

Dr. Tatjana Ažman

Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom

Povzetek: Prispevek predstavlja postmoderno družbo, šolo in spremenjeno vlogo učitelja in učenca kot širši okvir potreb po vseživljenjskem učenju vseh udeležencev, tako učiteljev kot učencev, in različne pristope k dopolnilnemu izobraževanju učiteljev, še posebno model supervizije, in opredeljuje razmerje med svetovanjem, terapijo in supervizijo. Podrobneje opisuje razvojno-edukativni model supervizije, v kateri so v obdobju 2001–2004 sodelovale tri skupine učiteljic razredničark Gimnazije Vič pod vodstvom svetovalne delavke, pedagoginje. S pomočjo študije primera v akcijskem raziskovanju je bilo raziskano, kakšni so bili pogoji v šoli in supervizijskih skupinah na začetku supervizije, spremljan je bil proces učenja in analizirani učinki z vidika udeleženk, treh skupin in šole pa tudi dijakov. Izsledki so pokazali, da ima supervizija več različnih prednosti pri izobraževanju učiteljev, še posebno, ko gre za njihovo vzgojno-pedagoško nalogo.

Ključne besede: supervizija, razrednik, šolski svetovalni delavec, izobraževanje odraslih, študija primera.

UDK: 37.048.2

Strokovni prispevek

Dr. Tatjana Ažman, prof. pedagogike in sociologije, Gimnazija Vič, Ljubljana; e-naslov: tatjana.azman@guest.arnes.si

Uvod

Svetovalni delavci v srednji šoli se vključujejo v njeno izobraževalno in vzgojno funkcijo in v tej vlogi opravljajo tako nalogo »servisa« za reševanje učnih in drugih motenj v vzgojno-izobraževalnem procesu kot tudi nalogo svetovalcev in soustvarjalcev učinkovite in kakovostne šole s poudarkom na razvijanju šolske kulture dobrih odnosov. Svetovalni delavci pri svojem vzgojno-pedagoškem delu najpogosteje sodelujejo z razredniki. Njihovo delo je zahtevno, saj od njih družba, starši, učenci in drugi veliko pričakujejo, včasih so si te potrebe celo nasprotujoče. Problematično je, da namenja družba učiteljem za opravljanje vloge razrednika malo strokovnega usposabljanja in časa pa tudi plačilo za to delo je nizko. Tako marsikaterim težavam pri delu z dijaki in oddelki niso kos, saj se za svetovanje in razredništvo v času študija ne usposablajo dovolj. Da bi jim v šoli pomagali, so jim v raziskanem primeru ponudili različne oblike izobraževanj (seminarji, predavanja, delavnice), za katere se je izkazalo, da niso bile dovolj učinkovite. Zato je bilo treba poiskati drugačne, nove pristope. V ta namen se je svetovalna delavka najprej sama vključila v supervizijsko skupino, začela proučevati supervizijo kot metodo in spoznavati njene prednosti, potem pa jo je v soglasju z vodstvom šole učiteljem predstavila kot eno od možnosti za njihovo dopolnilno usposabljanje. Večina učiteljev, ki se je odločila za to možnost, je v procesu supervizije sodelovala tri leta, nekaj članov pa se je zamenjalo. Glede na to, da s takšno metodo dopolnilnega izobraževanja učiteljev v šoli še niso imeli izkušenj in da tudi v teoriji opisa takšne prakse (notranji supervizor v šoli) ni bilo moč najti, se je avtorica odločila, da potek in učinke supervizije spremlja kot študijo primera v akcijskem raziskovanju.

Teoretski okvir

V teoretskem uvodu bomo na kratko opredelili vlogo učitelja/razrednika v šoli in vlogo svetovalnega delavca v profesionalnem razvoju učitelja, pojasnili

pristope k profesionalizaciji poklica učitelja in umestili razvojno-edukativni model supervizije kot mogoči način pomoči svetovalnega delavca razrednikom pri usposabljanju za opravljanje njihove vzgojno-pedagoške naloge.

Učitelj v vlogi razrednika

Učitelj opravlja v šoli različne vloge: je učitelj, razrednik, svetovalec, izvajalec vzgojnih ukrepov ipd. Kot razrednik opravlja različne naloge: administrativno, organizacijsko, povezovalno in vzgojno-pedagoško (vodenje oddelka in dijakov kot posameznikov) (Kalin 1999). V okviru vzgojno-pedagoške naloge smo opredelili tri temeljne kompetence. To so kompetenca za:

- vodenje oddelčne skupnosti k učenim in razvojnim ciljem,
- vodenje posameznih učencev k učenim in razvojnim ciljem in
- načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja, ki vključuje vseživljenjsko učenje in podpira kakovostno opravljanje prvih dveh nalog.

Razrednika vsakodnevno spremljajo različne dileme in vprašanja, kot npr. kako reševati konflikte med različnimi vlogami, nalogami in šolskimi socialnimi podsistemi, kako vzpostavljati komunikacijo in dobre odnose z velikim številom dijakov ipd. Za uspešno delo mu je treba ponuditi različne možnosti dopolnilnega izobraževanja.

Svetovalni delavec

Pedagog kot šolski svetovalni delavec opravlja v šoli dve širši nalogi: po eni plati je profesionalni »servis« učiteljev in drugih pri obravnavanju problemov, po drugi pa nosilec določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev dela z učitelji in drugimi. V okviru teh nalog daje pomoč učencem, staršem, učiteljem, vodstvu šole, opravlja krizno in razvojno svetovanje (kakovost), in sicer kot svetovanje, posvetovanje ali koordinacijo, ter skrbi za svoj razvoj (Resman 1999). Resman (1994, str. 224) opozarja, da morata »ravnatelj in šolska svetovalna služba /.../ učiteljem nuditi pomoč pri strokovnem usposabljanju, napredovanju in rasti!« Učitelj naj torej predvsem sam skrbi za svoj poklicni razvoj, pri tem pa mu lahko pomagajo strokovnjaki, ki jih izbere. Eden od mogočih učiteljevih/razrednikovih pomočnikov je torej lahko šolski svetovalni delavec, če je za to nalogo ustrezno strokovno usposobljen.

Profesionalni razvoj učitelja in razvojno-edukativni (RE) model supervizije

Učiteljev profesionalni razvoj pojmuje kot uravnoteženo izpopolnjevanje na treh ravneh (znanja in spretnosti, profesionalnega jaza in delovnega okolja) in na treh področjih (poklicnem, osebnotnem in socialnem). Pristopi k profesionalizaciji poklica učitelja v najširšem pomenu lahko izhajajo iz treh različnih izhodišč:

- usmerjenost na izpopolnjevanje učiteljevega znanja in spretnosti za učinkovito poučevanje;

- usmerjenost na razvoj učiteljevih osebnostnih kvalitete in samorazumevanja in
- usmerjenost na izboljševanje učiteljevega delovnega okolja (Hargreaves 1992).

Supervizija omogoča učitelju predvsem izpopolnjevanje na profesionalnem področju (spoznavanje profesionalnega jaza).

