki so tesno povezani – sorodstvo, partnerstvo, delo v istem timu in podobno (Hanekamp, 1994).

Supervizija na področju izobraževanja je didaktična metoda, kjer gre za učenje za samostojno opravljanje poklica ali dela, za katerega se je posameznik izobraževal ... Pri samostojnem delu je supervizija nujna, ker omogoča, da strokovnjak opazuje svoje delo z vseh vidikov, se iz tega uči in ga izpopolnjuje (Hessen, 1987, v Milošević Arnold, 1994, str. 476).

Pallasch (1992, v Kobolt, 2013) opisuje supervizijo pouka, ki je namenjena učiteljem. Ta temelji predvsem na tradiciji klinične (emocionalne vsebine) in instrukijske (metodični in didaktični vidiki) supervizije. Sprožilo jo je spremljanje šolskega eksperimenta – nivojskega pouka, ki je od učiteljev zahtevalo veliko avtonomije, fleksibilnosti in samoiniciativnosti. Ta supervizija je bila enakovredno usmerjena na metodično ter didaktično raven poučevanja, evalvacijo ter preverjanje postavljenih ciljev in na osebnost učitelja. Na osnovi izkušenj s to vrsto supervizije avtor pravi, da se mora supervizija učiteljev usmeriti v razkorak med pedagoškimi ideali/cilji ter realiteto prakse, analizo (predvsem negativnih) ponavljajočih se vzorcev pedagoškega ravnanja ter uporabo metod, ki so prilagojene kontekstu in relevantne za šolski prostor.

Eden od uveljavljenih modelov supervizije na področju šolstva pri nas je razvojno-edukativni model supervizije. Ta praviloma ne vključuje nadzorne funkcije, temveč se strokovni delavec s pomočjo tega modela uči bolj strokovnega delovanja (Van Kessel, 1997, v Žorga, 2013a). Zato je zaželeno, da je supervizor čim bolj neodvisen od organizacije, v kateri dela supervizant. Na ta način supervizant lažje odkriva lastne šibke točke ter boleče izkušnje brez občutka, da ga nadrejeni nadzirajo in vrednotijo njegovo delo (Žorga, 2013a). V skupini ljudi s podobnimi izkušnjami se lahko počutimo dovolj varni, da tvegamo tudi razkrivanje ravnanj, na katera morda nismo ravno ponosni (Milošević Arnold, 2012). Rupar (2014b) v svojem doktorskem delu izpostavlja vidik poučevanja, ki je v pedagoških raziskavah še premalo raziskan, se mu pa v supervizijskem procesu namenja veliko pozornosti. To so čustva učiteljev in njihov vpliv na pedagoški proces. Žorga (2013a) pravi, da je supervizija v veliki meri čustvena izkušnja in da je za njen uspeh ključno, da poteka v varnem in zaupljivem vzdušju, saj se določenih vidikov odnosnega dela naučimo samo v osebnem odnosu.

Cilj supervizije učiteljev in drugih strokovnih delavcev je vpogled v kakovost ter strokovnost njihovega dela ne glede na rezultate. Zaradi kompleksnosti pedagoškega poklica namreč tudi strokovno popolno izpeljani postopki včasih ne prinesejo želenih rezultatov. Proces supervizije zato ni usmerjen v kratkoročno doseganje ciljev, temveč supervizanta opolnomoči s kakovostnimi strategijami

za soočanje z različnimi strokovnimi situacijami v prihodnje. Tako bo njihovo delo bolj zadovoljujoče in bolj kakovostno opravljeno (Vec, 2014). Supervizor mora model in metodo refleksije prilagoditi potrebam supervizijske skupine (Videmšek, 2023).

V Ameriki se že dolgo ukvarjajo s problemom pomanjkanja učiteljev, zato so razvili mentorske programe za učitelje začetnike (t. i. »first-year teachers«). Barrera idr. (2010) poročajo o pozitivnem vplivu teh programov (v zvezni državi Teksas) na vztrajanje v učiteljskem poklicu. Gold (1999, v Barrera idr., 2010) je ugotovil, da prihaja do pomembnih razlik glede opustitve učiteljskega poklica med tistimi učitelji začetniki, ki so imeli pri svojem delu pomoč mentorja (5 % učiteljev začetnikov v njegovem okolišu), in tistimi, ki je niso imeli (18 % učiteljev začetnikov v njegovem okolišu). Vključenost v te programe učiteljem začetnikom olajša vstop v poklic, zmanjša fluktuacijo (»turnover«) in povečuje zadovoljstvo na delovnem mestu (Andrews in Quinn, 2005, Archer, 2003, Bullard, 1998, Feinman-Nemser, 2003, Fuller, 2003, Holloway, 2001a, Stanulis in Floden, 2009, vsi v Barrera idr., 2010).

Čobanović (2020) poroča o zaskrbljujočem deležu izgorelosti pri učiteljih razrednega pouka v Sloveniji (46,6 % anketiranih, N = 213), pri čemer so učitelji po izvedeni superviziji občutili manj stresa kot pred njo. Poleg pozitivnih učinkov na soočanje z že prisotnim stresom in izgorelostjo (Ajduković, 2004; Kobolt in Žorga, 2013b) je supervizija učinkovita tudi kot preventiva pred (pre)intenzivnim doživljanjem delovnega stresa in izgorevanja (Čorić, 2023). Prispeva k večjemu občutku kompetentnosti in višji stopnji strokovne avtonomije, h kakovostnejšim odnosom na delovnem mestu ter posledično tudi pozitivnejšim čustvom ter višji stopnji zadovoljstva s posameznikovim poklicnim udejstvovanjem (Rupnik Vec, 2023). Nekaterе novejšę raziskave (Lopez idr., 2015, Ghaye in Lillyman, 2010, vsi v Videmšek, 2023) kažejo, da se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj, saj smo uspešnejši, če se osredotočamo na pozitivna čustva, kot so veselje, hvaležnost, ponos, upanje, ljubezen itd. Kobolt (2013) z veseljem ugotavlja, da se učitelji na supervizijskih srečanjih vedno več sprašujejo o počutju učencev ter učiteljev v razredu in šoli, kar je bila na začetku za učitelje, ki so predvsem storilnostno naravnani, tabu tema.

