

ISKUSTVA I IZAZOVI UVOĐENJA SUPERVIZIJE U SUSTAV PROSVJETE²

Izlaganje sa stručnog
skupa
Primljeno: rujan, 2006.
UDK 364.62 : 37.01

Jasenska
Pregrad¹
Savjetovalište »Homa«
Zagreb

SAŽETAK

Društvo se tijekom našeg životnog vijeka bitno promijenilo u ekonomskom i političkom pogledu, ali i u pogledu društvenih vrijednosti, a posebno odnosa. Vrijednost i smisao znanja su redefinirani o čemu suvremeni sociolozi govore opisujući tranziciju društva iz društva krutog u društvo tekućeg stanja, a odnosi su se redefinirali u smislu naglašavanja osobnih potreba i osobne odgovornosti za njihovo zadovoljavanje. Stanje i promjene u sustavu obrazovanja anakroni su u odnosu na društvene promjene. U suvremenom zapadnom društvu koje se demokratiziralo i individualiziralo postoji kriza odgoja jer su se ciljevi promijenili, što u nas, u svjetlu anakronosti sustava obrazovanja, čini krizu još dubljom, a osjećaj nesnalaženja i nekompetentnosti prosvjetara još većim. Istraživanja i iskustva govore o postojanju svijesti prosvjetara o vlastitoj nekompetentnosti, potrebi da je razviju, kao i načinima na koje je to moguće učiniti. Supervizija je sigurno jedan od načina, što pokazuju iskustva i rezultati evaluacije provođenja supervizije s 93 prosvjetna djelatnika (68% učitelja) Varaždinske županije tijekom 2003. - 2005. godine. U članku su detaljno prikazani rezultati evaluacije supervizije.

Ključne riječi:

supervizija, prosvjeta,
evaluacija supervizije,
demokratizacija odgojno
obrazovnog sustava

¹ Jasenska Pregrad, psiholog, psihoterapeut, supervizor;
Savjetovalište »Homa«, E-mail: jasenska.pregrad@st.htnet.hr

² Predavanje je održano na Prvoj hrvatskoj konferenciji o superviziji,
20. - 22. 4. 2006. u Opatiji.

UVOD

U ovom članku izložit ću naše iskustvo uvođenja i dvogodišnjeg provođenja supervizije za učitelje, nastavnike i stručne suradnike u Varaždinskoj županiji, međutim, kako je supervizija još uvijek sporadična i rijetka pojava u sustavu odgoja i obrazovanja, čini mi se zanimljivim razmotriti kako su se ciljevi, misija i praksa u prosvjeti mijenjali u društvenom kontekstu i kakvu bi ulogu supervizija mogla preuzeti. Odnosno, zbog čega supervizija u ovom trenutku ima izrazito velik potencijal u razvoju profesionalne kompetentnosti prosvjetnih radnika.

PROMJENE U OBRAZOVANJU U KONTEKSTU DEMOKRATIZACIJE I PROMJENE U DRUŠTVENIM VRIJEDNOSTIMA I ODNOSIMA

Ovdje izloženi pogled na obrazovanje u društvenom i povijesnom kontekstu skica je koja nema za cilj sveobuhvatno i sustavno dokumentirati promjene u društvu i prosvjeti, nego kroz nekoliko slika i asocijacija oslikati raspon promjena koje su se dogodile u životnom vijeku sadašnjih »doajena« školskih zbornica u koje bih i sama spadala da nisam pred 12 godina otišla iz prosvjete u užem smislu, ali ostala prosvjetar u širem. Takav pogled je naravno, u najboljoj humanističko-demokratskoj maniri, subjektivan doživljaj. Moje ishodište i točka promatranja, pa i moja promišljanja motivirana su stavom da su odgoj i obrazovanje izuzetno važne, vrijedne i dalekosežne društvene djelatnosti koje izravno utječu na razvoj društva bivajući sveprisutnima u formativnoj dobi čovjeka, u dobi djetinjstva i mladosti. Dakle, ovo nije već poslovična kritika prosvjete i učitelja i nastavnika kakve se često čuju u javnosti. Ovo je subjektivan pogled nekoga tko voli i cijeni prosvjetarski posao i tko ga gleda iz svog osobnog i obiteljskog kolektivnog prosvjetarskog iskustva, nekoga koga su doslovno (za)dojili važnošću (zanosom za) odgoja i obrazovanja od kada je došao na svijet (jer su jedna baka i djed, pa zatim mati i otac bili učitelji i profesori, a onda, kao da to nije bilo dovoljno, nego sam i vlastitim izborom stekla muža, a s njim i svekra i sverkvu koji su isto tako svi bili prosvjetari), pa je onda bilo sasvim prirodno da i sama postanem prosvjetar. Ovaj moj subjektivni pogled je moj prilog iz želje da bolje vidimo kako smo došli do ovuda do kud smo došli, da razumijemo što nam se to događa i zašto su odgoj i obrazovanje u krizi, jer bi nam to moglo pomoći da smislimo načine kako izaći iz krize.

Društvo se kroz naš životni vijek dobro promijenilo. Svojedobno je Internetom kolao e-mail pod naslovom »Kako smo uopće preživjeli?« u kome se uspoređuje vrijeme djetinjstva iz pedesetih godina prošlog stoljeća i sadašnje vrijeme. I kad na taj način pogledamo od kuda smo krenuli i gdje smo došli, čovjek ima osjećaj da je prošao više od

jednog života. Imali smo malo, ali imali smo puno prilika u kojima smo se osjećali zadovoljno i sretno, kupujući bombone u rijetkim zgodama na komad, šećući ponosno u novoj jakni sašivenoj od preokrenutog bakinog kaputa. Autoritete smo bespogovorno poštivali, a kad nismo, znali smo da nas čeka »pravedna« kazna bez puno razgovora. Znalo se kako se treba ponašati i što se smije i što se ne smije i nitko se nije pitao kako se pri tome osjećamo sve dotle dok smo se ponašali kako treba. Nisu nas pitali KAKO nam je bilo u školi, nego »jesu li nas pitali« i koju smo ocjenu dobili. U školi nam je, naravno, bilo dobro, pa čak i kad smo sjedili po troje u klupi ravnomjerno se izmjenjujući u žuljanju stražnjice na gredi i zakovicama kojima je klupa bila povezana sa stolom, jer su bili sretnici svi koji su mogli ići u školu, a učiteljica je bila osoba od poštovanja i sigurno i uvijek u pravu. Moja se generacija rodila u FNRJ, pa smo mladost proveli u SFRJ, pa smo vježbali samoupravljanje kao poseban oblik vlasništva nad vlastitim radom (premda je pitanje odgovornosti za odluke bilo maglovito), onda smo na referendumu izglasali kapitalističko i demokratsko društveno uređenje (također bez jasne svijesti o tome kako se distribuira moć i odgovornost za odluke u tom uređenju) i dobili Republiku Hrvatsku, a onda, nažalost, rat koji je razvoj demokracije odgodio za još nekoliko godina.

Međutim, kako smo oduvijek bili otvorena zemlja, humanističke i demokratske društvene vrijednosti nisu nas potpuno mimoišle još u vrijeme svjetskih društvenih promjena često označavanih kao vrijeme studentskih nemira ili »šezdesetosma«. I naša mladenačka »biblija« bila je Saint-Exuperyjev *Mali princ* i mi smo se zajedno s njim čudili svijetu odraslih ljudi, biznismenima koji broje planete koje posjeduju, a da ih nikad nisu vidjeli, uzvišenim kraljevima koji vladaju pustim planetima i s više ili manje uspješnosti usvojili da je vrijedno i jedinstveno ono što smo sami svojim rukama zalijevali i njegovali i voljeli (a ne ono što je vrijedno drugima ili je jednako gledajući izvana) kao i da čovjek samo srcem dobro vidi, jer je bitno očima nevidljivo. Mi smo tada, ne znajući da to radimo, usvajali osnovne zasade suštinske demokracije kao što su pravo na subjektivnu istinu, na razliku, na poštovanje osobnog iskustva i izbora. Osim ovih romantičnih i postupnih promjena u vrijednosnoj orijentaciji, kapitalizam nam je donio mnogo tvrđe promjene - socijalnu i radnu nesigurnost, pa Kalinić u svom blogu na Iskonu piše »Vrijeme nesigurnosti radnog mjesta«.

Ove promjene bitno poljuljavaju vrijednost znanja, a time i obrazovanja i vjerojatno više nego ikad prije predstavljaju izazov sustavima obrazovanja u svijetu. Mnoge razvijene zemlje se već godinama hvataju ukoštac s osmišljavanjem nacionalnih sustava obrazovanja i izrađuju nacionalne kurikulume ne bi li školu prilagodile suvremenim potrebama pojedinaca i društva. Filozofi i sociolozi ovog doba opisuju drugu polovinu 20. stoljeća kao »društvo čvrstog stanja« (*solid society*) u kojem smo učili da bismo znali i tako bili spremni odgovoriti zahtjevima budućnosti. Početak 21. stoljeća nazivaju »društvom tekućeg stanja« (*liquid society*) u kojem se promjene događaju takvom brzinom da je zapravo ultimativni zahtjev biti spreman odgovoriti zahtjevima sada i ovdje, što zapravo znači da je važno biti

prilagodljiv, snalažljiv i otvoren i znati misliti svojom glavom, a to možemo ako razvijamo samopoštovanje, vjeru u sebe i odgovornost (poimanu kao odgovor-nost, kao sposobnost da odgovorimo zahtjevima).

