

RAZVOJ POKLICNIH KOMPETENC UČITELJEV S POMOČJO SUPERVIZIJE 223

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHERS THROUGH SUPERVISION

dr. Brigita Rupar

*Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, Ljubljana
brigita.rupar@zrss.si*

POVZETEK

Članek predstavlja rezultate raziskave, v kateri sta bili zajeti dve skupini osnovnošolskih učiteljev, prva z izkušnjo supervizije, druga pa brez te izkušnje. Med njima je bila narejena primerjava na naslednjih dimenzijah poklicnih kompetenc: subjektivno doživljanje odgovornosti in vlog, reflektivno mišljenje, emocionalna kompetentnost in spoprijemanje s stresnimi situacijami. Rezultati v kvantitativnem delu so pokazali, da udeleženci supervizije doživljajo kot svoje pomembnejše naloge, ki spodbujajo celostni razvoj in višje miselne procese učencev. Supervizanti so izkazali višjo stopnjo reflektivnosti in so statistično pomembno učinkovitejši pri izražanju in poimenovanju emocij. Pri pogostnosti uporabe strategij aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami se med obema vzorcema niso pokazale pomembne razlike. Poglobitev raziskave s fokusnimi skupinami je podkrepila

ugodne učinke supervizije pri bolj ozaveščenih stališčih učiteljev do načina didaktične izvedbe pouka in njihovega vpliva na kakovostno znanje učencev. Sklepna ugotovitev raziskave je, da usposabljanje učiteljev s pomočjo supervizije pripomore k hitrejšemu napredku poklicnih kompetenc učiteljev.

KLJUČNE BESEDE: *učitelji, refleksija, supervizija, izobraževanje, učenje.*

ABSTRACT

This article presents the results of the study, in which two groups of elementary school teachers were included. The first group was familiar with the supervision, while the other had no such experience. The aim of the study was to investigate the degree to which the participation in the supervision process affects teachers' reflective and emotional efficiency, whether it affects their increased use of active strategies for coping with stressful situations, and the degree to which it raises their awareness of what tasks are essential, with regard to the achievement of educational outcomes. The results of the quantitative research analysis revealed that the participants of the supervision process experience their professional tasks, which they encourage a whole-child development with, they develop higher-order thinking skills in their pupils as more important than their other professional tasks. The data revealed that the participants of supervision process demonstrated a higher level of reflection and were according to statistics significantly more effective in expressing their emotions, than the participants who were not included in the supervision process. After analysing the findings of the quantitative part, the author used a qualitative approach. Supervisees demonstrated a higher level of awareness about the important role of didactics and differentiated instruction for high-quality knowledge acquisition. The conclusion of the study indicates that teacher training with the help of supervision contributes to faster development of professional competencies.

KEY WORDS: *teachers, reflection, supervision, education, learning.*

UVOD

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja. V pričujoči raziskavi poklicni razvoj učiteljev pojmem kot izkustveno učenje, pri katerem učitelji odkrivajo in osmišljajo svoja pojmovanja, kritično reflektirajo svojo prakso, s čimer pridobivajo vpogled v svoje vedenjske vzorce, ki jih posledično spreminjajo in nadgrajujejo. Stopnja poklicnega razvoja je vidna v stopnji obvladovanja poklicnih kompetenc, ki so kompleksni sistemi znanj, veščin, stališč, vrednot in motivacije, s katerimi posamezniki rešujejo probleme. Kot pišeta Valenčič Zuljan in Vogrinc (2007), je poklicni razvoj učiteljev enoten proces, ki združuje dve ravni: nivo pojmovanj, stališč in prepričanj ter nivo ravnanj. Borko (2004, v Opfer, Pedder in Lavicza, 2011) meni, da se učitelji učijo v različnih situacijah: v razredu, v širši skupnosti, na hodnikih, med klepetom s kolegi itd. Če želimo razumeti njihov proces učenja, moramo upoštevati tako posameznike kot tudi socialni sistem, v katerem delajo. Opfer in drugi (2011) predpostavljajo, da usmerjenost učiteljev k učenju prispeva k uspešnim spremembam njihovega vedenja. Avtorji definirajo usmerjenost kot skupek stališč, prepričanj in praktičnih izkušenj. Prepričanja učiteljev temeljijo na izkušnjah in so po ugotovitvah Smylie (1988, v Opfer idr., 2011) najpomembnejši napovedovalec spremembe. Prepričanja v interakciji z izkušnjami učenja in poučevanja sestavljajo usmerjenost učitelja k učenju. Raziskave kažejo, da lahko z večjo verjetnostjo pričakujemo spremembe v učenju pri učiteljih v okoliščinah, ko izhajajo iz izkušenj v razredu, kadar imajo možnost reflektirati svoje izkušnje, kadar uporabijo znanje iz poučevanja, kadar sodelujejo z drugimi učitelji in kadar raziskujejo svojo prakso. Tillema (2000, v Opfer idr., 2011) poudarja, da ima refleksija o izkušnji pozitiven učinek na spremembo prepričanj v nasprotju z refleksijo pred izkušnjo, ki ne vodi do sprememb. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da kot motivacijska elementa sprememb lahko nastopita nezadovoljstvo in kognitivni konflikt v smislu disharmonije med idealnim in realnim stanjem (prav tam). Odnosne povezave med prepričanji, prakso, učenjem in spremembami tvorijo usmerjenost učitelja k učenju.