Različni avtorji (Resman 2000; Žorga 1995; Kobolt 1995) se strinjajo, da je za supervizijo značilna pomoč ljudem vseh vrst izobrazbe, da s pomočjo refleksije in lastnih izkušenj napredujejo v smeri poklicne in ob tem tudi osebnostne rasti. V raziskavi je bil uporabljen razvojno-edukativni model supervizije, ki ga bomo zato v nadaljevanju podrobneje osvetlili. Ta model supervizije opredeljuje določene funkcije in cilji, v ospredju pa je proces učenja, ki ga delimo na različne etape. Pojasnili bomo proces poteka supervizije v šoli in nakazali nekaj pomembnih značilnosti tega modela, ki podpirajo razvoj učeče se šole. Na koncu bomo primerjali cilje in značilnosti svetovanja, terapije in supervizije.

Edukativna funkcija supervizije se kaže v tem, da model omogoča poklicni razvoj strokovnih delavcev in jim hkrati daje tudi podporo (podporna funkcija) (Žorga v Kobolt, Žorga 2000, str. 283). Nadzorne funkcije ta model supervizije nima.

Temeljni cilj takšne supervizije je pomoč učitelju supervizantu, da bi v določeni poklicni situaciji v svoji praksi deloval kot profesionallec (Kessel 1997, str. 38). Učitelja želi usposobiti, da se uči sam, iz vsakodnevnih izkušenj, tudi ko ni več vključen v supervizijski proces, in sicer tako, da metodo učenja ponotranji in tako postane sposoben redne refleksije o svojem delu, formulacije problemov in ustvarjalnega pristopa k delu (Kessel in Haan 1993 b, str. 16). Supervizija pa učitelju omogoča tudi pomoč v stiski in zmanjšanje poklicnega stresa. Prvi cilj razvojno-edukativnega modela supervizije v šoli je omogočiti razredniku profesionalni razvoj, dolgoročni oz. končni cilj supervizije pa je zagotoviti dijaku, da mu bo razrednik učinkovito pomagal pri osebnostnem in učnem razvoju, in sicer z neposrednim odnosom, prek obvladovanja skupinske dinamike v oddelku in z zagotavljanjem ustrezne šolske kulture (primerjaj Kadushin 1985, str. 22).

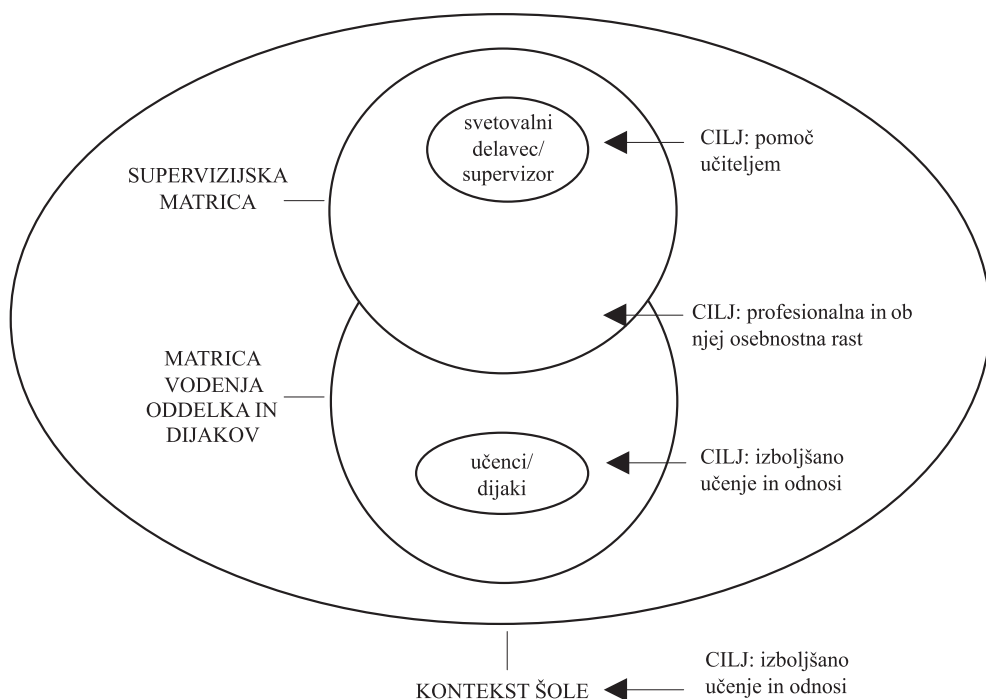
Etape celoletnega procesa v razvojno-edukativnem modelu supervizije so pripravljalna, začetna, delovna in sklepna. Etape (koraki) vsakokratnega srečanja so:

- pogovor o trenutnem položaju in počutju učiteljev;
- pregled refleksij (pisnih) ali poročanje/razmislek o temi, ki je bila obravnavana na prejšnjem srečanju, in pogovor;
- dogovor o vsebini srečanja;
- obravnava primera: učitelj predstavi svoj primer (imeti mora dovolj časa), postavi vprašanje, skupina zrcali slišano (občutja in razmišljanje), učitelj znova opredeli primer (problem), razširi razumevanje, preoblikuje vprašanje, sledi teoretična osvetlitev problema in diskusija o iskanju novih profesionalnih ravnanj (primerjaj Raguse 1990, po Kobolt, Žorga 2000);
- pogovor o poteku srečanja (refleksija);
- dogovor za naslednje srečanje (tudi izbira teme).

V delovni etapi so dejavnejši razredniki, ki predstavljajo primer, izmenjujejo izkušnje in primer osvetljujejo, svetovalni delavec pa je odgovoren za vodenje srečanja in vodenje obravnave teme.

V vsaki etapi prepoznamo najmanj štiri elemente: razrednika supervizanta, svetovalnega delavca supervizorja, učenca (dijaka) in šolo (primerjaj Hawkins, Shohet 1989, str. 55). V neposrednem odnosu sta sicer svetovalni delavec in razrednik, učenec in šolsko delovno okolje pa prek razrednika v supervizijo prihajata zavedno in nezavedno, ko ta predstavi izkušnjo, razmišlja o vzrokih in išče rešitve oz. možnosti za drugačno ravnanje (primerjaj prav tam, str. 56).¹ Supervizor mora biti usposobljen na treh ravneh: v znanju, medosebnih odnosih in uporabi različnih tehnik, vendar se znanje glede na model vsebinsko razlikuje. Supervizijo za razrednike in druge učitelje v šoli je mogoče izvajati tudi z zunanjimi supervizorji, vendar so cilji, odnosi in učinki deloma drugačni.

Etape in elementi sestavljajo proces poteka učenja v superviziji, ki ima v šoli nekatere posebnosti (slika 1).



Slika 1: Temeljna matrica poteka supervizije v šoli (prirejeno po Hawkins in Shohet 1989, str. 57)

¹ Grafično so elementi prikazani v sliki 1.

Zgornji krog ponazarja dejavnike, ki so neposredno vključeni v supervizijo (svetovalni delavec, učitelji, skupinska dinamika), spodnji pa dejavnike, ki prek teme (oddelek in dijaki, drugi učitelji, vodstvo šole, starši) vstopajo v supervizijsko dogajanje.