SUPERVIZIJA ŠTUDENTOV

Klemenčič Rozman (2010) v svojem članku predstavlja nasprotujoča si stališča avtorjev glede vključevanja študentov v supervizijo. Na eni strani Milošević Arnold (1994) trdi, da zaradi pomanjkanja prakse supervizija ne more potekati med izobraževanjem. Bistvo supervizije je namreč ravno obravnavati konkretnih izkušenj supervizantov. Podobno Kobolt (1994) pravi, da je pogoj za sodelovanje v procesu supervizije aktivno opravljanje praktičnega dela, o katerem želi supervizant razmišljati ter ga vrednotiti. Munson (1993, v Klemenčič Rozman, 2010), Jordan (2003), Urbanc (2004), Klemenčič Rozman (2010) ter Žorga (2013b) pa se s tem ne strinjajo povsem. Študenti se namreč že med izvajanjem praktičnega dela študija srečujejo z različnimi dilemami in doživljajo močna čustva, s katerimi se na superviziji lahko naučijo shajati. Yelloly (2002, v Klemenčič Rozman, 2010) poudarja pomen refleksije in učenje le-te med študenti poklicev pomoči, kar naj bi spodbujalo, da se razvijejo v reflektirajoče praktike. V ta namen Jordan (2003) priporoča supervizijo za študente, saj jim ta omogoča varen prostor za strokovno učenje s pomočjo kontinuiranih in rednih povratnih informacij o njihovem osebnem in strokovnem razvoju. Munson (1993, v Klemenčič Rozman, 2010) poroča o močni povezavi med ravno zadovoljstva s supervizijo in zmanjšanjem stresa ter izgoznanja med študenti.

Vključenost v supervizijo študentom/pripravnikom omogoča postopno integracijo tega, kar delajo, občutijo in mislijo, povezovanje praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem in uspešnejše oblikovanje poklicne identitete (Žorga, 2013c). Urbanc (2004) dodaja, da je namen supervizije študentske prakse tudi spoznavanje s pojmom in pomenom supervizije kot potrebe in pravice strokovnjaka v poklicu pomoči, kar lahko navežemo tudi na druge poklice, pri katerih smo v nenehnem stiku z ljudmi (učitelji, zdravstveni delavci itd.).

Rezultati raziskav med študenti Zdravstvene nege (Filej in Železnik, 2010, Trobec, 2008, vsi v Volmajer, 2013) so pokazali, da imajo študenti te smeri v kliničnem okolju največ težav z odnosi, pri čemer menijo, da je supervizija nedvomno nujno potrebna kot metoda učenja emocionalnega dela in predelovanja stresnih

dogodkov. V drugi raziskavi (Klemenčič Rozman, 2010) so študentje Socialne pedagogike omenjali, da so se na superviziji razbremenili napetosti in začeli (tam in doma) razmišljati širše in bolj poglobljeno, tudi o temah, o katerih sicer ne bi. Pomenila jim je varen prostor, kjer so se skupaj s sebi enakimi po stroki soočali s strokovnimi dilemami, katerim njihovi bližnji (družina, prijatelji) niso bili kos. Veliko so se naučili tudi o sebi, svojih šibkih točkah, načinih soočanja z lastno dilemo, svojem delovanju v skupini in drugih situacijah ter o skrbi zase na bodočem delovnem mestu.

NAMEN DELA

Supervizija je precej razširjena na področjih socialnega dela, psihoterapije ter ostalih poklicev pomoči. Na teh področjih se študentje že tekom študija srečajo z njo, kar pa ne velja za pedagoške poklice. Glede na to, da smo tudi pedagogi vsakodnevno v stiku z velikim številom ljudi in z njimi vzpostavljamo bolj ali manj zapletene odnose, in glede na obstoječe raziskave, ki tako med mlajšimi kot starejšimi učitelji kažejo na velik delež izgorelosti in poklicnega stresa, je smiselno razmišljati o pomenu supervizije za študent(k)e, bodoče učitelj(ic)e. Supervizija na pedagoškem področju se sicer razvija, a se med avtorji razlikujejo mnenja glede vključevanja študentov v supervizijo. Tuje raziskave (Barrera idr., 2010; Field, 1994; Melser, 2004) večinoma omenjajo supervizijo študentov pedagoških smeri v smislu mentorstva ali individualne supervizije (s strani profesorjev na fakulteti in/ali starejših učiteljev, ki delajo na isti ustanovi, kjer študent opravlja prakso ali pripravništvo) in hospitacij ter povratnih informacij drugih študentov, redkeje pa se pojavlja skupinska oblika supervizije za študente.

V študijskem letu 2020/21 je bilo za študentke četrtega letnika dodiplomskega študijskega programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse. Namen tega procesa je bil ponuditi študentkam izkušnjo skupinske medvrstniške in mentorske podpore pri reflektiranju (lastnih) strokovnih dilem in iskanju njihovih mogočih rešitev po osnovnih načelih supervizijskega dela (zaradi kratkotrajnosti

in nekaterih drugih pogojev pa to seveda ni bila supervizija). Potekala je v skupini sedmih oseb v obsegu dveh srečanj, enega med in drugega po opravljeni praksi. Spremljanje prakse so izvajali zaposleni z Oddelka za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete UL.

Namen evalvativne študije, ki je potekala v okviru izdelave magistrskega dela (Rahne, 2024), je bil ugotoviti, kakšen je doprinos tako prirejene oblike supervizijskega dela k izboljšanju nadaljnje prakse po oceni študentk, ki so se z njo srečale prvič. Zanimalo me je, kakšno je zadovoljstvo študentk s posameznimi vidiki prvič izvedenega supervizijskega spremljanja prakse ter kakšna so bila njihova pričakovanja in znanje o superviziji pred njihovo prvo izkušnjo z njo in kakšni so njihovi morebitni predlogi sprememb za izvedbo supervizijskega spremljanja prakse v prihodnje, kar zajemajo naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšen je splošen vtis študentk o izvedenem supervizijskem spremljanjem prakse?

RV2: Kakšno je njihovo zadovoljstvo z organizacijskimi vidiki supervizijskega spremljanja prakse, supervizorjem ter supervizijsko skupino?

RV3: Kakšna so bila njihova pričakovanja in znanje o superviziji pred svojo prvo izkušnjo z njo?