Do podobnih zaključkov so prišli tudi Knezic, Wubbels, Elbers in Hajer (2010), ki povzemajo različne študije, narejene v sodelovanju s

študenti pedagoških programov. Ugotovijo, da je spremembo prepričanj možno doseči z izpostavljanjem učiteljev avtentičnim situacijam, se pravi poučevanju. Le spremembe v prepričanjih lahko sprožijo spremembe v vedenju. Spremembe pri učiteljih niso zaporedne, temveč prepletene in vzajemno povezane. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da je učinkovitost sprememb močno odvisna od organizacijskih pogojev, v katerih delajo.

Kuijpers, Houtveen in Wubbels (2010) so analizirali tri modele profesionalnega razvoja učiteljev s ciljem, da razvijejo integriran model za učinkovito poučevanje. Njihov model nima linearne strukture, temveč dva vzporedna in prepletajoča se cikla. Prvi je individualni supervizijski ali koučing cikel, drugi pa je skupinski proces učenja. Individualni cikel obsega pripravo na opazovanje učitelja v razredu, neposredno opazovanje in razgovor po opazovanju, ki je že začetek drugega cikla. Ta proces vodi zunanji supervizor. Skupinski proces učenja je sestavljen iz štirih elementov: predstavitev teorije, demonstracije veščin, izvajanja prakse v varnem okolju in zaključne konference s poudarkom na evalvaciji učinkov. Zaključno srečanje je hkrati tudi začetek novega cikla učenja in ga običajno vodi zunanji strokovnjak. Oba procesa vplivata drug na drugega. Končni cilj procesa je usmerjen na izboljšanje načina poučevanja ter na izboljšanje dosežkov učencev. Omenjeni model predstavlja integrirano celoto dveh pristopov k izobraževanju učiteljev in razvija tako transfer učiteljskih veščin kot tudi reflektivno mišljenje učiteljev. Od drugih modelov se razlikuje v tem, da na temelju sprotnih ugotovitev načrtuje nove spremembe in ves čas prilagaja cilje glede na dosežke.

Na Nizozemskem so raziskovalci naredili tri raziskave o učinkovitem izobraževanju učiteljev na pedagoških fakultetah (Lunenberg in Willemse, 2006) in prišli do petih faktorjev, ki spodbujajo njihov profesionalni razvoj: praktične izkušnje, reševanje konkretnih problemov, sodelovalno učenje, učenje znotraj institucije in raziskovanje ter refleksija stališč in vedenja učiteljev.

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS (2009) je pokazala, da so pri profesionalnem razvoju učiteljev zelo pomembne povratne informacije o njihovem delu, saj vplivajo na dvig občutka zadovoljstva z delom ter tudi občutka varnosti zaposlitve. V svetu zato zelo narašča zanimanje za evalvacijo dela učiteljev.

VPLIV SUBJEKTIVNIH POJMOVANJ NA POKLICNI RAZVOJ UČITELJEV

Subjektivna pojmovanja so ne povsem zavestni in med seboj skladni konstrukti, ki vplivajo na ravnanja učiteljev. Njihova značilnost je, da so neozaveščena in zelo odporna na spremembe. Del subjektivnih pojmovanj je predstava učiteljev o njihovi vlogi, ki se je oblikovala skozi celo življenje. Če želimo, da bo učitelj sposoben izpeljati učinkovit, v učenca usmerjen pouk, si mora najprej razjasniti pojmovanje svoje vloge, šele nato lahko razreši tudi pojmovanja učenčeve vloge (Valenčič Zuljan, 2004). Bodoči učitelj ima torej v trenutku, ko se vključi v izobraževanje, že zgrajen sistem prepričanj, stališč, mnenj in subjektivnih teorij o tem, kaj so pouk, poučevanje, učenje, vloga učitelja, učencev in drugih, ki v veliki meri temeljijo na njegovih lastnih izkušnjah iz procesa šolanja in odnosov, ki jih je v tem procesu vzpostavljala. Ta celosten sistem zaznav in predstav močno vpliva na oblikovanje njegove bodoče poklicne vloge. Zato je zelo pomembno, da se že na začetku izobraževalnega procesa v edukacijski program vključi analiza in refleksija njegovih teorij s ciljem, da bodoči učitelj nefunkcionalna prepričanja in teorije nadomesti z bolj objektivnimi in funkcionalnimi. Zanimivo raziskavo o povezavi subjektivnih pojmovanj in prakse učiteljev sta izvedla Olafson in Schraw (2006). Učitelje sta glede na njihova pojmovanja o učenju in poučevanju razdelila v tri skupine (tiste z realističnim, druge s kontekstualističnim in tretje z relativističnim pogledom¹), ki sta jih preverjala skozi načine in stile njihovega poučevanja. Glede na opisane značilnosti bi realistični pristop uvrstili k tradicionalnemu modelu, kontekstualističen stil je najbolj podoben konstruktivističnemu načinu poučevanja, medtem ko ima relativističen stil značilnosti individualističnega pristopa k izobraževanju ali personaliziranega učenja (Hopkins, 2007). Rezultati so pokazali, da imajo učitelji, ki uporabljajo realističen način poučevanja, več naivnih prepričanj oziroma neozaveščenih subjektivnih teorij kot