Značilnosti razvojno-edukativnega modela supervizije podpirajo razvoj učeče se šole in so naslednje:

- sistemski pristop (v supervizijo so lahko vključeni različni strokovni delavci: učitelji, svetovalni delavci, knjižničarji, vodstvo);
- procesni pristop (supervizija terja redno srečevanje udeležencev);
- izkustveni pristop (učitelj izhaja iz izkušenj in jih reflektira);
- aktivni pristop (v ospredju je učiteljeva aktivnost);
- individualizirani pristop (izhodišče so učiteljeve potrebe);
- celosten pristop (učiteljevo znanje, spretnosti, prepričanja in vrednote);
- edukativna in podporna funkcija;
- sodelovalni pristop (učenje drug od drugega: izmenjava izkušenj, refleksij, formulacija problema, skupno iskanje rešitev);
- poglobljen pristop (ozaveščanje učiteljevih ne/zavednih prepričanj in vrednot – temeljna raven šolske kulture; Schein 1992);
- konstruktivistični pristop (osvetlitev različnih vidikov problema, konstrukcija novega znanja);
- prostovoljni pristop (učiteljeva motivacija in odgovornost za vseživljenjsko učenje);
- osredotočenost na pogoje učenja (socialna klima kot pogoj in cilj);
- večanje avtonomije šole (šola je sama odgovorna za kakovost – učiteljev profesionalni razvoj, bolj kakovostno delo).

Podobnosti v značilnostih razvojno-edukativnega modela supervizije in učeče se šole so pomembne na dveh nivojih: učeča se šola omogoča izvajanje supervizije, supervizija pa podpira profesionalni razvoj učiteljev, ki so poglavitni vzvod učeče se šolske skupnosti.

Za teoretsko utemeljitev izbire supervizije in njenih učinkov smo naredili primerjavo razvojno-edukativnega modela supervizije s svetovanjem in terapijo.

Svetovanje je v strokovni literaturi pogosto opredeljeno kot najširši pojem strokovne pomoči posamezniku. Resman (2000, str. 75) opredeli svetovanje kot »proces dajanja pomoči z namenom, da se klientu (svetovancu) pomaga pojasniti in razumeti njegov življenjski položaj tako, da bi se seznanil s situacijo, zagledal bistvo ter uskladil svojo dejavnost z možnostmi; to je usposabljanje človeka za to, da razume sebe, se zaveda svojih interesov, zmožnosti ter okoliščin. Lahko bi rekli, da je *terapija* vrsta svetovanja, le da je to izrazito usmerjeno v zdravljenje, odpravljanje osebnostnih težav, blokad. Cilj terapije je odkritje vzrokov nekega ravnanja in doživljanja in nato njih zdravljenje in odpravljanje oz. lajšanje težav, ki bolezni ali motnje spremljajo.« (Kompore 2001, str. 308)

Razvojno-edukativni model supervizije je usmerjen predvsem na profesionalni razvoj supervizanta in mu pri tem daje podporo (Kobolt 1995). Supervizijo kot metodo je moč uporabiti šele takrat, ko ima udeleženec izkušnje in praktično

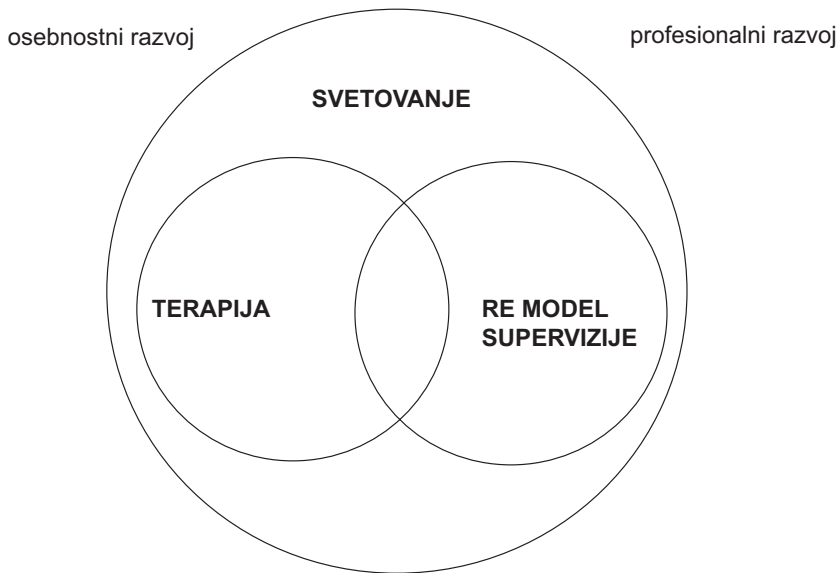
dela z ljudmi, zato je usmerjena na profesionalno učenje, terapija pa je usmerjena v »učenje življenja« (Kobolt, Žorga 2000, str. 18). V superviziji ni v ospredju iskanje vzrokov za neko ravnanje.

Supervizija, svetovanje in terapija imajo veliko skupnega, v nekaterih vidikih pa se razlikujejo. Vsak izmed treh pojmov vključuje tudi druga dva. Vsem trem sta skupna temeljna naravnost v pomoč ljudem za bolj kakovostno življenje in delo ter dejstvo, da obstaja veliko vrst in modelov vsakega izmed njih (Resman 2000). Vse tri vrste pomoči spodbujajo raziskovanje sebe v pomembnih odnosih, usmerjene so v spreminjanje in rast osebnosti in zbujajo tudi strah (Kadushin 1985, str. 180). Med drugimi podobnostmi omenimo le, da je pri vseh treh v vsakem odnosu treba ustvariti ozračje sprejetosti, varnosti in gotovosti, svetovancu/klientu/supervizantu omogočiti ubesediti težave in dejavno sodelovati, zato se mora svetovalec/terapevt/supervizor v svetovanca/klienta/supervizanta oz. v njegove težave vživeti, mu omogočiti čustveno sprostitvev in ga spodbujati (primerjaj Šali 1996, po Pelc 1997, str. 104). Razlike in podobnosti med svetovanjem, terapijo in razvojno-edukativnim modelom supervizije smo našli v obsegu, odnosu, specifičnih orodjih, gradivu (vsebini) in odgovornosti. Podobnosti in razlike med njimi temeljijo na izhodiščnem pogledu na razvoj osebnosti, ki je lahko pri vseh treh isti.

Temeljna razlika je po našem mnenju v njihovem osnovnem namenu (cilju): svetovanje je bolj usmerjeno v profesionalni in osebni razvoj posameznika (svetovanca) na ravni pomoči, da živi ta bolj zadovoljivo in bogato življenje. Namen terapije je predvsem osebni razvoj: zajema osebnost v celoti, namen je učiti se živeti, klientu ponuditi pomoč pri pridobivanju novih ravnanj ter pri spreminjanju nezaželenih, gre za zdravljenje, iskanje in odpravljanje vzrokov bolezni. Gre za vprašanje – kako ti lahko pomagam, da boš bolje funkcioniral? Cilj razvojno-edukativnega modela supervizije je predvsem profesionalni razvoj posameznika (supervizanta), boljša kakovost njegovega dela. Gre za vprašanje – kako mi lahko pomagate, da bom bolje delal? Trdimo, da svetovanje preide v terapijo, kadar je cilj odpravljanje posameznikovih hujših osebnih težav, ki ga v življenju ovirajo in za kar je potrebno intenzivno srečevanje, in preide v supervizijo, kadar gre predvsem za profesionalni razvoj, za višanje posameznikovih profesionalnih kompetenc, za to pa je potrebno daljše časovno obdobje. Razmerje bomo pokazali s pomočjo modela (slika 2).