RV4: Na katerih področjih lastnega profesionalnega razvoja študentke čutijo največji doprinos supervizijskega spremljanja prakse?

RV5: Kakšne spremembe počutja študentke opažajo v povezavi z udeležbo na supervizijskem spremljanju prakse?

METODE

Pri raziskovalnem delu sem uporabila kvantitativni pristop in kvalitativni pristop raziskovanja.

SODELUJOČI

Vzorec je bil neslučajnostni priložnostni. K sodelovanju so bile povabljene študentke četrtega letnika dodiplomskega študija Razredni pouk na PeF UL v študijskem letu 2020/21, ki so v istem študijskem letu opravljale praktično pedagoško usposabljanje. Pri tem je bil za kvantitativni del načrtovan vzorec okoli 70 študentk, uresničen pa med 41 in 47 študentk, saj nekatere sodelujoče niso v celoti rešile anketnega vprašalnika. V skupinskem intervjuju so sodelovale tri študentke tega letnika, ki so se prek anketnega vprašalnika prostovoljno odzvale povabilu k sodelovanju.

PRIPOMOČKI

V kvantitativnem delu raziskave sem uporabila avtorski anketni vprašalnik. Sestavljen je bil iz vprašanj o izkušnji opravljanja praktičnega pedagoškega usposabljanja (v nadaljevanju: prakse), vprašanj o zadovoljstvu z organizacijskimi ter procesnimi in vsebinskimi vidiki supervizijskega spremljanja prakse (v nadaljevanju: spremljanja prakse), iz vprašanj o oceni vpliva spremljanja prakse na razvoj posameznih pedagoških kompetenc, odprtega vprašanja glede predlogov za izboljšavo ter povabila k sodelovanju v skupinskem intervjuju, ki je predstavljal kvalitativni del raziskave. V kvalitativnem delu raziskave sem uporabila vnaprej pripravljena vprašanja kot izhodišče za skupinski intervju.

POSTOPEK

S spletnim anketnim vprašalnikom sem podatke zbiralala od jeseni 2021 do pomladi 2022, kar je bilo po zaključenem praktičnem pedagoškem usposabljanju in izvedenem supervizijskem spremljanju v 4. letniku študija Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Vsaka izmed študentk je po e-pošti prejela povezavo na Anketni vprašalnik o izvedbi supervizijskega spremljanja prakse. Zaradi slabega odziva po prvem pošiljanju vprašalnika smo skupaj s profesorico ter samostojno strokovno delavko fakultete študentke poskušale doseči na različne načine (objava povezave v Facebook

skupini študentk tega letnika ter spodbude na predavanjih). Po zaključenem zbiranju podatkov z anketnim vprašalnikom sem junija 2022 s tremi študentkami v prostorih Pedagoške fakultete v Ljubljani izvedla skupinski intervju, kjer sem pridobila bolj poglobljene informacije o njihovi izkušnji s supervizijskim spremljanjem prakse. Mesec in Lamovec (1998) pravita, da mora raziskovalec v kvalitativnem raziskovanju prisluhniti ljudem, ki jih raziskuje. Zato naj ne raziskuje le tistega, kar zanima njega, ampak vse, kar je pomembno z vidika raziskovanih. Temu sem poskušala tudi sama slediti v okviru polstrukturiranega intervjuja, pri katerem sem uporabljala predvsem odprta vprašanja ter se odzivala na morebitne sprotne replike in mimiko študentk. Intervju je trajal dobre pol ure, z dovoljenjem udeleženk pa sem pogovor tudi snemala in ga kasneje dobesedno pretipkala. V nadaljevanju prikazujem deskriptivne rezultate, pridobljene na osnovi analiziranih zbranih podatkov s pomočjo anketnega vprašalnika za posamezno raziskovalno vprašanje, in sočasno vključujem rezultate kvalitativnega dela, pridobljene z vsebinsko odprto analizo podatkov iz skupinskega intervjuja.

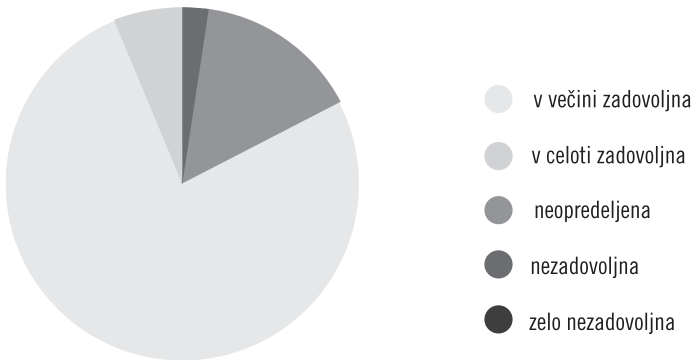
IZSLEDKI

SPLOŠNA OCENA ZADOVOLJSTVA ŠTUDENTK Z IZVEDBO SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE

SLIKA 1 prikazuje splošno oceno zadovoljstva študentk z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse. Nobena od anketirank z izvedbo ni bila zelo nezadovoljna, ena je bila nezadovoljna, sedem neopredeljenih, štiriintrideset v večini zadovoljnih in tri v celoti zadovoljne. Tudi intervjuvane študentke so si bile enotne glede pozitivne izkušnje z izvedbo in si želijo ohraniti takšen način spremljanja prakse.

SLIKA 1

Splošna ocena zadovoljstva študentk z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse (N = 45)



ZADOVOLJSTVO Z ORGANIZACIJSKIMI VIDIKI SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE, SUPERVIZORJEM TER SUPERVIZIJSKO SKUPINO

Kot vidimo v **PREGLEDNICI 1**, ki prikazuje zadovoljstvo z organizacijskimi vidiki spremljanja prakse, so bile anketirane študentke v povprečju najbolj zadovoljne z dogovarjanjem za drugi termin srečanja, najmanj pa s trajanjem srečanj. 4 % anketiranih študentk je bilo s trajanjem srečanj zelo nezadovoljnih, 29 % je bilo nezadovoljnih, 22 % neopredeljenih, 29 % v večini zadovoljnih in 15 % v celoti zadovoljnih (N = 45). Intervjuvane študentke so pojasnile, da jih je že vnaprej prestrašil časovni okvir srečanj, saj je pisalo, da bo posamezno srečanje trajalo 4 pedagoške ure, in to popoldne po praksi. Pogrešale so razlago oz. pojasnilo, da bo na srečanjih potekala debata in naj na srečanje pridejo pripravljene. Želele bi si, da bi jih na fakulteti pred začetkom prakse pozvali, naj si morebitne dileme sproti zapišejo in o njih razmišljajo, saj bodo imele o njih priložnost spregovoriti na srečanjih. Na drugo srečanje so bile tako

že bolj pripravljene in tudi časovni okvir jih ni več motil, saj sta jim obe srečanji zaradi pestre debate minili zelo hitro.