Škola bi, dakle, trebala odgovarati i obrazovati učenike tako da se umiju prilagoditi različitim zahtjevima različitih poslova, da budu snalažljivi i okretni u pronalaženju u tom trenutku potrebnih znanja, da vjeruju u sebe i budu odgovorni sebi i društvu. I kao što je nekad bila vrlina ostati na istom radnom mjestu do mirovine, tako je to danas mana i dokaz da su ljudi nesnalažljivi i nespremni na izazove. Danas poslodavci ne vole zaposliti ljude koji su desetke godina radili na istom radnom mjestu. Ove promjene govore u prilog tome da znanje više nije kapital, pa se u njega ne ulaže. Ukoliko postojeća radna snaga ne može udovoljiti promjenama u proizvodnji ili poslovanju, ona će se otpustiti i zaposlit će se nova koja može ili će biti dovoljno prilagodljiva i snalažljiva da odgovori novim zahtjevima. S druge strane, ideja cijeloživotnog obrazovanja sve je prisutnija pa se javljaju različiti oblici kratkih programa obrazovanja za specifične vrste poslova. Pojedincima je ostavljeno da oblikuju svoje profesionalne karijere sukladno vlastitim životnim putevima, potrebama i interesima. I Bolonjska deklaracija, između ostalog, demokratizira sustav visokog obrazovanja u tom smjeru.

Područje u kome su se dogodile vjerojatno najveće i najradikalnije promjene je područje komunikacije i prijenosa informacija, a time i znanja. U vrijeme moga djetinjstva nije bilo ni telefona, ni televizije. A radio se slušao pomno i to tako da su svi sjedili okupljeni kao u još starije doba oko ognjišta. Danas imamo bežični prijenos informacija, mobitelima smo prikopčani na cijeli svijet, do tolikog apsurdna da možemo gledati direktni prijenos rata, pa i života (u *reality showovima*) - cijeli svijet međusobno komunicira. U ta davna vremena, pred ciglih 50 godina bilo je malo knjiga i teško se dolazilo do znanja. Danas se knjige dijele s novinama na kioscima, a Internetom nam je svaki izvor znanja dostupan u času. Po principu tržišta - ono čega ima mnogo nije od velike vrijednosti. Tako znanje u starinskom smislu riječi, kao količina informacija koje posjedujemo, nije više od velike vrijednosti, međutim, način na koji dolazimo do znanja i kako njime baratamo jest.

Kako se naša škola u međuvremenu nosila sa svim tim promjenama? Uglavnom nikako - škola je ostala skoro ista, skutrila se u kutu i sad je već vrlo anakrona. Kad sam počela raditi u školi, govorili smo o prosvjeti. Etimološki gledano, riječ dolazi od prosvijetliti, a to je zapravo više od znati, to znači imati uvid, razumjeti (kao u Zenu). U to vrijeme popularna sintagma je bila »prosvjećivati narodne mase« koje su bile podosta neuke i nepismene, a nadležno ministarstvo zvalo se Ministarstvo kulture i prosvjete, pa onda Ministarstvo prosvjete i sporta. Na kraju tog razdoblja pamtimo prvi pokušaj promjene u vidu tzv. »Šušarove reforme« koja je obrazovanje htjela uskladiti potrebama rada, gospodarstva i na taj način učiniti sustav isplativijim i povećati vjerojatnost da će se učenici bolje pripremiti za svijet rada. Što je sasvim u skladu s idejama »društva krutog stanja«. S novom državom i novim društvenim poretком posvojili smo termin obrazovanje,

J. Pregrad: Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete

pa smo dobili Ministarstvo obrazovanja i športa, a onda i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Obrazovati asocira na obraz, obrazac, izobrazba, jednoobrazno. I ovaj pristup slijedi ideje »društva krutog stanja« i oblikovan je u centralizirani sustav, svuda jednak, koji je usmjeren na sadržaj i rezultat, a ne na promjenu, individualnost, način i proces.

Pogled u važeće zakone govori o tome kakvim vrijednostima se država rukovodi definirajući ciljeve odgoja i obrazovanja.³

U *Zakonu o osnovnom školstvu* ovako su definirani ciljevi (**pojedine riječi istaknula autorica**):

Članak 2.

(...) Ciljevi su osnovnog školstva:

- da kod učenika potiče i razvija **interes i samostalnost** pri učenju i rješavanju zadaća, **stvaralaštvo, moralnu svijest**, estetski ukus i kriterij, **samopouzdanje i odgovornost prema samome sebi** i prirodi, društvenu, gospodarstvu i političku **svijest**, snošljivost i sposobnost **suradnje, poštovanje ljudskih prava, dostignuća i težnji**;

- da učenika pouči pismenosti, komunikaciji, računu, znanstvenim i tehnološkim principima, kritičkom promatranju, razumnom raspravljanju, razumijevanju svijeta u kojem živi i razumijevanju međusobne ovisnosti ljudi i prirode, pojedinaca i nacija.

Ciljevi i zadaće osnovnog školstva ostvaruju se prema **utvrđenim nastavnim planovima i programima**.

Članak 22.

Nastavni plan i program donosi Ministarstvo.

Nastavnim planom **utvrđuju se obvezni i izborni predmeti, njihov raspored po razredima**, tjedni broj nastavnih sati po predmetima i ukupni tjedni i godišnji broj nastavnih sati i izvannastavne aktivnosti.

Programom se utvrđuju **sadržaji, cilj i zadaće** obveznih i izbornih predmeta.

Članak 24.

Osnovna škola radi na temelju godišnjeg plana i programa rada.

Godišnjim planom i programom rada **utvrđuju se mjesto, vrijeme, način i nositelji** ostvarivanja nastavnoga plana i programa i ostalih aktivnosti u funkciji odgojno-obrazovnog rada škole.

Zakon o srednjem školstvu uopće ne razrađuje ciljeve koji se trebaju postići. U članku 1. se samo kaže:

³ www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0819.htm, www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0820.htm

Članak 1.

Srednje školstvo je djelatnost kojom se nakon završetka osnovnog školovanja omogućava **stjecanje znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja**.

Djelatnost srednjeg školstva obuhvaća **različite vrste i oblike odgoja i obrazovanja**, osposobljavanja i usavršavanja koji se ostvaruju u skladu s odredbama ovoga Zakona i zakona koji uređuju djelatnost pojedinih vrsta srednjih skola.

Naravno da i ovdje Ministarstvo donosi Jedinstveni nastavni plan i okvirni obrazovni program za zanimanje.

Dakle, premda je cilj osnovnog školstva razvijati u učenika **interes i samostalnost, stvaralaštvo, moralnu svijest, samopouzdanje i odgovornost prema samome sebi i prirodi, društvenu, gospodarstvu i političku svijest, sposobnost suradnje, poštovanje ljudskih prava, dostignuća i težnji**, ovu zadaću trebaju razvijati oni kojima se ne dopušta samostalnost, stvaralaštvo, do čijih se dostignuća i težnji, a ni samopouzdanja i odgovornosti ne drži osobito, pa im se ne dopušta da sami grade odgojne i obrazovne kurikulume, niti osmisle sadržaje, ciljeve i zadaće svojih programa rada. Oni mogu tek utvrditi **»mjesto, vrijeme, način i nositelje«**, dakle izvršioci su nečije zamisli.

U prilagodbi europskim standardima Ministarstvo sa suradnicima upravo uvodi prve naznake demokratizacije i osuvremenjivanja školstva nazvane Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) i to je prvi pokušaj da se redefiniraju svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja. Odgojnim ciljevima dodani su i socijalizirajući i oni se nalaze pod poglavljem »Socijalizirajući i odgojni aspekti Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda«. ⁴ U preambuli aspekata navodi se: »Suvremena škola nastoji **nadopuniti ili djelomično preuzeti odgojnu funkciju roditelja** koja je ugrožena zbog povećanja broja **disfunkcionalnih** obitelji, sve veće odsutnosti roditelja iz doma zbog sve **dugotrajnijeg rada izvan kuće** za oba roditelja i povećanog **ekonomskog stresa** koji dovodi do nepovoljnog obiteljskog okruženja.“ (**istaknula autorica**). Kad Ministarstvo ovakav tekst stavi kao jedini u preambulu socijalizacijskih i odgojnih aspekata, ne mogu se oteti dojmu da se Ministarstvo zapravo ispričava što kani socijalizirati i odgajati djecu - učenike, pa će dolje navedene aspekte razvijati u učenika zato što pod stresom sve veći broj obitelji postaje disfunkcionalan. Ministarstvo hoće nadopuniti ili djelomično preuzeti odgojnu funkciju roditelja, što je sasvim prihvatljivo naročito ako i ovo i Ministarstva koja se bave zdravljem, socijalnom skrbi i obiteljima ulažu napore da se sačuva tjelesno i mentalno zdravlje roditelja, te da im se smanji stupanj stresa, jer roditeljsku funkciju ne može nitko istinski preuzeti bez negativnih posljedica po mentalno zdravlje djece. S druge strane, Ministarstvo niti jednom riječju ne obrazlaže niti preuzima odgovornost za socijaliziranje i odgajanje djece u skladu s nacionalnim i društvenim

⁴ <http://public.mzos.hr/default.asp?ru=640&gl=200409170000005&sid=&jezik=1>

vrijednostima. Kao da smo društvo bez vrijednosti ili kao da Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa nema taj društveni mandat.