Empirični del

V empiričnem delu bomo opredelili raziskovalni problem (namen raziskave, temeljno raziskovalno vprašanje, struktura raziskovanja, temeljna predpostavka) in opisali temeljne elemente raziskovanja: osnovna raziskovalna metoda, raziskovana množica, instrumenti raziskovanja, postopki obdelave podatkov.



Slika 2: Odnos med svetovanjem, razvojno-edukativnim modelom supervizije in terapijo

Oprelitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je bil:

- preizkusiti razvojno-edukativni model supervizije v skupini za usposabljanje učiteljev/razrednikov v šoli pod vodstvom svetovalnega delavca;
- ovrednotiti učinke tega modela na usposobljenost učiteljev/razrednikov za vodenje oddelka in posameznih dijakov.

Temeljno raziskovalno vprašanje je bilo, ali je mogoče z razvojno-edukativnim modelom supervizije učitelje/razrednike učinkovito usposablјati za njihovo razredniško vlogo pri oblikovanju in vodenju oddelkov in posameznih dijakov. Analizirali smo ga s treh vidikov, ki so se nanašali na:

- pogoje za izvajanje supervizije v šoli z vidika supervizijske skupine, razrednikov in šole,
- proces poteka supervizije v skupini,
- učinke učenja v supervizijski skupini z vidika skupine, razrednikov in šole.

V preglednici 1 so ti elementi in vsebina dela pregledno prikazani.

SUPERVIZIJA	RAZREDNIK IN SUPERVIZIJSKA SKUPINA	ŠOLA
POGOJI	- organizacija supervizije - klima v supervizijski skupini - potrebe in pričakovanja razrednikov	- artefakti/zunanja podoba - zapisana vizija in vrednote - skrita temeljna stališča in prepričanja
PROCES	- etape: celoletni cikel, vsakokratno srečanje - tehnike: učenje, klima - obravnavane teme	podpora vodstva
UČINKI: edukativna funkcija podporna funkcija	- vođenje oddelka - vođenje posameznih dijakov - profesionalna in osebnostna rast	- odnosi in - ravnanje v kolektivu

Preglednica 1: Struktura raziskovanja

Učinke učenja v superviziji smo analizirali iz izjav razredničark, in sicer z vidika edukativne funkcije in dveh ravni znanja ter podporne funkcije (počutje). Ločili smo izjave, ki so se nanašale na različne šolske podsisteme: dijak, oddelk, razrednikova vloga, šola. V preglednici 2 je podrobneje prikazana struktura raziskave na ravni učinkov (glej preglednico 2).

funkcija	CILJI nivo znanja	dijak (D)	oddelek (O)	vloga, osebni jaz (V)	šola (Š)
edukativna	razumevanje, stališča in prepričanja (RSP)				
	ravnanje, metode in tehnike (RMT)				
podporna	počutje (P)			počutje (P)	

Preglednica 2: Struktura pregleda izjav razredničark o učinkih učenja v superviziji

Temeljna predpostavka je bila, da je z razvojno-edukativnim modelom supervizije mogoče izboljšati odnose (zaupanje, kolegialnost, medsebojno pomoč) med učitelji/razredniki in jim pomagati pri izmenjavi znanj in izkušenj.

Tako jih je moč usposablјati za razredniško vlogo pri

- oblikovanju in vodenju oddelkov in
- vodenju posameznih dijakov.

Podrobne predpostavke smo postavili glede pogojev za izvajanje supervizije v šoli in v supervizijskih skupinah in glede procesa poteka ter učinkov učenja v supervizijskih skupinah. Opisali smo začetne predpostavke prvega leta, njihov razvoj drugo leto in jih na koncu vse skupaj glede ravni razredničark zapisali 41,

glede šole pa 4. Predstavljene so v nadaljevanju, v poglavju Rezultati.

Temeljna raziskovalna metoda, raziskovana množica, instrumenti raziskovanja, postopki obdelave podatkov

V empiričnem delu naloge smo z metodo študija primera v akcijskem raziskovanju raziskali pogoje za izvajanje supervizije v šoli in v supervizijskih skupinah, tri leta zapored spremljali proces učenja in ovrednotili učinke na individualni ravni in na ravni supervizijskih skupin.

Raziskovana množica. V celotni raziskavi so v nekaterih delih sodelovali vsi učitelji v šoli, poleg njih pa tudi ravnateljica, svetovalna delavka in knjižničarka kot članica učiteljskega zbora. Pogoje smo raziskovali s pomočjo ravnateljice, učiteljev, razrednikov (supervizantov) in dijakov (izbranih oddelkov in vseh dijakov v letniku). Podatke smo pridobili tudi iz različnih šolskih dokumentov. Proces in učinke supervizije smo raziskovali med razredničarkami, ki so se udeležile treh supervizijskih skupin, skupaj 20. Poleg tega smo nekatere podatke pridobili od dijakov različnih letnikov, tretje leto pa še posebno od dijakov iz oddelkov razredničark, vključenih v supervizijo.

Podatke smo pridobili z različnimi instrumenti raziskovanja: ankete, intervjuji in analiza pomožnega gradiva. Delno smo jih razvili sami. Gradivo smo pri analizi razdelili na tisto, ki odgovarja na predpostavke neposredno (ankete, intervjuji, evalvacijski vprašalniki), in na drugo gradivo, ki pomaga pojasniti določena vprašanja in trditve (refleksije, slike, lepljenke, lastni zapisi ipd.).

Podatke smo obdelali kvalitativno. Zbrano gradivo smo analizirali v skladu s kvalitativnim metodološkim pristopom, in sicer:

- a) s transkripcijo zapiskov intervjujev,
- b) z večkratnim pregledom virov (anketnih vprašalnikov, intervjujev, refleksij, lastnih zapisov),
- c) z določitvijo enot kodiranja po vprašanjih in predpostavkah,
- č) s pripisovanjem kod,
- d) z izpisi izjav po vprašanjih iz anket in intervjujev in oblikovanjem preglednic po posameznih vprašanjih,
- e) z združevanjem sorodnih kod v kategorije,
- f) z vzpostavljanjem odnosov med kategorijami (navadno v grafični obliki),
- g) s konceptualizacijo vsakega sklopa posebej in
- h) s sklepno konceptualizacijo.

Pri razlagi smo se opirali na intuitivni, proceduralni in intersubjektivni postopek (Sagadin 1993). Podrobno smo opisali sedem etap poteka študije primera v akcijskem raziskovanju.

Rezultati

Rezultate smo analizirali z vidika pogojev, procesa in učinkov supervizije vsako leto posebej in jih povzeli za vsako skupino posebej, jih primerjali in povzeli tudi za vse tri skupine skupaj.