S prostorom srečanj (Zoom) je bilo v celoti zadovoljnih 51 % anketiranih študentk, 31 % je bilo v večini zadovoljnih, 13 % neopredeljenih, 2 % nezadovoljnih ter 2 % zelo nezadovoljnih (N = 45). Tudi v intervjuju sta dve izmed treh študentk poudarili, da jima je zaradi prostorske oddaljenosti fakultete od kraja, v katerem sta opravljali prakso, srečanje prek Zooma zelo ustrezalo, tretja pa bi raje imela srečanja v živo, saj se tako lažje odpreš in povežeš kot skupina. Pod predloge za izboljšavo supervizijskih srečanj so študentke v veliki večini navajale naslednje: »krajša srečanja«, »pogostejša srečanja«, »več srečanj v manjših skupinah« ipd. Ena izmed anketirank je izpostavila tudi, da se v času med srečanji veliko informacij (ki bi jih želela predebatirati) pozabi, zato bi si želela pogostejša srečanja.

PREGLEDNICA 1

Ocene zadovoljstva z organizacijskimi vidiki izvedenega supervizijskega spremljanja prakse (N = 44)

segmenti izvedenega supervizijskega spremljanja prakse	povprečna ocena zadovoljstva (1-5)	standardni odklon	minimum	maksimum
pravočasno obveščanje o srečanjih	4,3	0,77	3	5
vnaprejšnja predstavitev načina dela	4,1	0,94	1	5
dogovarjanje za drugi termin srečanja	4,4	0,69	3	5
čas srečanj	3,9	0,98	2	5
trajanje srečanj	3,2	1,17	1	5
pogostost srečanj	4,0	0,82	2	5
prostor srečanj (Zoom)	4,3	0,94	1	5

Naslednji vidik zadovoljstva je bil vezan na izbrane vidike delovanja oseb, ki so vodile posamezne skupine (glej **PREGLEDNICO 2**). Udeleženke so najvišje ocenile njihovo spoštljivost do vseh, in sicer s povprečno oceno 4,7 od 5. Kar 70 % anketirank je odgovorilo, da je bil vodja njihove skupine vedno spoštljiv do vseh, 27 % jih je odgovorilo, da je bil spoštljiv pogosto, 2 % srednje, nobena pa ni odgovorila, da je bil spoštljiv redko ali nikoli ($N = 44$). To se mi zdi pomemno izhodišče za delo, saj se ljudje težko odpremo strokovnjakom, za katere imamo občutek, da nas in naših morebitnih soudeležencev ne spoštujejo. Anketiranke so najnižje ocenile svojo kompatibilnost z načinom vodenja vodje njihove skupine, kar je najbrž pričakovano, saj različno naravnane udeleženke potrebujejo oziroma pričakujejo različne stile vodenja. To se je pokazalo tudi v intervjuju, kjer so študentke same izpostavile različne načine vodenja njihovih skupin in svoje (ne)strinjanje z njimi.

PREGLEDNICA 2

Opažanja o supervizorju (vodji skupine) ($N = 44$)

Kako pogosto ste v delovanju osebe, ki je vodila vašo skupino, opazile in doživele:	povprečna ocena (1-5)	standardni odklon	minimum	maksimum
odzivnost na predloge, vprašanja, dileme članic?	4,3	0,75	2	5
enakovredno upoštevanje vseh članic?	4,5	0,59	3	5
poznavanje obravnavanih tem?	4,3	0,79	2	5
občutek, da ji lahko zaupate?	4,2	0,86	2	5
odprtost (da ne nadzoruje, kritizira, presoja)?	4,3	0,88	2	5
strokovnost?	4,5	0,73	2	5
svojo kompatibilnost z njenim stilom vodenja?	4,0	0,91	2	5
njeno spoštljivost do vseh?	4,7	0,52	3	5

Dvema izmed njih je bila »mediacijska«, povezovalna vloga vodje vseč, tretja pa si je od njega/nje želela več vpetosti v debato, komentarjev ter primerov dobre prakse kot strokovnjaka na določenem področju, od kogar se lahko študentke veliko naučijo. Vse tri intervjuvane študentke si želijo, da bi bili mentorji dejanski učitelji ali šolski svetovalni delavci, ki niso zgolj teoretiki, temveč imajo veliko praktičnih izkušenj. Čeprav vsi izvajalci skupin niso imeli delovnih izkušenj iz osnovnih šol, so anketirane študentke njihovo poznavanje obravnavanih tem ocenile z visoko povprečno oceno (4,3), prav tako pa njihovo strokovnost (4,5).

Zadnji vidik ovrednotenja zadovoljstva je bilo zadovoljstvo s skupino, v katero so bile študentke vključene. Kot je razvidno iz **PREGLEDNICE 3**, so povprečne ocene zadovoljstva študentk s posameznimi elementi supervizijskih skupin, v katere so bile vključene, sicer precej visoke, a vendar bode v oči najnižja ocena lastnega počutja v skupini. Ena študentka (2 % anketiranih) je bila z lastnim počutjem v skupini povsem nezadovoljna. Ker me je zanimalo, čemu njena slaba ocena lastnega počutja, sem pregledala še ostale njene odgovore in ugotovila, da je bila nezadovoljna s prostorom, trajanjem in počutjem v skupini ter s kompatibilnostjo z načinom vodenja vodje skupine. Tudi strokovnjaki za supervizijo poudarjajo, da je za uspeh supervizije nujno, da se med srečanja dobro počutimo (smo zadovoljni z organizacijskimi vidiki, skupino in supervizorjem), zato je pomembno, da ob morebitnem nezadovoljstvu izrazimo lastne potrebe ali pa supervizorja zamenjamo. Ker gre v