Slijedi popis od 22 socijalizirajuća i odgojna aspekta HNOS-a, a ovdje navodim samo neke bitne za ovu raspravu.

1. razvijanje samopoštovanja i poštovanja drugih (empatija, simpatija, pomaganje, prijateljstvo, suradnja, altruizam, poštenje, plemenitost) **(Premda se veći dio ovih imenica odnosi na poštovanje, a ne samopoštovanje)**
2. razvijanje sposobnosti prosuđivanja, razmišljanja, promatranja i samostalnog djelovanja (osobito sposobnosti kritičke prosudbe različitih ponuda suvremenog svijeta)
3. razvijanje osjećaja za osobnu odgovornost
4. razvijanje sposobnosti samoodgoja
5. razvijanje sposobnosti za društveni angažman, tj. za aktivno i odgovorno sudjelovanje u životu društva

Ako nastavnici trebaju razviti ove osobine kod učenika onda i oni sami moraju imati te osobine razvijene.

Ne samo da do ovog trenutka nadležno Ministarstvo nije uočilo kontradikciju između načina na koji se odnosi prema školama i učiteljima, odnosno između uloge izvršilaca koju im daje zakonom i ciljeva koje pred njih postavlja, nego od prosvjetara očekuje da naprave tako radikalnu (i u načelu izuzetno dobrodošlu i potrebnu) suštinsku promjenu u filozofiji odgoja i obrazovanja s nekoliko seminara na kojima su prisustvovali predstavnici škola, te s nekoliko učiteljskih vijeća na kojima su učitelji iz 49 škola koje su eksperimentalno primjenjivale HNOS dijelili svoja često još zbunjujuća i nedorečena iskustva. (Jedno važno pitanje jest zbog čega se HNOS krenuo primjenjivati u svim školama prije nego što je napravljena temeljita evaluacija pilot primjene u 49 škola, te se na podlozi rezultata takve evaluacije doradio HNOS i pripremili učitelji, međutim to nije u fokusu ove rasprave.) Tradicionalno, i to ne samo u Hrvatskoj nego i u ostatku civilizacije kojoj pripadamo, sustavi odgoja i obrazovanja su se sporo mijenjali iz autoritarnog u demokratski oblik. Pokazuje se da je teško mijenjati svijest i uspostavljati drugačije uloge i odnose ili bolje reći to je proces koji zahtijeva postupnu promjenu u svijesti i načinu na koji se grade odnosi i to prvo u Ministarstvu i tijelima koja unose promjene, pa zatim u odnosu Ministarstva i tijela prema školama i prosvjetarima, a tada tek može početi proces promjene svijesti učitelja o samima sebi i vlastitoj ulozi, čime se otvara mogućnost za građenje drugačijih odnosa u kolektivu, prema učenicima i roditeljima.

Kako će učitelji koji su do jučer bili izvršitelji u jednom relativno centraliziranom i autoritarnom sustavu (koji je po važećim zakonima to još uvijek) preko noći postati sposobni za »prosuđivanje, razmišljanje, promatranje i samostalno djelovanje (osobito za razvijanje sposobnosti kritičke prosudbe)« - da parafraziram jedan od odgojnih aspekata? Kako će razviti svoju osobnu odgovornost? Ako demokraciju smatramo razvijenijim društvenim

odnosom nego što je autoritarni, onda ljudima treba dati vremena da razviju nov sustav vrijednosti i nove načine odnosa prema sebi i međusobnih odnosa. Mnoge nevladine, ali i vladine organizacije, pa i poduzeća organiziraju u posljednjih desetak godina komunikacijske seminare, »*team buildinge*« i druge vidove razvoja novih odnosa u kojima se uči zastupati sebe i svoje stavove i mišljenja, rješavati sukobe i usuglašavati razlike na civiliziran i demokratičan način (ne nasilno i snagom moći i autoriteta). Uvidom u katalog stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika vidljivo je da je još uvijek glavnina takvih seminara usmjerena na sadržaj nastave, eventualno metodiku, a vrlo se mali dio bavi komunikacijom i odnosima. Paradoksalno, jer su zapravo osnovno sredstvo rada u današnjoj školi komunikacija i odnos. I to zato što u demokratskom vremenu ne odgajamo više autoritetom nego odnosom.

Sažeto rečeno, škola je ostala anakrona i nedemokratična. Anakrona zato što se društvo u međuvremenu mijenjalo (i ustavom i zakonima, tehnološkim tekovinama, kao i vrijednosnim orijentacijama prema informacijama i znanju), a škola je te promjene vrlo skromno i sporadično pratila. Nedemokratična zato što je još uvijek sustav odgoja i obrazovanja autoritarno ustrojen (Ministarstvo odlučuje i nalaže, škole i učitelji izvršavaju; škola i učitelji odlučuju i nalažu, učenici izvršavaju) i zato što škola i dalje ima tendenciju odgajati autoritetom, a ne odnosom.

Ovdje neću iscrpno ulaziti u raspravu o tome kako ideja demokracije suštinski ovisi o pojedincu i njegovoj spremnosti da sebi dade slobodu izbora i da bude osobno odgovoran za zastupanje vlastitih potreba i stavova (pod uvjetom da to ne čini nauštrb drugih).⁵ Jedino ću reći par riječi o tome kako se humaniziranje i demokratiziranje odnosa odrazilo na ciljeve odgoja u društvu.

ODGOJ JE U KRIZI, PA POSLJEDIČNO I ODGOJ U ŠKOLI

Kad bi mame ili bake iz šezdesetih godina pitali što im je bio cilj, što su željele postići odgajajući nas tako kako su nas odgajale, čemu su se nadale za nas, one bi rekle da im je bilo važno da budemo poštene, uvažene, ugledne, marljive, zdravi ili kako je moja none znala reći: »Samo da stanu na svoje noge i dobiju kruh u ruke.«. Kad danas pitate roditelje što im je cilj, što bi odgojem željeli postići čut ćete otprilike: »Neka radi u životu što god hoće, samo neka bude zadovoljan« ili da ostvare svoje potencijale, da im bude dobro, da žive svoj život i naravno da budu zdravi. U vremenu do tih šezdesetih bilo je poželjno da ljudi završe škole, zaposle se i rade predano, samoprijegorno i lojalno i da poštuju norme (ponašanja, oblačenja, običaja). Stvari su se činile jednostavnima i vidljivima izvana. Danas

⁵ O razvoju demokracije na osobnoj i na razini odnosa pisala sam u poglavljima *Poimanje odgovornosti i sukoba u demokraciji, te Odgovornost i odnos u organizaciji* u priručniku Poljak, N. i Relić L. (2006.) *SUKOB@ORG - Upravljanje sukobom u organizaciji*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.

je poželjno da ljudi budu zadovoljni, da mijenjaju poslove u skladu sa svojim trenutačnim interesima, znanjima i vještinama, da uče tokom cijelog života slijedom svojih interesa i potreba, da tragaju za onim što će ih učiniti zadovoljnim i ispunjenim. Tako se kriterij poželjnog i dobrog od »ponašanja i uratka« promijenio u kriterij »zadovoljstva i samoostvarenja«. Kriterij pogleda izvana promijenio se u kriterij pogleda iznutra. Postalo je važno kako se osjećamo, a ne što činimo, jer je »bitno očima nevidljivo«.

I uistinu, današnji roditelji se trude učiniti svoju djecu zadovoljnom i otvoriti im mnogo mogućnosti za razvoj. A škola je ostala razapeta između ovako spontano i neformalno redefiniranih ciljeva odgoja i svoje anakrone prakse. Ni jedni ni drugi nisu još do kraja uočili razliku između zadovoljnog djeteta i djeteta koje će biti toliko osobno odgovorno da sebi ostvari zadovoljan život, a nisu ni usvojili načine odgoja putem odnosa, a ne autoriteta, o čemu Jesper Juul vrlo zanimljivo i iscrpno piše u svojim knjigama (Juul, 1995.; 2006.a; 2006.b).

Dakle, kriza odgoja je društvena kriza ili kriza društva u tranziciji od autoritarnosti k demokraciji i nije samo hrvatska kriza. I nije uzrokovana stresom roditelja niti nemotiviranošću nastavnika. Nastavnicima je teško - ne snalaze se. Učenicima i roditeljima i vlastima je također teško, pa se onda događa da jedni prebacuju odgovornost na druge, a to da svatko uzme svoju odgovornost u svoje krilo nam baš i ne ide.