¹ Realisti verjamejo, da je transmissijski način (prenos od eksperta do učenca) pridobivanja znanja najučinkovitejši. Kontekstualisti menijo, da učeči se konstruirajo nova spoznanja v podpornem okolju, kjer imajo učitelji pretežno vlogo spodbujevalca. Relativisti pa poudarjajo vlogo učitelja v ustvarjanju okolja, v katerem se učenci učijo misliti neodvisno (Olafson in Schraw, 2006, str. 72–73).

učitelji drugih dveh skupin, katerih prepričanja so bolj sofisticirana, ozaveščena in reflektirana (prav tam). Učitelji drugih dveh skupin so tudi bolj notranje motivirani kot učitelji prve skupine.

V kontekstu raziskave me je zanimalo, v kolikšni meri usposabljanje učiteljev s pomočjo supervizije in njenega temeljnega orodja (refleksije) vpliva na oblikovanje njihove profesionalne identitete. To vprašanje naj bi, kot pravi Bullough (1997, v Korthagen, 2004), postalo pomemben del raziskav o učinkih izobraževalnih procesov. Identiteta učiteljev je v veliki meri odvisna od tega, kako vidijo sebe v odnosu s pomembnimi drugimi, torej učenci in kolegi. S pomočjo refleksije je proces spreminjanja identitete možen, vendar bi morala refleksija postati del zgodnjega izobraževanja učiteljev. Vloga učitelja se čedalje bolj profesionalizira, kar zahteva drugačno izobraževanje bodočih učiteljev. Tradicionalni pristop je temeljil na predpostavki, da učitelji pri svojem delu izhajajo iz teorije in reagirajo v skladu s temi spoznanji. To je deduktivni pristop, saj so vsebine izpeljane neposredno iz znanstvenih spoznanj. Pokazalo se je, da to ni res. Učitelji reagirajo iz svojih najglobljih prepričanj, vrednot, kulturnih okvirov.

Učinkovitost izobraževanja učiteljev je v zadnjih letih predmet številnih raziskav, ki kažejo, da je kakovost znanja in veščin učiteljev neposredno povezana z dosežki učencev (Cochran-Smith, 2001; Marzano, Robert, Waters, McNulty in Brian, 2005). Če želimo, da bodo učitelji pri pouku uveljavljali konstruktivistična načela, mora tudi njihovo izobraževanje temeljiti na takšnih načelih. Premik k večji učinkovitosti izobraževanja učiteljev pomeni predvsem drugače pojmovan in uresničevan odnos med teorijo in prakso (Plut-Pregelj, 2004; Marentič Požarnik, 2004). To pomeni, da ni v ospredju poučevanje sistematike pedagoških disciplin, temveč je študent spodbujen k refleksiji, dograjevanju in spreminjanju obstoječih idej in prijemov. Plut-Pregelj (2004, str. 32), povzemajoč raziskavo Jenningsove (1994) o uvajanju novih bralnih pristopov, ugotavlja, da „tako učenci kot učitelji niso lijaki“, v katere lahko vlivamo znanje, temveč znanje oblikujejo v skladu s svojimi izkušnjami, lastnostmi in okoljem. Trdi tudi, da mora učitelj razumeti nova pojmovanja znanja, vedeti, kako se učenci učijo in kaj pomeni znanje z razumevanjem, kajti le tako bodo znali konstruktivistična načela udejanjiti v vsakodnevni praksi. Dober primer konstruktivizma pri izobraževanju učiteljev je koncept realističnega

izobraževanja, ki ga izvajajo na univerzi v Utrechtu (Korthagen, 2009). Njegove temeljne značilnosti so, da študenti delujejo v resničnih okoliščinah, s katerimi se srečujejo med poučevanjem, in da stalno potekata poglobljena refleksija in interakcija med študenti in njihovimi mentorji ter učitelji.

REALISTIČEN PRISTOP K IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

Značilnost tega pristopa je nenehno menjavanje teorije in prakse. Razvili so ga na nizozemski univerzi v Utrechtu. Med utemeljitelji tega pristopa so Korthagen, Vasalos, Kessels, Loughran in drugi. Značilnosti pristopa (Korthagen in Kessels, 1999; Korthagen in Vasalos, 2005; Korthagen, Loughran, Russell, 2006; Korthagen, 2009) so: temelji na resničnih okoliščinah in problemih, s katerimi se srečujejo študenti, med študenti in njihovimi mentorji potekata nenehna refleksija in interakcija, študenti imajo možnost stalne konzultacije s svojimi mentorji in profesorji, študenti na konstruktivističen način prihajajo do svojih spoznanj, kar pomeni, da jim teoretski koncepti niso posredovani vnaprej, temveč jih sami odkrivajo skozi prakso in refleksijo svoje prakse.