Glede pogojev smo potrdili vse predpostavke in ugotovili, da so bili v šoli na vseh treh ravneh šolske kulture in v vseh treh supervizijskih skupinah izpolnjeni temeljni pogoji za izvajanje supervizije. Potrdili smo, da:

- vodstvo šole načrtno skrbi za kakovost dela v šoli na vseh treh ravneh šolske kulture;
- učitelji in vodstvo šole sodelujejo z okoljem;
- vodstvo šole spodbuja uvajanje novosti v šolo;
- vodstvo šole podpira avtonomijo učitelja z razdelitvijo nalog in odgovornosti;
- vodstvo šole prepoznava potrebe po nenehnem dopolnilnem izobraževanju učiteljev, ga organizira in podpira;
- vodstvo šole podpira izvajanje supervizije v šoli;
- v šoli prevladuje ugodna klima (raven zaupanja), ki učitelje spodbuja k izmenjavi izkušenj in sodelovanju pri delu;
- se ocene razrednikov, kakšna je šolska kultura, ne razlikujejo pomembno od ocen celotnega kolektiva;
- vlogo razredničarke sprejemajo učiteljice na svojo željo;
- razredniki potrebujejo dodatno znanje za vodenje oddelkov in posameznih učencev;
- razredničarke potrebujejo pomoč pri reševanju različnih problemov;
- razredničarke potrebujejo pomoč pri premagovanju poklicnih bremen;
- težave, ki nastajajo na ravni šole, se izražajo v oddelkih;
- kadrovski (supervizor) in materialni pogoji (prostor, čas) omogočajo izvajanje supervizije v šoli;
- se ocene razredničark o tem, kakšna je šolska kultura, niso pomembno razlikovale od ocen celotnega kolektiva;
- so učiteljice sprejemale vlogo razredničarke na svojo željo;
- so razredničarke potrebovale dodatno znanje za vodenje oddelkov in posameznih dijakov (reševanje problemov, vodenje komunikacije, vodenje oddelka k skupnemu cilju, vodenje dijaka k njegovim ciljem ipd.);
- so razredničarke potrebovale pomoč pri premagovanju poklicnih bremen;
- so se težave, ki nastajajo na ravni šole, izražale v oddelkih in so jih razredničarke obravnavale v superviziji.

Vse predpostavke smo potrdili z določeno mero previdnosti. Trdimo, da je bil pri vseh raziskanih pogojih zagotovljen vsaj minimum, ki je omogočal dopolnilno izobraževanje učiteljev v šoli s pomočjo supervizije, nikakor pa ne trdimo, da so bili doseženi optimalni ali celo najboljši mogoči pogoji. Z vidika uvajanja supervizije v šolo je bilo v šoli moč prepoznati precej elementov »učee se skupnosti«, za katere menimo, da spodbujajo različne oblike dopolnilnega izobraževanja učiteljev, tudi supervizije. Po drugi strani smo pridobili podatke, ki kažejo, da so bile v šoli opazne nekatere težave, na katere so opozarjali nekateri učitelji (nekateri ne poučujejo radi, problem spoštovanja pravil in nezadostna obveščenost o dogajanju v šoli, obremenjenost učiteljev z dodatnimi nalogami, odsotnost nagrad za dodatno delo, slabo počutje in (ne)sodelovanje učiteljev v aktivih in v celotnem kolektivu, vodstvo ne upošteva idej učiteljev, utrujenost učiteljev, pritiski mature,

premajhna motiviranost dijakov za učenje). Te težave so bile povod za vključitev razredničark v supervizijo in so bile večkrat vsebina učenja.

Na razne težave glede pouka so opozorili učitelji in dijaki. Prve najbolj moti premajhna motiviranost in odgovornost dijakov za učenje, drugi pa so bili kritični do prvih glede odnosa in premajhne raznolikosti metod poučevanja ter neživljenjskih učnih vsebin. Posebno dragocene so bile izjave razrednikov, ki so nakazali težave pri sodelovanju s kolegi in starši, vodenju oddelka in pomoči posameznim dijakom, ki imajo zelo raznolike učne in osebnostne težave (problemi odraščanja, osebnostni, družinski in učni problemi, preobremenjenost dijakov, agresivnost, strah, ljubezen, zdravje, nesporazumi med dijaki in starši, laganje, izostajanje, beg od doma). Razredničarke so zaznale tudi svoje osebne probleme, povezane s poklicnimi: ravnanje s čustvi, premalo energije in težave z doslednostjo. Navedene težave je bilo mogoče obravnavati v superviziji, še posebno tiste, ki so se nanašale na odnose, opredelitev vloge, obvladovanje čustev in vzgojne težave, povezane z oddelki in dijaki kot posamezniki.²

Proces poteka supervizije smo raziskali z vidika pogojev: a) organizacija in vodenje supervizije, b) etape posameznega srečanja, c) etape celoletnega cikla srečanj in njenih funkcij: a) podporne in b) edukativne.

Potrdili smo predpostavke:

- supervizijski proces kot celota je potekal po predvidenih fazah: pripravljalni, začetni, osrednji/delovni in sklepni;
- vsako posamezno srečanje je potekalo po predvidenih fazah: počutje, refleksije, primer, analiza, dogovori;
- supervizija v supervizijski skupini v šoli je imela glede poteka učenja nekatere posebnosti. Nanjo je vplivala kultura šole;
- razredničarke so se v skupini počutile vedno bolje;
- skupina jih je pri učenju podpirala;
- odnosi med razredničarkami v skupini so se izboljševali;
- uporaba različnih metod in tehnik učenja je podpirala učenje;
- vodstvo šole je podpiralo potek supervizije.

V treh letih je bilo izpeljanih devetindvajset srečanj, kar kaže na potrebe po superviziji ter na motiviranost razredničark in supervizorke. Za organizacijo in vodenje supervizijskih srečanj je bila ves čas odgovorna predvsem supervizorka. Razredničarke so še po tretjem letu supervizije povedale, da se za vodenje ne čutijo dovolj usposobljene. Pri organizaciji in vodenju skupin smo ugotovili, da je bilo zelo težko uveljaviti nekatera pravila: redno prisotnost, pravočasno prihajanje in pisanje refleksij. Skupine so se po tem razlikovale. Za prvo skupino je bilo značilno, da so se problemi na ravni odnosov v šoli (kolektivu) prenašali v skupino. Sprva so imele razredničarke težave z odprto komunikacijo, poznalo pa se je tudi, da so kot učiteljice nenehno v vlogi tistega, ki ve več, in so druga drugi dajale nasvete. Pri osvetlitvi primerov niso zlahka izhajale iz svojih izkušenj.

² Podrobneje o tem v Ažman (2007, str. 159–195).

Proces učenja v skupinah je glede etap v celoletnem ciklu in na posameznih srečanjih potekal z manjšimi odmiki od načrtovanega. Struktura srečanj je bila določena vnaprej – počutje, refleksije, primer, analiza in dogovor za prihodnjič. Za etape je bilo značilno, da je šolska kultura precej vplivala na potek srečanj. Začetna in sklepna etapa sta bili kratki, delovna etapa pa zelo intenzivna. V treh letih se je na šolo nanašalo 16 tem.