Ima puno primjera koji govore o tome kako je svima teško. Čitali smo o incidentu u kome je učenik istukao profesoricu željeznom palicom (s predumišljajem), drugi je pištoljem ubio profesora, pa sebe. Jednom me jedna novinarka pitala bi li učitelji mogli u školi reagirati na pomamu nošenja stvari »s markicom« u nadi da su oni moćniji od sveukupnih društvenih promjena. Jedna razrednica je platila iz vlastitog džepa konzultaciju o tome kako da postupi jer su njeni učenici pili pivo za koje su znali da su ga drugi učenici ukrali s kamiona za dostavu i prosvjedovali kad ih je htjela kazniti tumačeći joj da oni nisu krivi jer nisu ukrali. U vrtićima vrijedi nepisano pravilo »roditelj je uvijek u pravu« jer plaća (a i zato što dok mu ne dokažemo da je disfunkcionalan možda i nemamo mandat odgajati). Roditelji hoće da im djeca imaju dobre ocjene i očekuju od nastavnika da budu popustljivi. I nastavnici žele biti puni razumijevanja za to kako se učenici osjećaju, pa se onda dogodi da škola zove Tim za krizne intervencije kako bi razriješio krizu serije prijatni suicidom. Naime, pred kraj prethodne nastavne godine »posušili« su neke negativne ocjene djevojci čija obitelj je bila slučaj centra za socijalnu skrb zbog disfunkcionalnosti i očevog fizičkog zlostavljanja, jer je djevojka plakala i rekla da će se radije sama ubiti nego doći ocu s negativnim ocjenama da je on ubije. Iduće godine pred polugodište nekolicina učenika prijatila je suicidom ako im ne »posuše« ocjene, pa su učitelji bili preplašeni, zdvojni, nesigurni i nisu se osjećali kompetentnima sami riješiti problem. U raspravi na tribini o osobnoj odgovornosti i odnosima koju sam držala u jednoj od najuglednijih i najuspješnijih srednjih škola u Zagrebu jedan učenik je tražio moje mišljenje o njihovoj ponudi razrednici i razrednom vijeću da organiziraju dvodnevnih »*team building*« na Sljemenu. Rekao je: »Mi

znamo da smo blago nemogući i da smo krivi za loše odnose, ali evo, mi smo spremni sve organizirati, oni samo da dođu, pa da probamo nekako popraviti te odnose, jer ovako neće ići. Oni su stalno ljuti na nas, a mi smo onda još gori.«. Meni posebno dirljiv i upečatljiv primjer predstavlja pismo i fotografije koje je Tim za krizne intervencije Društva za psihološku pomoć dobio od jedne srednje škole, a mene je dopalo da na njega odgovorim. U podužem pismu razrednica i ravnateljica mole mišljenje i preporuku o tome da li da jednu učenicu vode na naturalno putovanje. Opisuju kako su učenicu upisali tek ove godine jer se po vlastitoj želji htjela ispisati iz stare škole gdje su svi znali za njene probleme. Otac je u zatvoru zbog zlostavljanja, a majku ne cijeni i ne poštuje. Sposobna je i neprihvatljivog, povremeno agresivnog ponašanja (o čemu svjedoče i priložene fotografije). Odlazi na psihoterapiju. U pismu kažu: »(...) tražili smo stručnu pomoć i savjet nadležnih službi, jer zbog prevelikog rizika (...), takvu odluku ne možemo donijeti sami« i nešto kasnije: »Smatram da je cjelokupna opisana situacija prebacivanje odgovornosti na osobe koje su u nastaloj situaciji najmanje odgovorne.«. Ogorčeni su što im nitko od nadležnih službi nije dao jasnu preporuku, uključujući stručnjake i liječnike koji su se bavili djevojkom. Iskreno govoreći, škola je stvarno uložila velik trud u pokušaj da procijene djevojku i njeno ponašanje i da dobiju mišljenje i preporuku. Nisu problem olako shvatili i u tom smislu su se pokazali odgovornim odgajateljima, odgovornima u starinskom smislu riječi. Evo izvadaka iz mog, također podužeg odgovora: »(...) Bilo bi nepravedno i neodgovorno od bilo koga od nas stručnjaka da vam preporučimo bilo što, jer mi nećemo biti sudionicima niti priprema niti samog naturalnog putovanja, a nećemo biti ni u školi iduće godine i nositi se s možebitnim Ananim (op. a. - ime promijenjeno) ispadima protesta i ljutnje niti se veseliti njenom boljem uklapanju među učenike iz odjela. Zato je jedino ispravno da vi odluku, na kraju donesete sami, kako god je to na neki način nepravedno jer ste i vi zatečeni u toj situaciji. Kažete '(...) takvu odluku ne možemo donijeti sami'. Na žalost, morat ćete, jer na kraju vi ćete jedini biti tamo kad/ako bude teško i kad/ako bude lijepo. Mi smatramo da vam niti mi (koji vam nismo nadležni, samo smo stručniji za pitanja psihičkih teškoća), niti itko drugi od nadležnih ne smijemo reći kako da odlučite, jer to ne bi bilo etično prema vama. Ili, da kažem kolokvijalno - lako je nama reći ovo ili ono, ali vi ćete morati odraditi i to sami, bez nas. (...) Čini nam se da se određeni nesporazum između vas i stručnjaka kojima ste se obratili za pomoć dogodio i zato što vi tražite 'mišljenje i preporuku o odlasku Ane na naturalno putovanje', što vi govorite o 'aktivnostima u vezi definiranja stava prema Ani', o 'liječničkom nadzoru', a ne tražite podršku u načinima i postupcima koji će biti poticajni za Anu i 'dozvat' je u bolji i sigurniji odnos s nastavnicima i školom, o načinima i postupcima koji će pomoći da odluku donesete svi zajedno na način da ona ne povrijedi ili najmanje moguće povrijedi integritet svih sudionika odluke. (...)

(...) I još jedna napomena. Agresivna djeca su najčešće agresivna zato što su kroz svoje životno iskustvo izgubila vjeru (povjerenje) u odrasle ljude i njihovu sposobnost da ih vide, razumiju i zaštite, pa na jedan primitivan i nedozreo način pokušavaju uzeti stvar

u svoje ruke i zaštititi sebe od svijeta koji se prema njima ne ponaša prijateljski i čuvajući njihov integritet. Ana je (također ne svojom krivicom i odgovornošću) na žalost vrlo radikalno iskusila što znači biti dijete u svijetu nedoraslih i nekompetentnih odraslih ljudi i nije neobično što pokušava uzeti stvar u svoje ruke. Naravno neučinkovito. Traumatizirana djeca (i ljudi) su vrlo nepovjerljivi i vrlo osjetljivi na zadiranje u njihov integritet, pa čak i na previđanje njihova integriteta (npr. Anino odbijanje da ide drugim liječnicima na procjenu i nadziranje kad je ona uspostavila ljudski odnos sa svojom liječnicom). Ono što Ani može pomoći je stvaranje odnosa s odraslima u kojem stječe drugačije iskustvo da je odrasli ljudi vide, razumiju i poštuju kao osobu, poštuju njen integritet (što ne znači da su popustljivi i ugađaju joj). To joj može vratiti vjeru u svijet odraslih ljudi i posljedično smanjiti agresivno ponašanje. Odnos u kome je odrasli ljudi nadziru, dokumentiraju njeno ponašanje, definiraju stav prema njoj i procjenjuju je ostavit će je u uvjerenju da ne treba vjerovati odraslim ljudima. Iz fotografija koje ste poslali u privitku vidljivo je da njen dominantni motiv nije bio destrukcija, nego poruka, propitivanje granica, testiranje svijeta odraslih kroz način na koji će oni reagirati (jer osim iščupane daske, sve drugo više slični na modernu umjetničku instalaciju i ima jednu dozu duhovitosti s plavim i narančastim papirom i četkama). Iz svega što ste napisali čini nam se da Ana još uvijek nije odustala od pokušaja da uspostavi odnos sa svijetom odraslih ljudi kroz koji će dobiti osjećaj da je odrasli ljudi vide, poštuju i da su kompetentni i stoje iza onoga što rade. To čini na nemušt, neprilagođen i metaforičan način što odraslima čini zadaću građenja dobrih odnosa s njom teškom i zbunjujućom, međutim, po svemu sudeći Ana ima, kao što ste naveli 'visoke intelektualne sposobnosti i motivirana je za ostvarenje pozitivnih ciljeva u životu', i rekli bismo određenih kapaciteta za osobni rast i razvoj u dobrom smjeru. Međutim zahtijeva mnogo stručnog znanja, umještosti u građenju odnosa koji poštuju njen integritet, ali i integritet i granice odraslih koji je odgajaju, i mnogo strpljenja. Jer se ne da njeno cijeloživotno loše iskustvo s dvoje, za nju najdominantnijih odraslih ljudi (majkom i ocem), utješiti i prepraviti u samo jednoj školskoj godini. I Ana i vi ste se zatekli 'u nastaloj situaciji najmanje odgovorni', međutim, kad odlučimo raditi u školi onda smo se odlučili odgajati i obrazovati djecu i iz toga ishodi naša odgovornost. Neki zadaci iz tog djelokruga su nam teški i tada je dobro potražiti savjet i pomoć, kao što ste i radili cijelo ovo polugodište, međutim čini nam se da bi bilo bolje biti usmjeren na proces i način, nego na odluku.

I zato, ono što smo spremni i smatramo da možemo i da je primjereno jest ponuditi vam jednu ili više konzultacija kako bi vam pomogli da odvagnete odluku, odmjerite pravi način na koji ćete ju provesti i pronađete u sebi dovoljno uporišta da odluku i donesete i realizirate. (...) jer načinom na koji ćete pristupiti i Ani i problemu možete postići da vas doživi kao suradnike, a ne kao procjenitelje ili kritičare, pa će tada postojati mnogo veća vjerojatnost da će se ponašati suradnički. Time ćete otvoriti mogućnost za Anu i motivirati je da usvoji zrelije i učinkovitije načine čuvanja vlastitog integriteta u međuljudskim odnosima, čime ćete ju odgajati.«

Slike 1. i 2.

Dokumentirani dokaz agresivnosti ili umjetnička instalacija u muškom i ženskom WC-u?