PREGLEDNICA 3

Zadovoljstvo študentk s skupino, v katero so bile vključene (N = 44)

zadovoljstvo s/z:	povprečna ocena	minimum	maksimum
sestavo skupine	4,2	2	5
velikostjo skupine	4,3	2	5
odnosi v skupini	4,3	3	5
lastnim počutjem v skupini	4,3	1	5

primeru supervizijskega spremljanja prakse za drugačno obliko srečanj, ki je kratkotrajnejša in obvezna, tega študentka ne mogla narediti, lahko pa se o tem razmišlja kot o morebitnem predlogu za izboljšavo, kako pripraviti sistem supervizijskega spremljanja prakse, da bodo udeleženi in vodje kar v največji mogoči meri med seboj kompatibilni. Menim, da bi bilo dobro, da se tudi pri predstavitvi supervizijskega spremljanja prakse poudarja, da vsak »supervizant« ni kompatibilen z vsakim »supervizorjem« in da imajo študentke ob velikem nezadovoljstvu možnost menjave skupine.

PRIČAKOVANJA IN ZNANJE ŠTUDENTK O SUPERVIZIJI PRED SVOJO PRVO IZKUŠNJO Z NJO

Ena izmed intervjuvanih študentk izraz supervizija pozna iz maminih pripovedi, ki je prav tako učiteljica, drugi dve študentki pa sta ga slišali med študijem, nista pa natančno vedeli, kaj pomeni. Kot sem že omenila, študentke niso imele predhodnih osebnih izkušenj s supervizijo, zato bi si pri predstavitvi dela želele čim preprostejše razlage, najraje s strani ene od bivših študentk, ki je bila supervizijskega spremljanja prakse že deležna. To seveda tokrat ni bilo mogoče, saj je bilo izpeljano prvič, je pa lahko v pomoč profesorjem pri načrtovanju supervizijskega spremljanja prakse v bodoče. Taka razlaga bi študentke predvsem pomirila, da to ne bo zgolj še ena dolgotrajna obveznost v času že tako stresnega obdobja prakse, temveč razbremenitev, priložnost za debato o morebitnih dilemah, deljenje primerov dobre prakse in profesionalno rast na osnovi praktičnih izkušenj.

Naknadno sem od organizatorke supervizijskega spremljanja prakse izvedela, da so študentke imele na voljo eno predavanje o superviziji v okviru predmeta Inkluzivna vzgoja in izobraževanje – socialnopedagoški del, ki pa se ga očitno niso vse udeležile. Poleg tega so pred samo izvedbo prejele pisno pojasnilo, kaj je namen supervizijskega spremljanja, katere vsebine se bodo obravnavale (in katere ne), kdo bodo izvajalke/ci ter kakšni bodo okvirni organizacijski vidiki srečanj (število študentk v skupini, termin ter trajanje srečanj). Po tem so se študentke same razdelile v skupine po 7 ter si izbrale svojo/ega izvajalko/ca ter ji/mu na e-naslov sporočile

seznam članic posamezne skupine. Nekatere izmed skupin so imele tudi možnost izbire, ali bi raje imele srečanje v živo ali preko Zooma. Drugo srečanje (po koncu pedagoške prakse) so izvedle/i v terminih po dogovoru z izvajalko/cem. Pridobljeni rezultati kažejo, da se določene študentke bodisi niso udeležile predavanja, na katerem je bila supervizija predstavljena, ali pa so te informacije do izvedbe prvega supervizijskega srečanja pozabile oziroma jih niso pravilno razumele.

PODROČJA PROFESIONALNEGA RAZVOJA, KJER ŠTUDENTKE ČUTIJO NAJVEČJI DOPRINOS SUPERVIZIJSKEGA SPREMLJANJA PRAKSE

Študentke so od supervizijskega spremljanja prakse odnesle predvsem veliko čustvene podpore, od pedagoških kompetenc pa so največ pridobile na naslednjih področjih:

- sposobnost reševanja konfliktov v razredu (52 % veliko, 16 % pa zelo veliko),
- vzpostavljanje avtoritete v razredu (43 % veliko, 9 % pa zelo veliko),
- vključevanje otrok s posebnimi potrebami (41 % veliko, 7 % pa zelo veliko).

Pri ostalih dveh kompetencah, navedenih v anketnem vprašalniku (sodelovanje s starši in družino učencev ter sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi delavci šole), so bile številke pozitivnih odgovorov nižje, torej lahko sklepamo, da teh tematik na srečanjih bodisi niso toliko obravnavali ali pa vodje skupin na teh področjih nimajo toliko izkušenj. Poleg zgoraj omenjenih so študentke navedle še naslednje kompetence, ki so jih pridobile oziroma razvijale med supervizijskim spremljanjem prakse:

- sposobnost kritične presoje o izbiri gradiva pri poučevanju,
- nastopanje, komuniciranje (poglabljanje kompetenc),
- poslušanje ostalih in svetovanje, kako se soočiti s čim.

SPREMEMBE POČUTJA ŠTUDENTK V POVEZAVI Z UDELEŽBO NA SUPERVIZIJSKEM SPREMLJANJU PRAKSE

Velika večina anketiranih študentk je po koncu srečanj pri sebi opazala pozitivno počutje; 30 % anketiranih študentk se je po izvedenem supervizijskem spremljanju prakse počutilo zelo dobro, 47 % dobro, 13 % nevtrarno, 2 % slabo in 2 % zelo slabo (N = 44). Študentki, ki sta svoje počutje ocenili najslabše, predlogov za izboljšavo sicer nista navedli, ostale pa so navajale precej podobne predloge, ki so se v večini navezovali na dolžino in pogostost srečanj (pogostejša srečanja v manjših skupinah, krajša srečanja). 47 % anketiranih študentk bi se bodisi precej verjetno ali povsem verjetno v prihodnosti odločilo za udeležbo na supervizijskih srečanjih za zaposlene, 34 % srednje verjetno, 17 % malo verjetno in 2 % povsem neverjetno. Podrobnejša analiza odgovorov študentk, ki so bile z izvedbo najmanj zadovoljne, je pokazala, da so razlogi za nezadovoljstvo predvsem dolžina, trajanje in prostor srečanja ter nekompatibilnost z načinom vodenja vodje njihove skupine, nekoliko pa tudi občutek, da od srečanj ne dobijo dovolj praktičnega znanja oziroma pedagoških kompetenc ne razvijajo dovolj. Glede na to, da skoraj vse kljub temu predlagajo, da se srečanja v okviru študija ohranijo, očitno v njih vidijo nek potencial, zato upam, da bodo kljub manj navdušujoči prvi izkušnji v prihodnje superviziji vseeno dale priložnost.