Korthagen in Vasalos (2005) ta pristop k izobraževanju učiteljev imenujeta ‚od spodaj navzgor‘ ali metaforično ‚kakovost od znotraj‘. Poudarjata, da je treba izhajati z močnih področij učiteljev, iz njihovih kvalitet in navdiha. Polemizirata s konceptom kompetenc in menita, da jih je smiselno razvijati tako, da vzdržujejo notranjo motivacijo posameznikov za razvoj in ne obratno. Pristop ‚kakovost od znotraj‘ temelji na učiteljevih lastnih izkušnjah, interesih in zmožnostih in ne toliko na teoretskih konceptih, ki naj bi jim sledili učitelji. V omenjenem modelu izobraževanja učiteljev gre za ciklično izmenjavo praktičnega izvajanja pouka in teoretičnih blokov ter tesnega sodelovanja med študenti - bodočimi učitelji, univerzitetnimi supervizorji in učitelji iz prakse (Brouwer, 2007; Koster, Korthagen in Wubbels, 1998). Pomembno mesto med njimi ima učitelj iz prakse, ki so mu raziskovalci pripisali osem vlog (Koster idr., 1998, str. 79): pospeševalec procesa učenja pri študentu, spodbujevalec refleksivnih veččin,

razvijalec novega kurikula, selektor učiteljev, raziskovalec, spodbujevalec profesionalnega razvoja bodočega učitelja, član tima, sodelavec z zunanjimi institucijami.

Korthagen je s sodelavci (2006) analiziral tri študijske programe za izobraževanje učiteljev v treh državah (Avstraliji, Kanadi in na Nizozemskem). Cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri temeljni principi oblikujejo programe za izobraževanje učiteljev na način, da zadovoljijo tako pričakovanja študentov kot njihovih učiteljev. Avtorji raziskave so bili hkrati učitelji v teh ustanovah, s čimer je bila zagotovljena ‚notranja‘ perspektiva študije. Vsi trije programi so imeli nekatere skupne značilnosti, poleg tega pa so bili predmet številnih študij, tako da so se raziskovalci odločili za metaanalizo in ne za novo študijo. Poudarjajo, da je v sami srčiki takšnih programov najpomembnejše mesto dodeljeno neposrednim praktičnim izkušnjam bodočih učiteljev, oplemeniteneno s kritično refleksijo (prav tam).

RAZISKAVE O UČINKIH SUPERVIZIJE

Programi izobraževanja, ki so usmerjeni zgolj na razvoj metod in tehnik poučevanja, so zastareli in ne prinašajo ustrezne usposobljenosti učiteljev. Supervizija je način učenja, ki pri učiteljih razvija osebno dimenzijo, ki je izjemno pomembna pri njihovem delu, saj učitelj uči z vsem svojim bistvom. Supervizija pripomore k dvigu strokovne kompetence in kakovosti dela preko refleksije. Analize in raziskave med slovenskimi učitelji so pokazale podobne izsledke (Kobolt, 1998; Žorga, 1997; Rupar, 2002; Rupar, 2007). Supervizija jim je pomagala h globljim uvidom v način dela, mišljenja in ravnanja. Postali so samozavestnejši, dvignil se je nivo njihovega samospoštovanja, začeli so se zavedati svojih močnih in šibkih lastnosti, iskati so začeli odgovore na svoja vprašanja, dobili so potrditev svojega dela. Raziskava Ebmeierja (2003) pa je pokazala še en vidik supervizijskega procesa, in sicer vpliv na izboljšanje percepcije sodelavcev, kar dokazano vpliva na večjo učinkovitost učiteljevega dela.

Miller in Dollarhide (2006) sta napravila povzetek člankov posebne izdaje revije *Counselor Education and Supervision*, ki je bila namenjena superviziji šolskih svetovalcev in temam, kot je usposabljanje šolskih svetovalcev, raziskavam s tega področja, standardom dela

in podobno. Ugotovila sta, da svetovalci, ki so bili deležni supervizije v času izobraževanja, kažejo večji interes do vključitve v supervizijo, ker vedo, kakšne možnosti za profesionalni razvoj jim supervizija omogoča. Vogt in Rogalla (2009) sta izvedli raziskavo o razvoju učnih kompetenc učiteljev na štirih področjih: predmetnem znanju, pri oceni predznanja učencev, metodah poučevanja in vodenju razreda. Učitelji so bili deležni posebne vrste treninga, West in Staub (2003, prav tam) ga imenujeta ‚koučing s poudarkom na vsebini‘, ki so ga izvajali izkušeni učitelji istega predmeta, kot ga je poučeval učitelj v raziskavi. Rezultati so pokazali, da se je dvignil nivo kompetenc pri učiteljih ter se hkrati odrazil v višjih učnih dosežkih učencev.