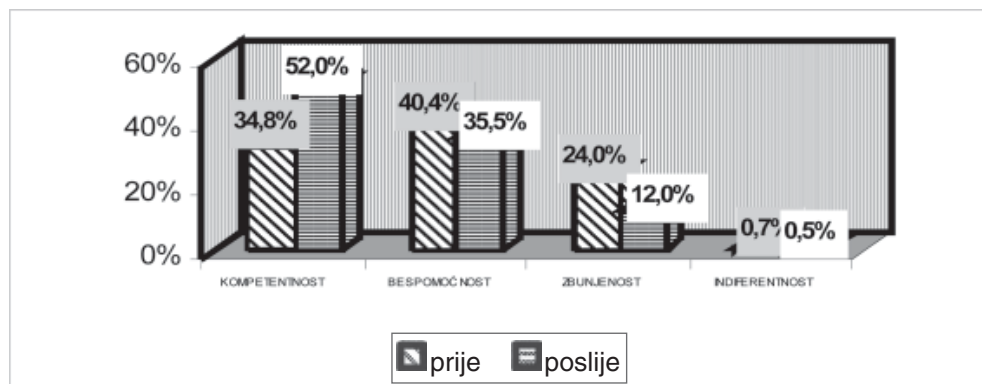
J. Pregrad: Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete

Ovi primjeri, a posebno posljednji dobro oslikavaju kako se učitelji, nastavnici, ravnatelji suočavaju s teškoćama koje se očituju u odnosima i distribuciji odgovornosti, te kako se oni više ne mogu efikasno rješavati procjenom i opisom, nego građenjem drugačijih odnosa. Pa tako sve češće zovu Tim za krizne intervencije kad su sustav ili odnosi u krizi, a ne kad se dogodi krizni događaj (za što je Tim isključivo nadležan). A sustav je u krizi jer postojeći načini ne daju rezultate, a novi još nisu osmišljeni i uspostavljeni.

ŠTO UČITELJIMA TREBA DA BI POSTALI KOMPETENTNIJI ODGAJATELJI?

Što može biti podrška učiteljima i nastavnicima u razvijanju osobne kompetencije u građenju primjerenijih i učinkovitijih odnosa? Posudit ću primjer iz evaluacije UNICEF-ovog programa »Stop nasilju među djecom« (Marušić, 2005.). Učitelji i nastavnici procjenjivali su vlastitu kompetentnost u nošenju s vršnjačkim zlostavljanjem prije uvođenja i godinu dana nakon provedbe programa u njihovoj školi. Bitna karakteristika programa sastojala se u činjenici da je svaka škola dobila mentora koji je na radionicama s učiteljima tokom cijele godine educirao učitelje i pratio provedbu programa razmatrajući i pronalazeći zajedno s njima i rješenja za teškoće u provedbi bilo pojedinih dionica programa bilo s odjelima, učenicima i roditeljima.

Slika 3.
Nastavnička percepcija vlastite kompetentnosti u nošenju s vršnjačkim zlostavljanjem prije i poslije programa



A evo kako su procijenili što im je bilo od najveće koristi:

Tablica 1.

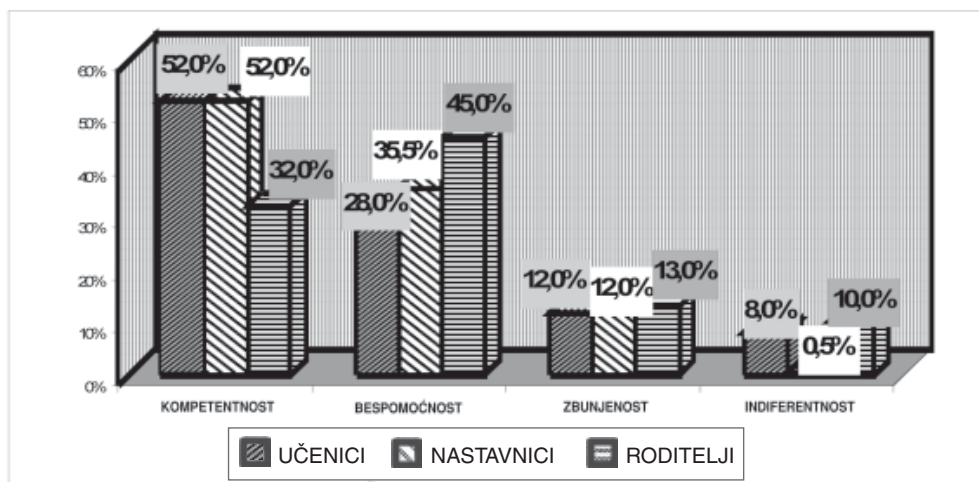
Najkorisniji dijelovi programa prema mišljenju nastavnika

Korisni dijelovi	%
Sudjelovanje učenika	28,3
Edukacija i radionice	26,4
Sudjelovanje roditelja	17,7
Pravila za restituciju	8,5
Konkretni postupci u situacijama nasilja	5,4
Suradnja svih sudionika programa	4,9
Svjesnost i prepoznavanje nasilja	4,7
Sve je korisno	2,6
Uključivanje nastavnika	1,4

Kao potvrdu da su nastavnici realno procijenili svoju kompetentnost dodajemo i nastavničke kompetentnosti od strane učenika, nastavnika i roditelja.

Slika 4.

Nastavničke samoprocjene te učeničke i roditeljske procjene kompetentnosti nastavnika u kontekstu vršnjačkog zlostavljanja



Učenici jednako procjenjuju nastavničku kompetentnost kao i nastavnici. Učenici ih vide nešto manje bespomoćnima i nešto više indiferentnima, što je u skladu s dječjom potrebom da odrasle dožive moćno, u pravilu moćnije nego što oni realno jesu. Roditelji su mnogo kritičniji prema nastavnicima, što je također očekivano i uglavnom ishodi iz spomenutog prebacivanja odgovornosti.

Ovo nam, dakle, iskustvo učitelja i nastavnika iz 127 škola kaže da se osjećaj osobne kompetentnosti može značajno povećati, a osjećaj bespomoćnosti i zbuđenosti bitno smanjiti jednogodišnjim konstantnim radom radioničkog i problemskog tipa te uključivanjem i učenika i roditelja u promjene.

Što onda sustavu obrazovanja, učiteljima i nastavnicima treba da uhvate korak s novim demokratskim promjenama u društvu? Treba im svakako nova koncepcija škole koja je demokratska i koju jednim dijelom dobivaju HNOS-om, premda bi HNOS trebalo proširiti i na srednje škole. A trebalo bi i zakone i način na koji Ministarstvo tretira taj veliki kreativni i radni potencijal učitelja i stručnih suradnika promijeniti, demokratizirati. Trebaju nova znanja o demokratskim odnosima i odgajanju odnosom, a ne autoritetom. A ako to znanje hoće i primijeniti onda to podrazumijeva da učitelji i nastavnici rade na razvoju osobne odgovornosti (samosvijesti i zastupanja sebe), to podrazumijeva promjenu njihovog svjetonazora i vrijednosti, ali i promjenu vrijednosti onih koji vode politiku obrazovanja. Trebaju im i nove metodičke vještine (problemska i projektna nastava, timski rad, kritično mišljenje i sl.) i na kraju, ali ključno, treba im podrška kako bi razvili osjećaj osobne i profesionalne kompetentnosti, jer, rekla sam već, ove promjene su proces odrastanja (iz autoritarnog u demokratski sustav). Zato se one neće ostvariti brzo, niti uredbom o provedbi HNOS-a, a za to nisu dovoljni ni novi programi koji u obliku okružnica stižu u školu, ni seminari (naročito ne oni usmjereni na nastavni sadržaj), ni bilo što drugo što je usmjereno na cilj - rezultat, realizaciju.

Jer, razmislimo - učimo da bismo znali, vježbamo da bismo bili vješti, a što radimo da bismo bili kompetentni? Kompetenciju stječemo učeći iz vlastitog iskustva, prateći proces, bivajući fokusirani na odnos, na »kako«, a ne na rezultat i na »zašto«. Razvijajući osobnu kompetentnost mijenjamo sebe i time utječemo da se i drugi (nadređeni, učenici, roditelji) promijene. Jer je demokratski princip da nemamo prava mijenjati druge, nego samo sebe - svatko ima pravo odabrati kako će se ponašati i što će raditi, uz uvjet da baštini sve dobre i loše posljedice vlastitog izbora.

U svijetu najčešće korišten prostor i oblik koji omogućava učenje iz vlastitog iskustva jest supervizija, koja je uobičajena praksa u zapadnom svijetu u svim strukama koje se bave ljudima, pa tako i u prosvjeti. U superviziji je fokus na nastavniku i na tome što on misli, kako se on osjeća, što mu je teško, a tek u drugom planu su učenici i odgojno - obrazovni rezultati. Kad provodimo superviziju s nastavnicima zapravo im implicitno poručujemo:

- vi ste važni (važno je to što mislite, što želite, kako se osjećate)
- odgoj i obrazovanje je proces - djelujte kroz vrijeme i promišljeno
- postoje problemi, ali i kolektivno iskustvo i mudrost da ih shvatimo i riješimo.

U nastavku slijedi prikaz našeg iskustva uvođenja supervizije u rad s učiteljima i nastavnicima koje ne samo da dokazuje kako je supervizija vrlo primjeren način rada za podizanje osjećaja kompetentnosti i ostvarivanja boljih odnosa, pa onda i učinkovitosti, nego i pokazuje i s kojim se teškoćama današnji prosvjetari susreću, dakle gdje je sustav u krizi.