POTREBE IN SKRBI ŠTUDENTK

Na osnovi odprtega vprašanja ankete in skupinskega intervjuja sem zbrala tematike, ki jih sodelujoče izpostavljajo kot svoje skrbi ali potrebe za večji občutek kompetentnosti pri svojem delu. Rezultati, razvidni iz **PREGLEDNICE 4**, me niso najbolj presenetili, saj kot mlada učiteljica tudi sama opažam potrebo po omenjenih kompetencah/znanju in se na teh področjih dodatno izobražujem ter učim od izkušenejših kolegic. Do podobnih ugotovitev glede področij pomanjkanja znanja in samozavesti učiteljev začetnikov je v svoji raziskavi prišla tudi Jeglič (2022). Tu imajo pomembno

PREGLEDNICA 4

Področja delovanja učitelja, na katerih se študentke ne čutijo dovolj kompetentne

komunikacija s starši, vodenje roditeljskih sestankov

uporaba IKT pri delu učitelja/razrednika (npr. Lopolis)

odzivanje na nasilne situacije

šolska dokumentacija, zakonodaja

konkretnejše znanje

ustno ocenjevanje, sestavljanje preizkusov znanja

področje specialne pedagogike

tekom prakse/vaj na fakulteti več možnosti za vprašanja mentorjem o konkretnem delu – študentke menijo, da nimajo dovolj znanja o tem, kaj vse pri učiteljskem delu sploh obstaja, in si želijo, da bi mentorja na praksi lahko o teh stvareh vprašale

vlogo učitelji mentorji, vseeno pa si tako kot študentke želim, da bi čim več teh vsebin obravnavali že med študijem, saj nam bi prišlo prav že pri opravljanju pedagoške prakse, sploh pa takoj ob vstopu v poklic.

SKLEPI

Predmet mojega raziskovanja je izkušnja študentk programa Razredni pouk s prvo izvedbo supervizijskega spremljanja prakse. To sicer ni enako kot supervizija (ki traja daljše časovno obdobje, več srečanj; se začne s postavljanjem ciljev, uspeh katerih se med procesom večkrat preverja; potrebno je vodenje dokumentacije itd.), je pa priložnost za spoznanje z metodo supervizije in poglobljeno refleksijo njihove pedagoške prakse, kar številni avtorji (Klemenčič Rozman, 2010; Melser, 2004; Stephens in Waters, 2009; Vodeb

Bonač, 1994; Žorga, 2013c) močno zagovarjajo. Pregled literature kaže, da je v Sloveniji supervizija študentov na pedagoškem področju zaenkrat še premalo uporabljena ter raziskana, čeprav stanje po svetu vodi do zaključkov, da prinaša pozitivne izide.

Rezultati pričujoče evalvativne študije kažejo, da so bile študentke s svojo prvo izkušnjo prilagojene oblike supervizije v veliki večini zadovoljne in priporočajo, da se v prihodnje ohrani v podobni obliki. Tudi delež tistih, ki niso zaznale doprinosa srečanj za lastno počutje in rast, bi srečanja ohranile, kar najbrž pomeni, da v njih v splošnem vidijo nek smisel in potencial. Najpogostejši odgovori pri predlogih za izboljšavo so bili: krajša srečanja, manjše skupine, več srečanj. Študentkam bi bilo všeč tudi, da v prihodnosti študentke iz višjih letnikov na kratko predstavijo, kako srečanja izgledajo, da se prihodnje generacije ne bodo tako ustrašile dolžine srečanj ter se bodo nanje lažje pripravile. Velika večina sodelujočih študentk bi se po tej izkušnji spoznavanja z metodo supervizije verjetno še odločila za vključevanje v supervizijski proces kot zaposlena oseba. Upam, da bo vse več delodajalcev to učiteljicam ter ostalim strokovnim delavcem omogočalo. Delo v superviziji namreč pomaga strokovnjakom, da se razvijajo v reflektirajoče prakse (Klemenčič Rozman, 2010), jih opremi z veščinami za učinkovitejše soočanje s stresom (Čobanović, 2020; Demšar, 2008), prinaša boljše odnose (Milošević Arnold, 2012) ter bolj kakovostno delo (Ažman, 2008; Skok, 2013; Vogt in Rogalla, 2009), kar je najbrž želja vsakega delodajalca.

Pomanjkanje učiteljev je iz več razlogov (premalo kadra, visoka stopnja izgorelosti med učitelji, odhajanje iz poklica zaradi neugodnih delovnih pogojev ter nekonkurenčne plačne politike) že nekaj časa vse večji problem v Sloveniji in drugod po svetu (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Zato je nujen razmislek o vpeljavi strategij, ki bi pomagale obdržati že izšolane ter izkušene prakse, da ostanejo v poklicu, hkrati pa privabiti tudi nove generacije učiteljev. Za privabljanje novih učiteljev je nujno povečanje privlačnosti učiteljskega poklica, kar vključuje zvišanje plač, izboljšanje delovnih pogojev ter promocijo poklicnega ugleda (Murnane in Steele, 2007, v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Za zadržanje zaposlenih pa je bistveno zagotavljanje podpore in

možnosti za strokovni razvoj, predvsem v prvih letih kariere, da se učitelji začetniki vpeljejo v poklic (Kessels, 2010, Ingersoll in Strong, 2011, vsi v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Tudi novejša raziskave (Räsänen idr., 2022, Thomas idr., 2020, Tynjälä idr., 2021, vsi v Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023) kažejo na to, da so mentorstvo, usmerjanje, podpora vodstva in usmerjenost v profesionalni razvoj (kamor lahko umestimo tudi supervizijo) dolgoročno pomembnejši kot finančna spodbuda.