Izjemno pomemben element učinkovitega poučevanja, ki je v pedagoških raziskavah še premalo raziskan in ki mu v supervizijskem procesu namenjamo veliko pozornosti, so čustva učiteljev in njihov vpliv na pedagoški proces. Supervizija kot proces učenja je v veliki meri čustvena izkušnja in če želimo, da je proces uspešen, mora potekati v varnem in zaupljivem vzdušju, saj se določenih stvari naučimo samo v osebnem odnosu, pravi Žorga (v Kobolt in Žorga, 1999). Hargreaves (1998), ki je med najbolj znanimi raziskovalci spreminjanja šol v učeče se organizacije, pravi, da so čustva v sami srčiki poučevanja in da so dobri učitelji čustveni in predani ljudje, ki so povezani s svojimi učenci in napolnjujejo učilnice s prijaznostjo, kreativnostjo, izzivi in sproščenostjo. Avtor se sklicuje na van Manena (1995, prav tam) in pravi, da obzirni učitelji dobro ‚berejo‘ notranje življenje svojih učencev in vedo, kdaj lahko zahtevajo sodelovanje od njih in kdaj ne (prav tam). Hargreaves izpostavlja štiri trditve, na katerih temelji učiteljev odnos z učenci:

- poučevanje je čustvena praksa,
- poučevanje in učenje vključujeta čustveno razumevanje,
- učiteljevih čustev ni mogoče ločiti od njegovih moralnih namenov in sposobnosti, da te namene doseže.

Hargreaves v tem kontekstu tudi poudarja, da si učitelji pod težo kurikularnih vsebin, ki jih morajo predelati, in posledično pomanjkanjem časa za odnose z učenci pogosto napačno razlagajo njihovo vedenje, kar vpliva na učiteljevo sposobnost, pomagati učencem učiti se (prav

tam). Po njegovem mnenju so šolske reforme preveč usmerjene zgolj v racionalne dimenzije človekovega vedenja in premalo upoštevajo čustvene, ki bi morale biti v središču teh procesov.

Poleg učenja je supervizija pomembna tudi za razbremenjevanje napetosti in stresa, kar so ugotovili domači in tuji raziskovalci supervizije (Bogataj, 1997; Klemenčič Rozman, 2010; Hawkins in Shohet, 1989; Hawkins in Smith, 2006).

NAMEN RAZISKAVE

Poleg lastne prakse, iz katere učitelji črpajo nova spoznanja in uvide ter oblikujejo strategije poučevanja in dela z razredom, ter ostalih bolj praktično usmerjenih treningov je tudi supervizija lahko dobrodošel in koristen način izkustvenega učenja. V njej lahko učitelji s pomočjo sistematično vodene in poglobljene refleksije ozaveščajo svoje predpostavke, pričakovanja, procese razmišljanja, čustvovanja in vedenja, se dodatno učijo iz lastnih izkušenj in s pomočjo kolegov in supervizorja oblikujejo nova spoznanja, ki jih v praksi preizkušajo.

V raziskavi sem iskala odgovore na naslednja vprašanja:

- Ali in kako vključenost v supervizijski proces vpliva na večje zavedanje pomena vlog in odgovornosti učiteljev za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev? Katere naloge učitelji ocenjujejo kot najpomembnejše?
- Ali vključenost v supervizijski proces prispeva k razvoju refleksivnosti v njihovi pedagoški praksi? Kako se refleksivnost kaže v njihovem razmišljanju, čustvovanju in vedenju?
- Ali vključenost v supervizijski proces vpliva na stopnjo emocionalne kompetentnosti učiteljev? Kako se to kaže v njihovi pedagoški praksi?

Ali vključenost učiteljev v supervizijski proces vpliva na uporabo aktivnih in direktnih metod spoprijemanja s stresnimi situacijami v pedagoškem procesu?

METODE

Raziskava ima dva dela. V prvem delu sem podatke zbrala z vprašalniki v dveh skupinah osnovnošolskih učiteljev. V raziskovalno skupino sem vključila 75 udeležencev supervizijskih skupin, v primerjalno skupino pa 69 učiteljev, ki niso imeli izkušnje s supervizijo. Moj namen je bil, primerjati rezultate obeh skupin in ugotoviti, ali so se med njima pojavile statistično pomembne razlike v dimenzijah doživljanja pomembnosti nalog in odgovornosti, reflektivnosti, emocionalne kompetentnosti in v uporabi aktivnih strategij pri spoprijemanju s stresom.

Uporabila sem naslednje vprašalnike:

- Naloga in odgovornosti pedagoških delavcev

Lestvico sem razvila sama z namenom raziskovanja pojmovanj učiteljev o doživljanju vlog in odgovornosti. Zanimalo me je, kako učitelji ocenjujejo posamezne naloge in odgovornosti glede na njihov pomen za uresničevanje učno-vzgojnih ciljev. Ugotovljene kategorije nalog in odgovornosti sem primerjala s koncepti učiteljskih kompetenc, kot so navedeni v različnih domačih in tujih virih ter raziskavah. Želela sem dobiti odgovor na vprašanje, kako vključenost v supervizijski proces vpliva na doživljanje posameznih vlog za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in ali so kakšne razlike med udeleženci in neudeleženci.

- Refleksija in ruminacija

To je samoocenjevalni vprašalnik (Reflection – Rumination Questionnaire, Trapnell in Campbell, 1999 v Avsec, 2007) s 24 postavkami, ki je bil oblikovan z namenom merjenja motivacije za usmerjanje pozornosti nase. Vsebuje dve lestvici. V lestvici refleksije gre za spoznavno ali konstruktivno usmerjanje pozornosti nase, ki se kaže kot posameznikova odprtost za izkušnje, radovednost, potreba po razumevanju, intrinzični interes za abstraktno in filozofsko razmišljanje. V lestvici ruminacije gre za nekonstruktivno usmerjanje pozornosti nase, ki je povezano z nevroticizmom (predvsem z anksioznostjo in depresivnostjo) ter pretirano pozornostjo na ogrožajoče dražljaje. Ta oblika samozavedanja je prvenstveno usmerjena v preteklost.