Narejeni sta bili dve vmesni evalvaciji in tri končne, prva z anketnim vprašalnikom in drugi dve v obliki intervjuja. Glede vodenja supervizije so razredničarke povedale, da je svetovalni delavec lahko supervizor v svoji šoli, če so za to izpolnjeni ustrezni pogoji: dobri odnosi, strokovnost in načelo zaupnosti.³

Za ustvarjanje dobre klime v skupinah je bilo uporabljenih 13 različnih tehnik (med drugim predstavitev v dvojicah, risanje dogodkov iz otroštva, podarjanje daril, lepljenka o vlogi in poslovilne razglednice, pogovor v dvojicah, geslo dneva, vaja sproščanja in darilo sebi in drugim). V vseh skupinah so občasno postali odnosi tudi napeti; to smo pričakovali in kaže na zdravo klimo. Druga in tretja skupina sta klimo opisali z izrazi: odprtost, sproščenost, občutek sprejetosti, odkritost, podpora, spoštovanje, poznavanje drugih.

Končni učinki supervizije

Raziskali smo, česa so se razredničarke v superviziji naučile, kaj so pri svojem delu uporabile, ali so ravnale v odnosu do dijakov kako drugače, ali so v svoji vlogi bolj zadovoljne in ali lažje opravljajo naloge razredničark. Z anketo in intervjuji smo spoznali njihove različne poglede na ta temeljna vprašanja. Odgovore smo analizirali za vsako od treh skupin posebej in jih po tematiki razvrstili v:

- a) znanje o vodenju oddelka in
- b) posameznih dijakov ter
- c) v razjasnjevanje razrednikove vloge.

Potrdili smo vse predpostavke.

- Razredničarke so na podlagi razmisleka, novih vpogledov in izmenjave izkušenj oddelke učinkoviteje vodile k učnim ciljem in k cilju vzpostavljanja kulture dobrih odnosov.
- Z izmenjavo izkušenj so bolj učinkovito reševale probleme v oddelkih.
- Izboljšale so komunikacijo z dijaki v oddelkih, učiteljskimi zbori in s starši.
- Več so razmišljale o posameznih dijakih.
- Bolje so se vživljale v njihove potrebe.
- Dijakom so bolj učinkovito svetovale.
- Jasneje so opredelile svojo vlogo in odgovornosti.
- Naučile so se bolje poslušati, sporočati svoja mnenja in dajati povratno informacijo.

³ O tem podrobneje v Ažman (2007, str. 252–256).

- Povečala se je njihova strpnost do drugačnih mnenj.
- Več so razmišljale o svojem delu.
- Pridobile so večjo poklicno samozavest.
- Počutje razredničark se je izboljšalo.
- Izkustveno učenje, učenje z refleksijo in različnimi tehnikami reševanja problemov je postalo del vsakdanjega profesionalnega ravnanja razredničark (tudi pri poučevanju).
- V odnosih zunaj šole so uporabile nekatera nova znanja, pridobljena s pomočjo supervizije.

Učenje v supervizijskih skupinah je najpogostejše potekalo s pogovorom (izmenjava izkušenj, vprašanja) in uporabo še devetih različnih tehnik, npr. »tehniko kót«, vprašanji sokratovskega tipa, svetovanjem, igro vlog, kiparjenjem, risanjem poteka komunikacije, »telefončkom«, zapisom zgodb in zvočnim snemanjem pogovora – vse to je pripomoglo, da so se razredničarke od primera odmaknile in ga pogledale z novih vidikov.

Na oddelek se je v treh skupinah nanašalo 15 obravnavanih tem – prvo leto 13 izjav, drugo leto 9 izjav in tretje leto 27 izjav (seštelj smo izjave iz končnih in sprotnih evalvacij). Izjave so se nanašale na problem razdelitve odgovornosti med razrednikom in dijaki, maturantske izlete, izostanke dijakov, strah dijakov pred neuspehom, neenotnost oddelka, pritožbe dijakov nad učiteljico in nedoslednost. Razredničarke so tretje leto poročale, da so komunikacijo z dijaki in starši izboljšale, pogovore vodijo tako, da rešujejo probleme v sodelovanju z dijaki in se ne postavljajo več v vlogo, da vse vedo in da morajo drugim ponujati rešitve oz. probleme tudi rešiti namesto dijakov. Spremenile so nekatera prepričanja o učenju dijakov samo za ocene, pri pouku drugače vodijo komunikacijo in na dijake bolj gledajo kot na celostne osebe. Spremenile so tudi nekaj ravnanj pri pouku. Na učiteljevo delo se je v skupini tretje leto nanašalo 8 izjav.

Na dijaka se je v treh skupinah nanašalo 15 obravnavanih tem – prvo leto 6 izjav, drugo leto 6 izjav in tretje leto 12 izjav na temo izostankov, izključitev, prošnji staršev za pomoč, razvajenosti, konfliktov med dijaki, nemotiviranosti za učenje. O vodenju posameznih dijakov smo od razredničark pridobili najmanj podatkov. Sklepamo, da zato, ker se razredničarke s posameznimi dijaki ne ukvarjajo načrtno, le če se pojavijo težave. To lahko kaže na majhno individualizacijo pouka in dela v šoli. Razlog je najbrž med drugimi ta, da so bili oddelki zelo veliki in so se razredničarke časovno največ posvečale oddelku in le izjemoma posameznemu dijaku. S posameznimi dijaki so se ukvarjale, če so imeli težave. Povedale so, da jim je supervizija pomagala, da so se v položaj dijakov in doživljanje bolje vživele, jih zato bolje razumele in se z njimi lažje pogovarjale. Njihov pristop je bil bolj aktiven, obravnavale so jih drugače, kot celostne osebe.

O vlogi razrednika smo pridobili največ informacij. Nanjo se je nanašalo prvo leto 68 izjav, drugo leto 42 in tretje leto 36.

Na delo razredničark oz. na spremembe njihovega razmisleka, stališč in prepričanj v vseh treh skupinah skupaj se je nanašalo 105 izjav, na spremenjeno ravnanje in uporabo različnih metod in tehnik 61, na izboljšano počutje pa 53.