Pričujoča evalvativna študija je imela tudi omejitve. Kljub različnim načinom spodbujanja študentk k reševanju anketnih vprašalnikov k sodelovanju niso pristopile vse študentke, ki so bile vključene v prvič izvedeno supervizijsko spremljanje prakse. Nekatere izmed njih so v času zbiranja podatkov bile odsotne zaradi absolventskega staža, odšle na izmenjavo, imele druge obveznosti ali pa preprosto niso želele sodelovati v raziskavi, kar seveda splošujem. Zavedam se, da zaradi tega rezultatov ne morem posplošiti na celo generacijo študentk, ki je bila vključena v proces. Želim si tudi, da bi se na moj poziv za sodelovanje v intervjuju odzvala katera izmed študentk, ki z izvedbo supervizijskega spremljanja prakse potencialno niso bile zadovoljne. Tako bi lahko podrobneje raziskala, kaj so bile težave, zaradi katerih je bila njihova izkušnja negativna, in bi bili izvajalci na te vidike v prihodnje bolj pozorni. Če se bo supervizijsko spremljanje prakse v prihodnjih letih še izvajalo, bi bilo smiselno izvajati sprotne evalvacije, kot je v procesu supervizije tudi sicer priporočljivo.

Tako študentke v pričujoči raziskavi kot supervizantje iz drugih slovenskih in tujih raziskav (Barrera idr., 2010; Erčulj, 2020; Field; 1994; Jeglič, 2022; Jordan, 2003; Urbanc, 2004; Vodeb Bonač, 1994) vidijo potrebo in smisel v rednem obiskovanju supervizijskih srečanj skozi daljše časovno obdobje. Na ta način supervizirani od procesa pridobijo največ. Pri tem bi bilo dobro upoštevati tudi individualnost študentov pri izbiri supervizijskega pristopa, kot opisujeta Stephens in Waters (2010), a z mero kritičnosti, saj obstaja možnost, da študentje različnih pristopov še ne poznajo dovolj, da bi znali izbrati pravega zase in za svoje trenutne potrebe. Finančni vidik izvedbe supervizijskih srečanj je sicer izziv za marsikatero institucijo. Ena izmed mogočih rešitev je vključevanje

študentk ali študentov magistrskega študija supervizije, ki imajo študijsko obveznost izvajanja supervizije (in so spremljane pod meta-supervizijo), da za nižje plačilo ali celo brezplačno izvajajo supervizijo za študent(k)e drugih smeri. Druga možnost je, da se študentkam pedagoških smeri predstavi supervizijo na podoben način, kot je bila izvedena v študijskem letu 2020/21, potem pa se jim ponudi vključevanje v skupine (bodisi le študentk ali pa študentk in mladih učiteljic), ki bi imele »pravo« supervizijo skozi daljše časovno obdobje. Smiselno bi bilo tudi predstaviti prednosti te metode ministrstvu in zaprositi vsaj za delno financiranje, kar bi omogočalo finančno pokritje izvedbe supervizijskega procesa.

Bolj motivirane študentke ter učiteljice začetnice bi po seznanitvi z metodo morda lahko dale pobudo svojemu delodajalcu, da jim omogoči supervizijska srečanja. Že zaposlenim učiteljicam bi zavod, v katerem so zaposlene, supervizijo lahko financiral iz proračuna, ki je namenjen izobraževanju (kar je sicer po nekaterih šolah v Sloveniji že redna praksa, a po mojem mnenju še ni dovolj spodbujano). Veljalo bi upoštevati dejstvo, da zaposleni, ki imajo izkušnjo s supervizijo, kasneje lažje pričnejo z intervizijskimi srečanji (Milošević Arnold, 2012), kar bi bilo smiselno spodbujati. Morda bi bil v tem tudi potencial, da bi intervizijske skupine še posebej poskrbele za učitelje začetnike, ki podpora izkušenih kolegic nujno potrebujejo. Pri tem bi po potrebi lahko občasno poiskali tudi pomoč zunanjega supervizorja, ki bi skupino (na)učil delovati samostojno (razdelil vloge, pomagal oblikovati dnevni red za potek sestankov, usmerjal odnose, dajal povratne informacije in predloge ...), kot priporoča Van Kessel (2013). Mnogi strokovnjaki (Jordan, 2003; Klemenčič Rozman, 2010; Milošević Arnold, 1994; Rupar, 2014b; Skok, 2013; Žorga, 2007, v Skok, 2013) sicer priporočajo, da bi bila supervizija v poklicih, ki imajo opravka z ljudmi (tudi tekom študija), sistemsko organizirana in tako pravica ter hkrati dolžnost vsakega zaposlenega. Tako bi praktiki ves čas reflektirali svoje delo, sproti reševali dileme in se lažje soočali s poklicnim stresom, bili pa bi razbremenjeni ukvarjanja z organizacijo supervizije. Sama bi tukaj izpostavila dve pomanjkljivosti: finančni vidik (kot sem že omenjala zgoraj) ter motiviranost za delo na sebi, ki je nujen pogoj za uspeh supervizije, saj je supervizija, naročena od

»zgoraj« (nadrejenih), običajno izrazito manj uspešna od tiste, v katero se udeleženci vključijo prostovoljno (Švagan, 2010). Seveda pa je ta argument manj bistven za vključevanje v prvo izvedbo (npr. za študente), ko še nimajo izkušnje s supervizijo.

Izkušnja s prilagojeno obliko supervizije oz. supervizijskim spremljanjem bi lahko študentke opremila tudi s potrebnim znanjem za pisanje dnevnika refleksij. Študentke ter učiteljice začetnice same po sebi namreč nimajo dovolj znanja na tem področju, redna praksa pisanja dnevnikov ob pomoči supervizorja pa med opravljanjem šolske prakse vpliva na hitrejše pridobivanje učiteljskih veščin in sposobnosti (Gipe in Richards, 1992, v Rupar, 2014b). Supervizorji s pomočjo teh refleksij lahko ugotavljajo tudi, ali je praksa za bodoče učitelje ustrezno zastavljena (da ni preveč ali premalo zahtevna in zato neučinkovita), da jim omogoči optimalne pogoje za razvoj potrebnih veščin (Rupar, 2014b).