REZULTATI EVALUACIJE DVOGODIŠNJEG SUPERVIZIJSKOG RADA S PROSVJETARIMA VARAŽDINSKE ŽUPANIJE

KONTEKST I PROGRAM

Pred nekoliko godina u Varaždinu se dogodila tragedija koja je potresla čitavu zemlju. Učenik je u školskom dvorištu ubio profesora, pa onda sebe. Mnoga neodgovoriva pitanja koja su se uskovitlala u glavama i dušama i nastavnika i vlasti rezultirala su, među ostalim i inicijativom Županije da se organizira stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika osnovnih i srednjih škola. Društvo za psihološku pomoć ponudilo je paket od 4 dvodnevna seminarara i 5 supervizijskih susreta u malim grupama u toku jedne godine. Neke polaznike su odredili ravnatelji, a neki su se dragovoljno prijavili. Malo tko od polaznika je tada znao što je to supervizija, ali su uz kratko objašnjenje na prvom seminaru nekako pristali i na taj dodatak u »ukupnom paketu«. Pohađanje seminarara i supervizije nije bilo obavezno, škole nisu obavještavane o izostancima, seminarari su se prve godine odvijali vikendom i za vrijeme školskih praznika, a supervizije u slobodno vrijeme učitelja i nastavnika. U drugoj godini neki seminarari su se odvijali i radnim danima, ali ne i supervizija. S edukacijom smo počeli početkom 2003. godine s 52 prosvjetara. Rečenice koje smo tada često slušali su bile: »Ne znate vi kako je u školi.«, »Premalo nas je u zbornici da bismo proizveli promjenu u odnosima.« i pri kraju edukacije »Hoćemo nastavak seminarara i supervizije jer smo nesigurni u korištenju novog znanja i vještina.«. Kako je Županija, na sreću i njima na čast, imala sluha za potrebe svojih prosvjetara, tako je napravljen dodatni program od 3 dvodnevna seminarara i još 5 supervizijskih susreta za tu generaciju, a formirala se i nova grupa od 51 prosvjetara koja je krenula od početka u 2004. godini. Sljedeće godine (2005.) formirana je treća generacija od 49 polaznika, a kako je najstarija generacija zahtijevala barem nastavak supervizije, Županija je osigurala sredstva za još 3 supervizijska susreta i za njih. U 2006. godini Županija nije više imala sluha za potrebe prosvjetara, pa je dogovoreno da se započete grupe dovedu do kraja edukacije s nešto smanjenim brojem supervizijskih susreta i bitno smanjenim budžetom. Ovo govori u prilog činjenici da su odluke o

J. Pregrad: Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete

investiranju u razinu znanja i kompetentnosti prosvjetara bitnije određene procjenom onih koji su u tom trenutku na vlasti, nego stvarnim potrebama nastavnika i kvalitetom njihova rada, kao i kvalitetom stručnog usavršavanja.

Na kraju 2005. godine učinili smo evaluaciju supervizije s prve dvije generacije. Evaluaciju seminara provodili smo na kraju svakog seminara procjenjujući kvalitetu samih seminara i na kraju svake godine procjenjujući korisnost i primjenjivost stečenog u profesionalnom radu. U nastavku ću prikazati rezultate evaluacije supervizije.

Najprije nekoliko podataka o karakteristikama onih koji su sudjelovali u superviziji.

SUDIONICI

U superviziji su sudjelovala 93 prosvjetara od ukupno 103 koji su bili uključeni barem u jedan od seminara, što pokazuje da su gotovo svi došli na barem nekoliko supervizijskih susreta. Naravno da nisu svi bili potpuno redoviti, ali grupe su s nešto malo osipanja ostale stabilne. Supervizija se održavala u manjim grupama od otprilike 7 - 10 sudionika, a vodili su je educirani supervizori ili kolege koji su imali psihoterapijsku poslijediplomsku edukaciju i bogato iskustvo sa supervizijom. Svi supervizori osim koordinatora bili su iz Varaždinske i Krapinske županije.⁶ Nama je i bio cilj da lokalne stručnjake uključimo u ovaj projekt i pokažemo kako postoje svi potrebni resursi za ovakav vid usavršavanja u samoj lokalnoj sredini. Susreti su se održavali otprilike jednom mjesečno s pauzama za vrijeme školskih praznika. Evaluacijske upitnike je ispunilo 66 supervizanata nakon završetka dvije, odnosno tri godine supervizije, 10 odnosno 13 supervizijskih susreta.⁷

Aritmetička sredina radnog staža supervizanata je 15,55 godina. Dakle, najviše naših supervizanata su iskusni prosvjetari.

Tablica 2.

Godine radnog staža sudionika programa

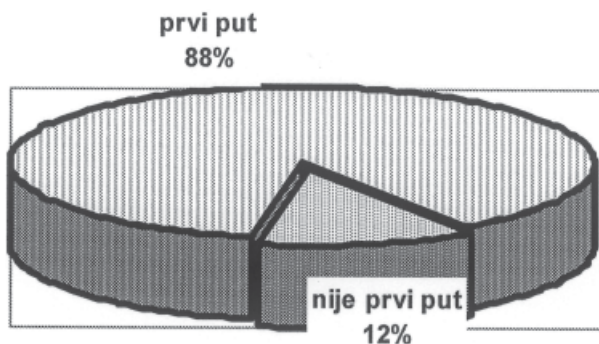
Godine radnog staža	%
0 - 5	23
5 - 15	25
15 i više	52

⁶ Supervizori su bili Andreja Brajša - Žganec, Željka Rodik, Ljerka Tuđa - Družinec, Violeta Vidaček - Hajnš, Damir Vrček, a supervizor i koordinator Jasenka Pregrad.

⁷ Statističku obradu, tabelarne i grafičke prikaze izradila je Marija Nadilo pa joj na tome zahvaljujemo supervizanti, supervizori i ja.

Slika 5.

Sudionici supervizije s obzirom na prethodno iskustvo sa supervizijom



Prije ovog projekta 88% supervizanata nije imalo iskustava sa supervizijom, a samo 12% se već u okviru nekih aktivnosti susrelo sa supervizijom.

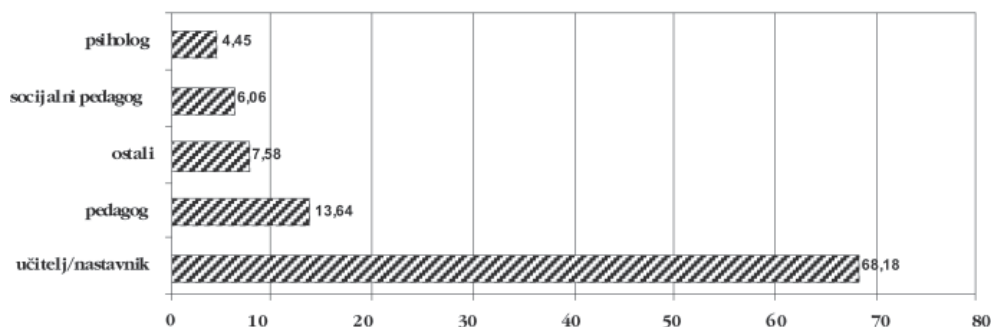
Slika 6.

Sudionici supervizije s obzirom na školu u kojoj rade



Slika 7.

Sudionici supervizije s obzirom na struku



Glavnina naših polaznika i sudionika supervizije bili su učitelji i nastavnici (većinom iz osnovnih škola) i to je posebno važno naglasiti jer postoje mišljenja da je supervizija potrebna stručnim suradnicima, ali ne i učiteljima i nastavnicima.

REZULTATI S RASPRAVOM

Tražili smo supervizante da procijene najznačajnije poteškoće s kojima se susreću u profesionalnom radu i evo kako su ih oni rangirali.

Tablica 3.

Procjene značajnosti pojedinih poteškoća u profesionalnom radu (na skali od 1 do 5; 1 - ne postoji kao teškoća, 5 - vrlo izraženo)

Poteškoće	M
Sve složeniji slučajevi koji zahtijevaju više vremena ili specifičnog stručnog znanja	4,14
Neprikladnost sustava i zakona potrebama učenika, roditelja i učitelja	3,97
Nedovoljan raspon odgojnih intervencija koje mi stoje na raspolaganju	3,70
Velika izloženost profesionalnom stresu	3,65
Nedovoljna podrška nadležnih državnih tijela.	3,55
Moja nedovoljna stručna osposobljenost za neke odgojne probleme	2,98
Neadekvatni uvjeti rada	2,94
Prevelik broj učenika i roditelja	2,90
Osjećaj profesionalne usamljenosti	2,75
Nedovoljna podrška neposredno pretpostavljenih	2,64
Loši odnosi u zbornici	2,45
Moja nedovoljna stručna osposobljenost za neke nove obrazovne probleme	2,44

Vidljivo je da najznačajnije poteškoće nastavnicima predstavljaju odgojne zadaće, a najmanje obrazovne. Dakle, oni su kompetentni u području obrazovanja, međutim ne i u području odgoja i prilagođenosti sustava potrebama učenika i roditelja.

Tražili smo od supervizanata da procijene koji razlozi su ih doveli u program, odnosno što ih je motiviralo da se prije dvije, odnosno tri godine uključe u program.

Tablica 4.