- Emocionalna kompetentnost ESCQ
Vprašalnik Emocionalna kompetentnost ESCQ² (Akšič, Mohorovič in Duran, 2009; Avsec in Taksić, 2007) izhaja iz modela emocionalne inteligentnosti (Mayer in Salovey, 1997 v Takšič idr., 2009), sestavlja jo 16 lestvic. Faktorska analiza 136 postavk je pokazala obstoj treh latentnih faktorjev: faktor percepcije, poznavanja in razumevanja emocij, faktor regulacije in kontrole emocij, faktor izražanja in poimenovanja emocij.
- Spoprijemanje s stresom
Vprašalnik Spoprijemanje s stresom sem povzela po Slivarju (2003), ki ga je uporabil v svoji doktorski disertaciji. Slivar (prav tam) je priredil Folkmanovo in Lazarusovo multidimenzionalno lestvico Načini spoprijemanja s stresom (angleško Ways of Coping)³. Slivar (prav tam) je na osnovi faktorske analize dobil dva faktorja, ki ju je poimenoval ‚usmerjenost na problem‘ in ‚usmerjenost na uravnavanje čustev‘.

Podatke sem obdelala z računalniškim programom SPSS za Windows, verzija 14.0. Uporabila sem deskriptivno ter inferenčno statistično analizo. Znotraj deskriptivne statistike so bile izračunane mere srednjih vrednosti in razpršenosti rezultatov, normalnost porazdelitve spremenljivk pa je bila preverjena z Levenovim testom. Znotraj inferenčne statistike je bila izračunana faktorska analiza za ugotavljanje latentne strukture lestvic (za prvo lestvico) in pri drugih lestvicah ter podlestvicah za primerjavo s standardiziranimi rezultati. Zanesljivost lestvic in podlestvic je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom alfa.

V drugem delu raziskave sem izvedla fokusne skupine s štirimi skupinami učiteljev. Učitelji iz prvih dveh skupin (skupaj 9) so bili

² ESCQ pomeni Emotional Skills and Competence Questionnaire (Takšič idr., 2009).

³ Folkman in Lazarus sta lestvico razvila leta 1980 kot ček-listo z 68 postavkami, ki so opisovale široko področje kognitivnih in vedenjskih strategij z namenom merjenja spoprijemanja kot epizode. Kasneje sta jo spremenila v štiristopenjsko Likertovo lestvico, kjer so morali vprašanci označiti, v kolikšni meri so uporabili določeno strategijo oziroma kako delujejo, kadar se znajdejo v stresnih situacijah (Slivar, 2003, str. 107).

vključeni v supervizijo, učitelji iz drugih dveh skupin (skupaj 10) pa ne. Za poglobitev raziskave s fokusnimi skupinami sem se odločila, ker sem želela natančneje preveriti, katere naloge se učiteljem zdijo najpomembnejše, kako jih uresničujejo, spremljajo in analizirajo. Fokusne skupine naj bi dodatno osvetlile najbolj stresne trenutke v življenju učiteljev in omogočile vpogled v njihove načine razbremenjevanja. V skupinah udeležencev supervizije sem še posebej raziskovala učinke supervizije na njihovo poklicno delo. Želela sem preveriti, ali se s pomočjo supervizije zgodijo spremembe na globljih plasteh učiteljeve osebnosti, kot so prepričanja, vrednote in poslanstvo.

Rezultate fokusnih skupin sem obdelala po kvalitativni metodologiji.

IZSLEDKI

V prvem delu raziskave sem postavila več hipotez. V prvi hipotezi sem ugotavljala, v kolikšni meri vključenost v supervizijo vpliva na bolj diferencirano subjektivno dojetje pomembnosti nalog in odgovornosti pedagoških delavcev. Rezultati so bili delno v prid udeležencem, in sicer so se na treh poddimenzijah nalog in odgovornosti pokazali statistično pomembni rezultati. Udeleženci supervizije višje kot neudeleženci ocenjujejo pomen celostnega razvoja učencev, višjih miselnih procesov in etike sodelovanja. Na tej lestvici so se pojavile pomembne razlike glede na spol v celotnem vzorcu. Aritmetične sredine učiteljic so bile pri vseh komponentah višje kot pri učiteljih. Največja razlika v korist žensk se je pojavila pri komponenti ‚učinkovito poučevanje‘. Rezultat na skupnem skorju lestvice je statistično značilen v korist žensk. Učiteljicam se torej naštete naloge zdijo pomembnejše kot njihovim moškim kolegom, čustveni vložek je pri njih večji kot pri učiteljih in več so pripravljene narediti za učence kot učitelji.