Idealno bi supervizorji (v tem primeru vodje supervizijskih skupin na fakulteti) morali študentke spremljati skozi daljše časovno obdobje, saj kritična refleksija zahteva določeno znanje in izkušnje, kot pravi Maarof (2007, v Rupar, 2014b). Predlagam, da bi se supervizijsko spremljanje prakse skozi leta študija izvedlo večkrat, saj se študentke s prvo pedagoško prakso srečajo že v prvem letniku. Več izkušenj s supervizijo bi pomenilo tudi boljše rezultate dela in uvide tako na supervizijskih srečanjih kot v praksi, mlade učiteljice bi bile samozavestnejše, se bolj zavedale svojih močnih ter šibkih področij in učinkoviteje reševale probleme v razredu (Ažman, 2008; Rupar, 2014b).

LITERATURA

- Ajduković, M. (2004). Određenje grupne supervizije. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 121–153). Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H. Madai, K. in Voogd, M. (2016). *ECVision: evropski pojmovnik supervizije in koučinga*. Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje. http://druztozasupervizijo.splet.arnes.si/files/2016/12/Pojmovnik_ECVision.pdf

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 100–119.
- Barrera, A., Braley, R. T. in Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K. in Kim, H., (2016). Self-care and professional quality of life: predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work*, 16(2), 292–311. <https://doi.org/10.18060/18760>
- Bogdan Zupančič, A. in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 75–114. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-T9G090AT>
- Čobanović, J. J. (2020). *Poklicna izgorelost in pomen supervizije pri učiteljih razrednega pouka* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6491/>
- Čorić, A. (2023). Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 179–203. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-1NC9TW8R>
- Demšar, I. (2008). Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 124–140.
- Erčulj, S. (2020). Skrb zase med študenti in praksi socialne pedagogike in socialnega dela [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6470/>
- Field, B. (1994). The new role of the teacher: mentoring. V B. Field. in T. Field (ur.), *Teachers as Mentors: A Practical Guide* (str. 63–77). Falmer Press.
- Florjančič, P. (2021). *Strategije spoprijemanja s stresom pri pedagoškem delu v vzgojnem zavodu* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7046/>

- Glišovič Meglič, D. (2004). Modeli supervizije: vodenje in dinamika supervizijskih skupin na slovenskih centrih za socialno delo. *Socialno delo*, 43(5/6), 265–275 URN:NBN:SI:doc-6W2LFHXI
- Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Socialno delo*, 33(6), 503–505.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions* (4. izd). McGraw Hill Open University Press.
- Jeglič, U. (2022). Reševanje kriznih odnosov v pedagoškem poklicu s pomočjo supervizije. *Bogoslovni vestnik*, 82(3), 725–735. URN:NBN:SI:DOC-BMZM2XBN
- Jordan, K. (2003). Clinical training of graduate students: the need for faculty to balance responsibility and vulnerability. *The Clinical Supervisor: The journal of supervision in psychotherapy & mental health*, 21(1), 29–38. https://doi.org/10.1300/J001v21n01_03
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči. *Socialna pedagogika*, 14(1), 83–100. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1087/>
- Koblar, B. (2020). Izgorelost tudi v vzgoji in izobraževanju. *Didakta*, 30(208), 55–58. URN:NBN:SI:DOC-SWSO1G9T
- Kobolt, A. (1994). Skupinska supervizija in supervizija delovne skupine oziroma tima. *Socialno delo*, 33(6), 489–493. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-R9VJU83O>
- Kobolt, A. (2013). Vloga supervizije v profesionalnem razvoju učiteljc/ učiteljev. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 130–135). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2013a). Supervizija – beseda z več pomeni. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 15–20). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2013b). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 119–148). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: the cost of caring*. Malor books.
- Melser, N. A. (2004). The shared supervision of student teachers: leadership, listening, and lessons learned. *Professional Educator*, 26(2), 31–37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ728473>
- Mesec, B. in Lamovec, T. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Univerza v Ljubljani, Visoka šola za socialno delo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-C11L6WB5>

- Mihalič, J. in Skok, C. (1996). Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. *Šolsko svetovalno delo* 1(2), 15–20.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-78FPJOG>
- Milošević Arnold, V. (2012) Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev. *Šolsko svetovalno delo*, 16(1/2), 41–50. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RG154AZS/75ff1d08-71ba-4106-b121-cd86954ed5d7/PDF>
- Pregrad, J. in Krivičić Jedrejčić, A. (2012). Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora. Prispevek s 3. hrvatske konference o superviziji, Opatija, 18.–20. 4. 2012. http://www.hdsor.hr/wp-content/uploads/2018/03/Izlaganje_-_Supervizija_Opatija_final.pdf
- Rahne, A. (2024). *Evalvacija supervizijskega spremljanja prakse na razrednem pouku* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=154162>
- Rupar, B. (2014a). Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije. *Socialna pedagogika*, 18(3/4), 223–241. URN:NBN:SI:DOC-Q9DFNCVE
- Rupar, B. (2014b). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2024/>
- Rupnik Vec, T. (2023). Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega duševnega zdravja (well-being) zaposlenih. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 287–306. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-B7MPZJY7>
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skok, M. (2013). Supervizija poučevanja – učiteljev pomočnik pri uvajanju sprememb in izboljšanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 209–226). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učitelja s stresom* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Stephens, C. A. in Waters, R. (2009). The process of supervision with student teacher choice: a qualitative study. *Journal of Agricultural Education*, 50(3), 89–99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871218.pdf>
- Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 59–90). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnem radu* (str. 303–330). Društvo za psihološku pomoč.
- Van Kessel, L. (2013). Začasna pomoč pri interviziji v organizacijah: model v praksi, ali kako se lahko učimo intervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 131–152). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2014). Supervizija na pedagoškem področju. *Psihološka obzorja*, 23, 77. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/dnevi_psihologov_2014.pdf
- Videmšek, P. (2023). Razkrivanja sočutnega zadovoljstva v procesih supervizije. *Socialna pedagogika*, 27(3/4), 261–285. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-I7JXDQC5>
- Vodeb Bonač, M. (1994). Supervizija v praksi študentov 1. letnika Visoke šole za socialno delo: opis modela. *Socialno delo*, 33(6), 499–501. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XJDDY2MT>
- Vogt, F. in Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060.
- Volmajer, K. (2013). *Potreba po superviziji pri študentih zdravstvene nege* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=42906>

- Žorga, S. (2013a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 283–297). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2013b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2013c). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 227–240). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET MAJA 2024