Procjena prisutnosti pojedinih razloga za uključivanje u program
(na skali od 1 do 5; 1 - vrlo malo, 5 - jako)

Razlozi uključivanja	M
Općenito poboljšanje kvalitete rada s učenicima i roditeljima	4,64
Osobni rast i razvoj	4,60
Razvoj profesionalnih vještina	4,55
Pomoć u rješavanju težih slučajeva	4,49
Dobivanje povratne informacije o kvaliteti mojeg rada	4,15
Znatiželja	4,15
Unaprjeđenje komunikacije s kolegama	4,06
Druženje s kolegama	4,05
Smanjivanje negativnih učinaka profesionalnog stresa	4,03
Odmak od profesionalne rutine i svakodnevnice	4,02
Smanjivanje osjećaja profesionalne usamljenosti	3,73

Svi su razlozi bili značajno prisutni u donošenju odluke o uključivanju u program, međutim na prvim mjestima su želja za povećanjem kvalitete rada, osobni rast i razvoj te razvoj profesionalnih vještina. Tek iza toga su podrška u teškim slučajevima i sasvim pri kraju smanjenje profesionalnog stresa. To pokazuje da je supervizantima stalo do kvalitete njihova rada i da su svjesni da je potrebno raditi na vlastitom osobnom rastu i razvoju kako bi to postigli.

Osobine svojih supervizijskih grupa su također vrlo visoko ocijenili.

Tablica 5.

Procjena prisutnosti određenih obilježja pojedinih supervizijskih grupa
(na skali od 1 do 5; 1 - vrlo malo, 5 - izrazito)

Obilježja supervizijske grupe	M
Podrška i razumijevanje supervizora	4,96
Redovito održavanje supervizijskih susreta	4,71
Iskrenost i otvorenost članova	4,71
Atmosfera povjerenja i uzajamnosti	4,70
Dovoljno vremena za rad na pojedinim slučajevima	4,60
Jasni i dosljedno provođeni dogovor o načinu rada	4,55

Supervizanti su najizrazitije osjetili podršku i razumijevanje supervizora, što, osim što je svakako važan sastojak kvalitetne, uspješne supervizije, govori i u prilog činjenici da im je to važna odlika supervizije. Ja bih dodala i da su, u poplavi javnih kritika posljednjih godina, sigurno »gladni« podrške i razumijevanja za svoj trud i rad.

Što im je bilo profesionalno najvažnije od onog što su usvojili tijekom sudjelovanja u supervizijskoj grupi? Ovo je bilo pitanje otvorenog tipa na koje su supervizanti slobodno odgovarali. Njihovi odgovori mogu se sažeti u nekoliko kategorija:

- **odnos**

- poboljšanje odnosa s učenicima, kolegama i roditeljima

- **samopouzdanje**

- zadovoljstvo, sigurnost u vlastitu stručnu osposobljenost, osjećaj profesionalne kompetentnosti

- **vještine i znanja**

- vještine aktivnog slušanja, jasno definiranje problema, određivanje granica vlastite i tuđe odgovornosti, »što s problematičnima«, spoznaja o tome kome se obratiti za pomoć.

A što im je bilo osobno najvažnije?

- **atmosfera povjerenja i suradnje**

- zajedništvo, otvorenost u razgovoru, iskrenost, podrška i razumijevanje i supervizora i ostalih članova grupe

- **uvid u raznolikosti problema**

- »moji problemi nisu najveći i najstrašniji«

- **spoznaja o sličnosti problema**

- »razmjena različitih iskustava u zapravo sličnim situacijama«.

Nakon njihovog slobodnog iskaza, pitali smo ih da procijene kakav je učinak imala supervizija na određene karakteristike njihovog profesionalnog rada i na njih osobno.

Tablica 6.

Procjene učinaka sudjelovanja u programu (na skali od (- 2) do 2; (- 2) - lošije, 0 - isto, 2 - bolje)

Učinci sudjelovanja	M
Razumijevanje učenika i roditelja	1,60
Samopouzdanje	1,59
Komunikacija s učenicima i roditeljima	1,52
Doživljaj samog sebe kao stručnjaka	1,43
Sposobnost učenja iz vlastitog iskustva	1,42
Snalaženje s teškim slučajevima	1,38
Osjećaj profesionalne kompetentnosti	1,35
Kvaliteta mog rada	1,34
Na poslu je...	1,32
Zadovoljstvo u profesionalnom radu	1,31
Komunikacija u radnom okruženju	1,11
Doživljaj profesionalnog stresa	0,92

Supervizanti procjenjuju da se pomak nabolje dogodio na svim ponuđenim karakteristikama, pa čak i na onima koje nisu bile njihov osnovni motiv za uključivanje u program. Mi smo posebno zadovoljni što su upravo ove prve četiri karakteristike doživjele najveće poboljšanje. Voljeli bismo i da je osjećaj profesionalne kompetentnosti među njima, premda je i tu došlo do značajnog poboljšanja.

Supervizante smo zamolili i da slobodno, svojim riječima opišu najznačajnije promjene u neposrednom radu zahvaljujući superviziji. I ovdje smo odgovore grupirali u nekoliko područja. Postoci su okvirno izračunati, jer su mnogi supervizanti govorili o više promjena, pa smo ih svrstali u onu kategoriju koju su posebno naglasili. Za ilustraciju citiramo neke od odgovora:

- **Novi pristup rješavanju problema** (oko 26% svih odgovora)
 - »Rješavanje konkretnih problema s učenicima.«
 - »Pristup u rješavanju izvjesnih problema u razredu - primjena rješenja koja su ponudile kolegice iz grupe.«
- **Određivanje osobnih granica i odgovornosti za odnos** (oko 22% svih odgovora)
 - »Promijenila sam način komunikacije (ti-poruke s ja-porukama), trudim se do kraja odslušati i provjeravam pitanjima da li sam dobro shvatila. Počela sam prihvaćati da svatko od nas istu stvar doživljava drugačije i to ne nastojim mijenjati. **Počela sam**

naglas govoriti što želim i jasno određujem granice u odnosima i u tome sam odlučnija i dosljednija. «

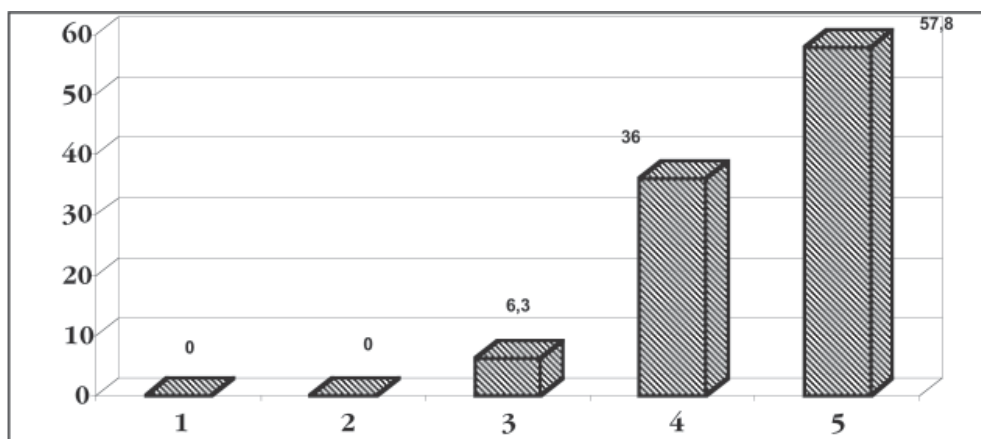
»Naučila sam se više **brinuti o sebi i razmišljati o odnosima** s drugim ljudima (reći NE ako zaista mislim da će me neki posao opteretiti). «

- **Bolje razumijevanje i više strpljenja za učenike, kolege i roditelje** (oko 22% svih odgovora)
 - »Veće uvažavanje i razumijevanje roditelja. «
 - »Strpljiviji i taktičniji pristup kolegama. Češći timski rad. «
 - »Daleko mi je važnije da djeca uče u opuštenoj atmosferi i uvijek nalazim vremena za njihove probleme. «
- **Osobni rast i razvoj** (oko 22% svih odgovora)
 - »Veće samopouzdanje. «
 - »Mišljenja sam da su supervizijski susreti dobre terapije za unaprjeđenje i spoznavanje vlastite ličnosti. «

Supervizanti su ovako ocijenili svoje ukupno zadovoljstvo sudjelovanjem u programu

Slika 8.

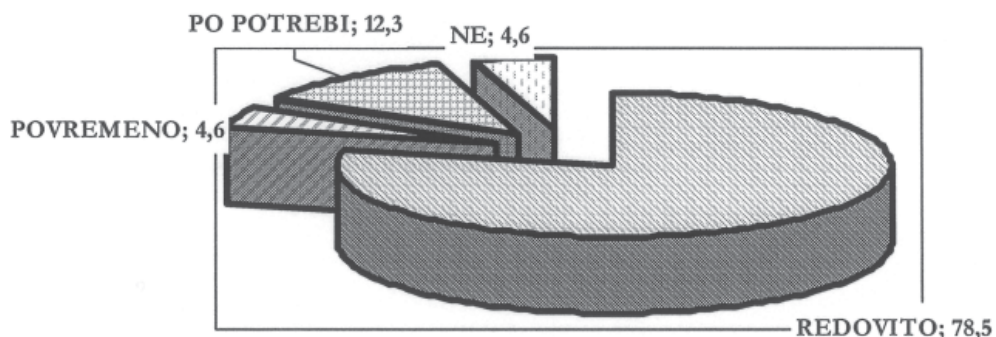
Procjena zadovoljstva sudjelovanjem u programu izražena u postocima sudionika (na skali od 1 do 5; 1 - vrlo malo, 5 - izrazito)



A budući da su bili toliko zadovoljni programom i supervizijskim iskustvom i da su superviziju doživjeli kao podršku svom profesionalnom i osobnom razvoju ne iznenađuje odgovor na pitanje o potrebi za nastavkom supervizije.