V evalvacijah so razredničarke druge skupine povedale, da so se naučile, kako

se v probleme vživeti, kako prepoznati prave vzroke zanje, kako s poglobljenim razmislekom razmejiti odgovornost za njihov nastanek in kako jih reševati z dobro vodenim pogovorom. Izmenjava izkušenj jim je omogočila spoznati različne pristope in rešitve in je njihovo ravnanje pogosto potrdila. S tem so pridobile večjo samozavest in se osvobodile nekaterih dvomov. Njihovo počutje se je izboljšalo. Pomembno je, da so se uprle kritiki kolegov, da so si upale določiti meje in zagovarjati svoje mnenje, da bolje premislijo, kaj rečejo, in da uporabljajo znanje aktivnega poslušanja. Prej so se konfliktom izogibale in se zato pogosto počutile slabo. Težo nerazrešenih problemov in konfliktov so nosile domov ali pa je niso podelile z nikomer, zato so se počutile slabo in so imele občutek izgorelosti. V tretji skupini so povedale, da so pridobile nove vpogleds v teme, povezane z oddelkom in vlogo razrednika, dalje, da so o svojem delu več, hitreje in drugače razmišljale ter da so spremenile nekatera stališča in prepričanja. Povedale so, da so nekaj novega znanja uporabile v oddelku; da so uspešneje vodile komunikacijo in da so boljše poskrbele, da so vsi dijaki v oddelku izrazili svoje mnenje. Menile so, da so različne težave v oddelku reševale učinkoviteje, saj so bile nanje bolj pripravljene, od težav so se znale bolj čustveno odmakniti, zanimali so jih globlji vzroki zanje, v reševanju problemov so pritegnile dijake in jim niso več vsiljevale svojih rešitev. Povedale so, da so uporabile nekatere tehnike za vzpostavljanje dobrih odnosov med dijaki v oddelku. Povedale so tudi, da so boljše opredelile svojo vlogo, dolžnosti in odgovornosti. V službi in v zasebnem življenju so druge dejavnije poslušale in dopuščale, da mislijo drugače.

Podporna funkcija supervizije sprva ni bila videti potrebna, saj razredničarke na začetku niso eksplicitno izrazile pričakovanj, da se želijo razbremeniti poklicnih stresov. Med supervizijo pa se je ob osvetljevanju posameznih primerov pokazalo, da razredničarke potrebujejo tudi razbremenitev, podporo in sprostitev. Skupine so se glede klime in odnosov precej razlikovale. Prvo leto je bilo počutje razredničark v skupini slabše od želenega, naslednji dve leti pa ustrezno.

Zbrani izidi kažejo napredek razredničark pri vodenju oddelkov in dijakov ter pri opredeljevanju lastne vloge. Nikakor ne mislimo, da je bil dosežen maksimum njihove profesionalne rasti, in zavedamo se, da so razredničarke pogosto težko opredelile, zakaj drugače razmišljajo, čutijo ali delajo, oz. prepoznale, da je vzrok opaženih sprememb res supervizija. Razredničarke smo poleg tega vedno spraševali po pozitivnih rezultatih, česa so se naučile, saj ni mogoče pričakovati, da bi jih lahko spraševali po negativnih platih učenja, torej česa se v superviziji niso naučile, česa še vedno ne znajo, v čem so neuspešne in zakaj oz. ali so med seboj v konfliktu. Podatki so morda zato olepšani, zavedamo se omejitev njihovega posploševanja in nevarnosti precenjevanja.

Na ravni šole smo potrdili predpostavke:

- Odnosi med razredničarkami v skupini so se izboljšali, kar je vplivalo na njihovo sodelovanje pri delu zunaj skupine. Pogosteje so se pogovarjale in boljše sodelovale pri reševanju težav.
- Odnosi med razredničarko in svetovalno delavko so se izboljšali, kar je pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje pri delu.
- Razredničarke so nova znanja uporabile pri delu z drugimi učitelji v kolektivu.

Predpostavke:

- izboljšani odnosi in komunikacija med razredničarkami v skupini so izboljšali odnose in komunikacijo v kolektivu – nismo mogli potrditi, ker nismo pridobili dovolj dokazov.

Ugotovili smo, da je kontekst šole vplival na delo skupine, kar smo lahko zaznali v poteku supervizije, odnosih in obravnavanih temah. Supervizija, ki se jo izvaja v šoli, ima značilnosti timske supervizije. Člani se poznajo od prej (kar vpliva na udeležbo) in se pri delu vsakodnevno srečujejo. Etapi spoznavanja in slovesa sta bili zato krajši, v delovni etapi pa so obravnavani primer navadno vsi deloma že poznali, kar je po eni strani skrajšalo čas predstavitve, po drugi strani pa se je bilo zato težje odmakniti od primera. Vplivi šolske kulture so bili tako pozitivni kot negativni. Ker so se razredničarke med seboj poznale, je to vplivalo na sestavo skupin, saj so se v njih zbrale tiste, ki so bile pripravljene med seboj sodelovati. Etapa uglasčevanja skupine in sklepna etapa sta bili zato krajši, v delovni etapi pa so bile razredničarke z vsebino gradiva pogosto seznanjene že od prej. Teže je bilo ohraniti zaupnost podatkov, na kar so razredničarke opozorile v svojih izjavah. Nekatere razredničarke so se srečanj sprva neredno udeleževale, včasih so zamujale in refleksij niso redno pisale. Opazili smo, da so se problemi, ki so nastali na ravni odnosov v šoli (kolektivu), prenašali v skupino. V prvi skupini so bile vsebine primerov pogosto povezane s šolskimi težavami, ki jih kolektiv še ni razrešil: nedoslednost, slabo dorečena pravila in medosebni konflikti. Seveda pa imajo odnosi na ravni šole tudi svojo svetlo plat. Bili so dovolj dobri, da so se razredničarke vključile v skupine in sprejele svetovalno delavko za supervizorko. Po drugi strani pa so se njihovi izboljšani odnosi ohranjali pri vsakdanjem delu, lažje so uporabile novo znanje (vsaj pri skupnih nalogah in problemih) in so si med seboj pomagale.

Sklep

Rezultati so pokazali, da je v tisti šolski kulturi, za katero je značilna naravnost na učenje, mogoče izvajati dopolnilno izobraževanje razrednikov s pomočjo supervizije. Menimo, da je razvojno-edukativni model supervizije za to zelo primeren, saj razrednike usposablja za izvajanje vzgojno-pedagoške funkcije. Z izmenjavo izkušenj lahko razredniki izboljšajo vodenje oddelkov in posameznih dijakov. Družba, starši in otroci, tudi mladostniki, pričakujejo, da jim bo razrednik znal pomagati in jim svetovati tudi ob hudih stiskah, kot so ločitev staršev, motnje hranjenja, depresivnost, samomorilnost, šolska neuspešnost, razvajenost. Dijaki v oddelkih od razrednika pričakujejo, da jim bo pomagal pri oblikovanju dobre oddelčne klime, razreševal konflikte med njimi samimi in med njimi in drugimi učitelji, da jih bo podpiral, zagovarjal ipd. ter hkrati z neformalnimi in formalnimi ukrepi poskrbel za red in disciplino. Zaradi tako raznolikih pričakovanj je še posebno pomembno, da razredniki sami dobro opredelijo svojo zahtevno vlogo in drug v drugem najdejo podporo pri reševanju težav.

Izkazalo se je, da je supervizija primerna tudi za usposabljanje učiteljev

za vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa v oddelku, za razreševanje težav v medosebnih odnosih in glede motivacije dijakov. V šoli, v kateri v ospredje postavljamo odnos med učiteljem in učencem in individualizacijo pouka, sta pomembna učiteljev zgled in njegova spretnost pri vodenju procesa učenja, zato menimo, da morajo različne oblike in metode dopolnilnega izobraževanja učiteljev postati stalnica. Med njimi ima razvojno-edukativni model skupinske supervizije posebno mesto, ker je učenje v skupini, na podlagi izmenjave izkušenj, odraslim blizu in ker zagotavlja učenje na najglobljih ravneh osebnosti, tudi na ravni spreminjanja stališč in prepričanj, kar je pogoj za uspešno uvajanje sprememb v pouk.