Glede na delovni staž učiteljev je analiza variance pokazala, da učitelji začetniki veliko pozornosti, energije in pomena dajejo načinu izvedbe pouka z vsemi elementi, kot so diferenciacija pouka, uporaba aktivnih metod, motivacija učencev, posredovanje povratnih informacij učencem itd. Učiteljem z daljšim stažem se ta komponenta dela ne zdi tako bistvena, bolj so avtonomni in samozavestni v svojih odločitvah,

več pomena dajejo svojim izkušnjam in na ta način izbirajo svoje lastne poti poučevanja.

V kvalitativni raziskavi sem želela poglobljeno raziskati, kako učitelji iz obeh skupin dojemajo svoje naloge, katerim pripisujejo večji pomen in zakaj. Izkazalo se je, da so bile med supervizanti in ne-supervizanti v razmišljanju in utemeljevanju manjše razlike. Udeleženci supervizije so v nekoliko večji meri kot neudeleženci odgovornost za ustvarjanje dobrega učnega okolja pripisali sebi, medtem ko so neudeleženci del odgovornosti iskali zunaj sebe, v znanju učencev in v sodelovanju s starši. Ta razlika kaže na to, da so šli udeleženci skozi proces dela na sebi, da so veliko razmišljali o svoji odgovornosti in odgovornosti drugih v pedagoškem procesu in da so na kontinuumu osebnostne in profesionalne rasti naredili določen korak.

Raziskava je potrdila ugotovitve drugih študij, da supervizija vpliva na višjo stopnjo refleksivnosti učiteljev. Učitelji, ki so bili vključeni v supervizijski proces, so pokazali pomembno višjo stopnjo te kompetence kot neudeleženci. Refleksivnost je v tem kontekstu razumljena kot odprtost za izkušnje, pripravljenost za učenje o sebi, radovednost v spoznavanju svojega razmišljanja in čustvovanja. Ta rezultat je bil pričakovan, saj je v superviziji refleksija temeljno orodje učenja, prek katerega poteka ozaveščanje prepričan in skritih predpostavk, ki usmerjajo vedenje učiteljev. Lestvica refleksivnosti ima tudi drugo stran, ruminacijo, ki je nekonstruktivno usmerjanje pozornosti nase, kjer so se statistične razlike v celotnem vzorcu pokazale na dimenziji spola. Učitelji so izkazali višje vrednosti te negativne komponente samozavedanja, kar pomeni, da so pomembno bolj kot učiteljice usmerjeni v razmišljanje o svojih preteklih dejanjih, da doživljajo več osebnega neugodja v svojem poklicu in da so manj empatični. Ruminacija je glede na dognanja raziskovalcev bolj povezana z nižjim samospoštovanjem, pogostimi neracionalnimi prepričanji o ranljivosti in brezupu ter z manj pozitivnimi prepričanji o svetu.

Za jasnejšo sliko o tem, kako učitelji razumejo refleksivnost in kako se odraža v njihovem vsakdanjem delu, sem to vprašanje vključila tudi v fokusne intervjuje. Njihovi odgovori kažejo, da so z učenjem v superviziji pridobili večjo kompetentnost na dveh dimenzijah: pri zavedanju lastnega razmišljanja in čustvovanja ter pri pridobitvi novih vedenjskih strategij. Izračuni na lestvici Emocionalne kompetentnosti

so pokazali, da so udeleženci supervizije bolj kompetentni samo na podlestvici Sposobnost izražanja čustev, na ostalih dveh podlestvicah pa ne. Pri izračunu razlik v emocionalni kompetentnosti med učitelji z različnim delovnim stažem se je izkazalo, da so učitelji z manj staža bolj sposobni upravljati z emocijami kot učitelji z daljšim stažem. To je na prvi pogled nasprotujoča si trditev. Če pa jo pogledamo iz zornega kota fleksibilnosti, sprejemanja novosti in prilagodljivosti učiteljev (Hargreaves 2000), pa vidimo, da ni tako nelogična. Starejši učitelji imajo več težav s sprejemanjem drugačnosti, so rigidnejši v mišljenju in čustvovanju, kar pomeni, da se manj ukvarjajo z načinom reguliranja čustev kot mlajši kolegi.

Ena od predpostavk raziskave je bila, da udeleženci supervizije v pomembno večji meri kot neudeleženci uporabljajo aktivne in direktne metode spoprijemanja s stresnimi situacijami. Rezultati so pokazali, da to ni res. Odgovor na stres je pogojen s številnimi dejavniki, predvsem s kognitivno oceno dogodka, z osebno kompetentnostjo, s šolsko klimo, načinom vodenja šole (Slivar, 2003).

V kvalitativnem delu raziskave me je zanimalo, katerim svojim nalogam učitelji pripisujejo največji pomen oziroma kateri so elementi dobrega poučevanja in kako spremljajo ter analizirajo svoj pouk. Med elemente dobrega poučevanja so uvrstili ustvarjanje spodbudnega okolja, način izvedbe pouka, vzgojno vlogo in sprotno spremljanje ter analizo pouka. Med odgovori obeh skupin sem našla nekaj filigranskih razlik pri načinu didaktične izpeljave pouka in pri dojemanju vzgojne vloge. Udeleženci supervizije se zavedajo, da način vodenja pouka pomembno vpliva na učno okolje. Udeleženci so izpostavili svojo odgovornost za razvoj delovnih navad in socialnih veščin učencev, neudeleženci pa so menili, da so odgovorni za razvoj njihovih osebnosti. Učitelji so s pomočjo izobraževanja v superviziji dobili boljši vpogled v to, kaj so njihove odgovornosti, in se naučili novih strategij reševanja problemov. Bistveno pa je, da so ozavestili, da ima način razmišljanja močan vpliv na čustva. To spoznanje jim omogoča spremembo ravnanja in odzivanja v poklicnih situacijah.