Slika 9.

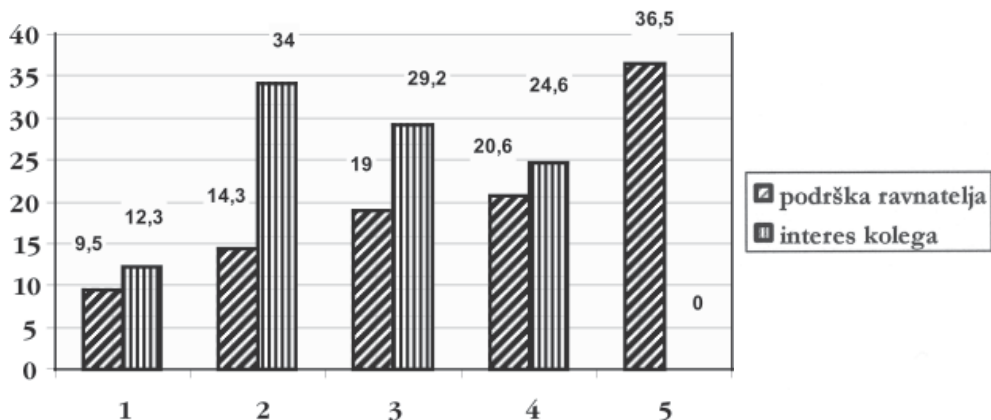
Procjene sudionika programa o vlastitoj potrebi za supervizijom ubuduće



Slijedi pogled i na kontekst u kojem se odvijao program. Sljedeća dva pitanja tražila su od supervizanata da procijene kako je njihova najbliža okolina reagirala na njihovo sudjelovanje u superviziji.

Slika 10.

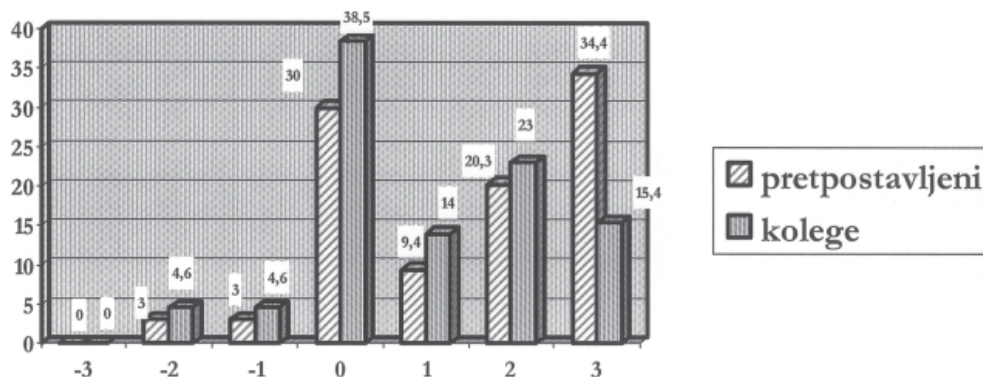
Procjena podrške ravnatelja i interesa kolega za sudjelovanje u programu izražena u postocima (na skali od 1 do 5; 1 - vrlo slaba, 5 - izrazito velika)



Supervizanti su uglavnom imali podršku ravnatelja za sudjelovanje u programu. To je svakako dobra vijest. Moguće je da dio ove podrške posljedica okružnice koju je stručna služba Županije uputila u škole i svijest da se radi o programu koji ona financira. U svakom slučaju, naše je iskustvo da je važno osigurati podršku rukovodećih struktura u provedbi ovakvih programa. To, nažalost, ne možemo reći i za interes kolega, koji je mnogo manji.

Slika 11.

Procjene stava pretpostavljenih i kolega prema superviziji izražene u postocima (na skali od (-3) do 3; (-3) - izrazito negativan, 0 - neutralan, 3 - izrazito pozitivan)



Stav sredine prema superviziji ukupno ima tendenciju biti pozitivan. To opet puno više vrijedi za ravnatelje nego za kolege. Dapače, najveći postotak ravnatelja ima izrazito pozitivan stav prema superviziji. Nadamo se da je to zato što su se naši supervizanti stvarno pokazali samopouzdanijima, boljima u radu s učenicima i roditeljima, a i zadovoljnijima na poslu. Na žalost, kolege su u najvećoj mjeri ravnodušne prema superviziji, premda je postotak onih koji imaju pozitivan stav bitno veći nego onih koji imaju negativan. Iskreno govoreći, vjerojatno su i naši supervizanti imali neutralan stav prije nego što su se uključili u superviziju, jer je teško imati stav prema nečem što ne poznajemo.

ZAKLJUČAK

U zaključku bih rekla da nam je žao što Županija nije podržala potrebu svojih prosvjetara, iskazanu u pisanom obliku i uručenu predstavnicima Županije, da se i dalje i u još većem broju stručno usavršavaju, i na taj način umanjila entuzijazam kritične mase prosvjetara koja je započela promjenu. S druge strane, drago nam je da je Županija omogućila za prvu generaciju trogodišnji, a za druge dvije dvogodišnji proces osobnog i profesionalnog rasta i razvoja i to ukupno za oko 150 svojih prosvjetnih djelatnika. Rijetko se ukazuje prilika da možemo raditi tako dugo i kontinuirano s istim ljudima na njihovoj osobnoj i profesionalnoj kompetenciji. Tako smo zajedno s njima mogli provjeriti i dokazati da je program razmjerno kratkotrajnih seminara praćen stalnom supervizijom oblik stručnog usavršavanja koji pogađa suvremene potrebe prosvjetara i omogućava im da sami razvijaju osobine i vještine nužne za ostvarenje demokratskih odnosa i novih ciljeva HNOS-a. Pokrenuti osobni rast i razvoj i postići vidljive pomake nije moguće povremenim i sporadičnim seminarima i radionicama ma kako oni bili vrijedni, važni, zanimljivi i metodički

primjereni. Za to je potrebno vrijeme, jer je osobni rast i razvoj zapravo proces, a ne događaj.

Naše iskustvo pokazuje da su prosvjetari motivirani i zainteresirani za ovakav oblik stručnog usavršavanja. Educirani supervizori već postoje u našoj zemlji, a novi se osposobljavaju na poslijediplomskoj specijalizaciji na Zagrebačkom sveučilištu. Ono što donekle nedostaje jest informiranost o mogućim dobitima od supervizije i hrabrost da je kao novinu koja pristiže iz demokratskog svijeta, pa time mnogo bolje korespondira promjenama koje su nam se već dogodile u društvu, podrži i uvede kao suvremeni oblik stručnog usavršavanja i brige za kvalitetu odgoja i obrazovanja djece do čije dobrobiti nam je svima stalo.

LITERATURA

1. **Hrvatski nacionalni obrazovni standard.** HNOS - <http://public.mzos.hr>
3. Juul, J. (2006 a). **Vaše kompetentno dijete.** Zagreb: Pelago.
4. Juul, J. (2006 b). **To sam ja. Tko si ti?** Zagreb: Pelago.
5. Juul, J. (1995). **Razgovori s obiteljima.** Zagreb: Alinea.
6. Marušić, I. (2005). **Evaluation of the program »For safe and enabling environment in schools - campaign for prevention and combating violence in schools«.** Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje obrazovanja i razvoj.
7. Pregrad, J. (2006). Poimanje odgovornosti i sukoba u demokraciji, Odgovornost i odnos u organizaciji. U: Poljak, N., Pregrad, J. & Relić L. (ur.); **Upravljanje sukobom u organizaciji.** Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
8. **Zakon o osnovnom školstvu** - <http://public.mzos.hr>
9. **Zakon o srednjem školstvu** - <http://public.mzos.hr>

Jasenska Pregrad

Counseling »Homa« Zagreb

EXPERIENCES AND CHALLENGES OF THE INTRODUCTION OF SUPERVISION INTO THE SYSTEM OF EDUCATION⁸

SUMMARY

During our lifetime, society has changed considerably from the economic and political standpoint, but also from the standpoint of social values, primarily relationships. The value and meaning of knowledge have been redefined, and modern sociologists speak of that while describing the transition of society from the society of hard into the society of liquid state. The relationships have been redefined in the sense of emphasising personal needs and personal responsibility for their gratification. The situation and changes in the system of education are anachronistic with regard to social changes. Due to the change of goals, there is a crisis of education in modern Western society, which became more democratic and individualised, which makes the crisis even deeper in our society, as well as the feeling of disorientation and incompetence of educators in the light of the anachronism of the system of education. The research and experiences reveal that the educators are aware of their own lack of competence, the need to develop it further and the ways in which it is possible to do so. Supervision is certainly one of the ways to achieve that, which has been shown by the experiences and results of the evaluation of the supervision conducted with 93 educators (68 percent of the teachers) of the Varaždin county from 2003-2005. The paper presents the results of the supervision evaluation in detail and provides a discussion.

Key words: supervision, education, evaluation of supervision, democratisation of educational system.

⁸ The lecture given at the First Croatian Conference on Supervision in Opatija, April 20-22, 2006