Vprašanje, ali naj bo udeležba v superviziji obvezna ali prostovoljna, puščamo odprto. Strinjamo se, da mora biti v sedanjih šolskih in družbenih okoliščinah odločitev učiteljev za supervizijo prostovoljna, ne izključujemo pa možnosti, da bi lahko na šoli, ki bi se odločila za takšen model pomoči učiteljem pri njihovi profesionalni rasti, postala nujna za vse učitelje in s tem obvezna. V tem primeru bi morale odgovornost prevzeti vodstvo šole. O vprašanju izbire notranjega ali zunanjega supervizorja menimo, da je treba upoštevati raznolike potrebe učiteljev in jim ponuditi obe možnosti. Najpomembnejše je, da imajo možnost sami in v skladu s svojimi potrebami izbrati primerne supervizorja. Supervizijo lahko vodi samo dobro usposobljen supervizor. Ugotovili smo tudi, da imajo učitelji za zdaj premalo pedagoško-psihološkega znanja in izkušenj iz vodenja skupin in reševanja problemov, da bi lahko po, denimo, štiridesetih urah (v dveh letih) sodelovanja v superviziji občasno prevzeli enakopravno vlogo vodje. Za to bi bilo potrebno dodatno usposabljanje.

Predlogi

1. V dodiplomsko izobraževanje učiteljev bi bilo treba vnesti več pedagoško-psihološkega znanja in jih usposablјati s pomočjo obvezne vsakoletne prakse za vodenje skupin (oddellokov) in svetovanje učencem/dijakom kot posameznikom.
2. Vzporodno s praktičnim usposablјanjem bi bilo treba zaposlenim učiteljem (še posebno pa pripravnikom) ponuditi učenje v supervizijski skupini s ciljem, da reflektirajo in izmenjajo izkušnje, s tem izboljšujejo svojo prakso in se hkrati usposablјajo za učenje v superviziji.
3. Enake možnosti bi morali imeti strokovnjaki, ki se zaposljujejo v svetovalnih službah (srednjih) šol (pedagogi, psihologi, socialni delavci), tako kot je to omogočeno socialnim pedagogom. Cilji bi bili enaki: refleksija lastne prakse in spoznavanje učenja v superviziji, poleg tega pa bi jim lahko ponudili, da se za supervizijo usposobijo že med študijem.
4. Šoli, ki je zavezana k nenehnemu razvoju in izboljševanju kakovosti dela in odnosov, bi bilo treba pomagati finančno (plačilo za supervizorja) in organizacijsko (prostor), da bi učiteljem omogočila različne načine in oblike izobraževanja, tudi supervizijo, ki bi jih vsak izmed njih lahko izbiral glede na svoje osebne potrebe, pogoje in cilje, ki pa bi morali biti

usklajeni s šolskimi. V tem primeru predlagamo izpeljavo supervizije v šoli, supervizor pa je lahko notranji ali zunanji. Učiteljem bi se moralo supervizijsko izobraževanje ovrednotiti, tako kot se jim npr. udeležba na seminarjih Zavoda za šolstvo.

5. Vključitev v supervizijo zelo priporočamo učiteljem začetnikom in razrednikom začetnikom.
6. Šola bi se v nekem obdobju svojega razvoja lahko odločila za supervizijo kot obvezno obliko dopolnilnega usposabljanja učiteljev za vzgojno-pedagoško delo. V tem primeru je treba poskrbeti za ustrezne finančne in organizacijske pogoje in izbrati ustrezne supervizorje.
7. Vodstvo šole bi lahko podpiralo profesionalni razvoj učitelja kot posameznika tudi tako, da bi mu omogočilo vključitev v supervizijo zunaj šole, če bi bil za to motiviran. Tudi v tem primeru je treba zagotoviti ustrezen denar in omogočiti učitelju ustrezen urnik, da bi bilo izobraževanje zanj časovno izvedljivo.
8. Navsezadnje menimo, da je prav, da se v supervizijo vključijo ravnatelji, saj je njihovo delo vedno bolj raznovrstno in zahtevno. Tako bodo poskrbeli za svoj profesionalni razvoj in spoznali prednosti supervizije. Nekateri so to možnost že izkoristili prek ponudbe Zavoda za šolstvo.

Literatura

- Ažman, T. (2007). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A Focus for Change*. V: Hargreaves, A., Fullan, M. G., *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, str. 216–241.
- Hawkins, P., Shohet, R. (1989, 1992). *Supervision in the helping professions*. Philadelphia: Open University Press.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kessel van, L., Haan, D. (1993 a). The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. *The Clinical Supervisor*, letnik 11, št. 1, str. 29–44.
- Kessel van, L., Haan, D. (1993 b). The Dutch Concept of Supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework. *The Clinical Supervisor*, letn. 11, št. 1, str. 5–27.
- Kessel van, L. (1997). Supervizija, neobhodni prispevek h kvaliteti poklicnega dela: prikaz razumevanja supervizije, kakor se uporablja na Nizozemskem. *Socialna pedagogika*, letn. 1, št. 3, str. 27–46.
- Kobolt, A. (1995). Supervizija – metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B. in drugi. *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 14–33.

- Kobolt, A., Žorga, S. (2000). Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kompare, A. (2001). Inteligentnost. V: Kompare, A. idr. Psihologija. Ljubljana: DZS, str. 273–287.
- Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 8–27.
- Pelc, J. (1997). O kontinuumu supervizije, svetovanja in terapije. *Socialna pedagogika*, letn. 1, št. 3, str. 97–110.
- Resman, M. (1994). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 213–226.
- Resman, M. idr. (1999). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V: *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 67–85.
- Resman, M. (2000). Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 62–82.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 3–4, str. 115–123 in št. 5–6, str. 217–224.
- Senge, P. M. (1990 prva izdaja, 1999). *The Fifth Discipline*. London: Random House.
- Senge, P. idr. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nikolas Brealey Publishing.
- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V: Dekleva, B. in drugi. *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, str. 5–30.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V: Žorga, S. (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 15–49.

AŽMAN, Tatjana, Ph.D.:

THE EFFICACY OF SCHOOL PEDAGOGUE'S ASSISTANCE TO HOME-CLASS TEACHERS BY MEANS OF SUPERVISION

Abstract: The text represents post-modern society, school and recently changed - teacher's and student's role as a wider frame of needs for life-learning of all participants, teachers as well as students. In addition, it shows also different approaches to teacher's supplementary education, especially the supervision model, defining the relationship between counselling, therapy and supervision. It studies the developmental educative model of supervision, in which in the period 2001 – 2004, under the direction of a counsellor pedagogue, three groups of home class teachers from Gimnazija Vič co-operated. By means of a case study in the active research, it was researched what the conditions at school and supervision groups were in the beginning of supervision. Besides following the learning process, they analysed the effects from the participant's point of view as well as from the point of view of three groups, school and also students. The results showed that supervision has several different advantages in teachers' education, especially when referring to their educative – pedagogical task.

Keywords: supervision, home-class teachers, school counsellor, adult education, case study.