SKLEP

Zaključim lahko, da izobraževanje v superviziji vpliva na profesionalno rast učiteljev. V pričujoči raziskavi sem raziskovala, kakšen je ta vpliv na doživljanje temeljnih nalog in odgovornosti učiteljev, na višjo stopnjo reflektivnosti in emocionalne kompetentnosti ter uporabo aktivnih spoprijemalnih strategij. Premiki v smer večje profesionalnosti so zaznani in v nekaterih dimenzijah statistično pomembni. Pri učiteljih udeležencih je opazen napredek v samoregulacijskih veščinah, v načinih razmišljanja in odzivanja. Zgornja ugotovitev je spodbudna za vse, ki izvajamo supervizijo, in za tiste, ki se ukvarjamo z izobraževanjem učiteljev. Kaže pot, kako lahko učinkovito pripomoremo h kompetentnejšemu učitelju, ki ima dobro razvite vse ključne veščine za vzgojo in izobraževanje avtonomnih, razmišljujočih in družbeno-odgovornih mladih ljudi.

LITERATURA

- Avsec, A. (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, oddelek za psihologijo.
- Avsec, A. in Taksić, V. (2007). Vprašalnik emocionalne kompetentnosti ESCQ. V: Avsec, A. (ur.) (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za psihologijo, str. 263–268.
- Bogataj, B. (1997). Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah. *Socialna pedagogika*, 1(3), str. 47–70.
- Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in the Netherlands 2000 – 2005. A standards-based syntesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), str. 21–40.
- Cochran-Smith, M. (2001). The Outcomes Question in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 17(5), str. 527–546.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: an Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), str. 110–141.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), str. 835–854.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), str. 811–826.
- Hawkins P. in Shohet R. (1989). *Supervision in the Helping Professions*. Philadelphia: Open University Press.
- Hawkins, P. in Smith, N. (2006). *Coaching, Mentoring and Organisational Consultancy. Supervision and Development*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči. *Socialna pedagogika*, 14(1), str. 83–100.
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E. in Hajer. M. (2010). The Socratic Dialogue and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 26(4), str. 1104–1111.
- Kobolt, A. (1998). *Odnos vzgojiteljev in vzgojiteljic stanovanjskih skupin do supervizije in njihove izkušnje s supervizijskim procesom*. Supervizija v stanovanjskih skupinah, Maribor: Društvo strokovnih delavcev BIVA.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. in Kessels Jos, P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 4(28), str. 4–17.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), str. 77–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), str. 47–71.
- Korthagen, F., Loughran, J. in Russel, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education* 22(8), str. 1020–1041.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, 40(4), str. 4–14.

- Koster, B., Korthagen, F. A. J. in Wubbels, Th. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of Cooperating Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), str. 75–89.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M. in Wubbels, Th. (2010). An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching. *Teaching and Teacher Education* 26(8), str. 1687–1694.
- Lunenberg, M. in Willemse, M. (2006). Research and Professional Development of Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), str. 81–98.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Nam evropski poudarek na ključni kompetenci ‚učenje učenja‘ prinaša kaj novega? *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), str. 32–37.
- Marzano, Robert J., Waters, T. , McNulty in Brian A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Virginia, USA: ASCD Alexandria.
- Miller, G. M. in Dollarhide, C. T. (2006). Supervision in Schools: Building Pathways to Excellence. *Counselor Education & Supervision*, 45(4), str. 296–303.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: B. Marentič Požarnik (ur), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Olafson, L. in Schraw, G. (2006). Teachers' Beliefs and Practices within and across Domains. *International Journal of Educational Research* 45(1–2), str. 71–84.
- Opfer, D. V., Pedder D.G. in Lavicza, Z. (2011). The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), str. 443–453.
- Rupar, B. (2002). *Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci*. Specialistično delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupar, B. (2007). Supervizija - priložnost za profesionalni razvoj pedagoških delavcev. *Iskanja (Celje)*, 25(27), str. 62–66.
- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

- Takšič, V., Mohorović, T. in Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a Self-Report Measure of Emotional Intelligence. *Psihološka obzorja*, 18(3), str.7–21.
- TALIS, *Nacionalno poročilo*. Pedagoški institut. Ljubljana 2009. Pridobljeno 16. 12. 2014 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TALIS/TALIS2008/TALIS2008porocilo.pdf.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V: B. Marentič Požarnik (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–544). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V: M. Valenčič Zuljan, J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Krištof in J. Kalin, *Izzivi mentorstva* (str. 33–37). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogt, F. in Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education* 25(8), str. 1051–1060.
- Žorga, S. (1997), Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1(3) str. 9–26.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2014.