

Slađana Zuković,
Jovana Milutinović,
Senka Slijepčević,
Odsek za Pedagogiju,
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu,
Primljeno: 1. 7. 2016.
Prihvaćeno: 8. 11. 2016.

doi: 10.19090/gff.2016.2.233-246
UDK:371.13/.15:001.893
Pregledni naučni rad

SUPERVIZIJA U INSTITUCIJAMA FORMALNOG I NEFORMALNOG OBRAZOVANJA¹

Polazeći od stanovišta da kontinuirani profesionalni razvoj treba da bude jedan od prioriteta obrazovne politike, u radu se ukazuje na potrebu preispitivanja, reorganizacije, unapređivanja postojećih i kreiranje novih metoda i oblika profesionalnog razvoja stručnjaka u oblasti obrazovanja. Jedna od metoda koja u značajnoj meri može da doprinese unapređenju profesionalnih kompetencija zaposlenih u vaspitno-obrazovnoj delatnosti jeste supervizija. U skladu sa tim, cilj rada usmeren je na razmatranje pretpostavki razvoja supervizije u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja. Polazeći od određenja pojma, karakteristika i ključnih funkcija supervizije, poseban akcenat je stavljen na analizu potencijala razvojno-integrativnog modela supervizije, kao modela koji se pokazao najadekvatnijim okvirom efikasne i delotvorne supervizije u vaspitno-obrazovnoj delatnosti. Takođe, razmatrane su osnovne pretpostavke, neophodni uslovi i prepreke za implementaciju i razvoj supervizije u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja. Zaključuje se da supervizija, a posebno razvojno-integrativna supervizija, treba da bude prepoznata kao poželjan metod koji pruža kontinuitet i održivost u profesionalnom razvoju pojedinca, ali i ekspertsku podršku zaposlenima u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, nakon što su izašli iz sistema formalnog obrazovanja.

Ključne reči: obrazovanje, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, supervizija.

UVOD

Karakteristike savremenog društvenog konteksta, koje se ogledaju u brzim promenama u svim društvenim oblastima, kao i u napredovanju informaciono-komunikacionih tehnologija, direktno se reflektuju na pedagošku praksu. U takvim uslovima, zahtevi koji se postavljaju profesionalcima u oblasti obrazovanja konstantno narastaju i usložnjavaju se, a na prvom mestu zahtev za doživotnim obrazovanjem kao imperativom savremenog društva. U skladu sa tim, kontinuirani profesionalni razvoj mora da postane jedan od prioriteta obrazovne politike.

¹ sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

Rad je nastao u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (179010) i „Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene“ (47020) koje u periodu od 2011. do 2016. godine finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Obzirom da inicijalno obrazovanje ne može da obezbedi sva potrebna znanja i umenja koja su potrebna za efikasno obavljanje buduće profesije, posebnu pažnju treba usmeriti na proces stručnog usavršavanja, kao konstitutivnog dela koncepta profesionalnog razvoja.

Strategija rešavanja ovog pitanja kod nas dobila je zakonski okvir u oblasti formalnog obrazovanja (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2015). Međutim, zamisao o obaveznom stručnom usavršavanju, koja je suštinski pozitivna i kranje nužna, često je na udaru kritika koje ističu da ovako osmišljeno stručno usavršavanje ima tendenciju da preraste u formalističko „sakupljanje sati” radi zadovoljavanja propisane norme. Neki autori (Pešikan, Antić i Marinković, 2010) smatraju da ovakav pristup nije u skladu sa zahtevima savremenog koncepta kontinuiranog profesionalnog razvoja, te rezultate aktuelnog procesa stručnog usavršavanja vrednuju kao kratkoročne i nedovoljno primenljive. Kada je reč o strategiji profesionalnog razvoja stručnjaka zaposlenih u institucijama neformalnog obrazovanja, značajno je to da je njihovo stručno usavršavanje još manje vođeno/usmeravano (posebno kada je reč o zakonski propisanim normama), te da se uglavnom svodi na njihovu ličnu motivisanost za profesionalnim napretkom.

Iznete postavke ukazuju na potrebu preispitivanja, reorganizacije, unapređivanja postojećih i kreiranje novih metoda i oblika profesionalnog razvoja stručnjaka u oblasti obrazovanja. Jedna od metoda profesionalnog razvoja, koja u značajnoj meri može da doprinese unapređenju profesionalnih kompetencija zaposlenih u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, jeste *supervizija*. Ova, u inostranstvu izuzetno zastupljena i zagovarana metoda profesionalnog razvoja (Ajduković i Cajvert, 2004), na našem prostoru javlja se još uvek samo u teorijskim promišljanjima pedagoške delatnosti. Eventualna prisutnost nekih elemenata supervizije u vaspitno-obrazovnim institucijama kod nas svodi se uglavnom na nadzornu i kontrolišuću funkciju, što je u suprotnosti sa suštinom supervizije kao procesa u kome se dva stručnjaka (supervizor i supervizant) nalaze u komplementarnom odnosu (Laklija i sar., 2011) i koji zahteva kreiranje prostora za učenje u saradničkoj atmosferi (Petak, 2007).

U skladu sa navedenim, cilj ovog rada usmeren je na razmatranje pretpostavki razvoja supervizije u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja. Polazeći od određenja pojma, karakteristika i ključnih funkcija supervizije, poseban akcenat stavljen je na analizu potencijala razvojno-integrativnog modela supervizije, kao modela koji se pokazao najadekvatnijim okvirom efikasne i delotvorne supervizije u vaspitno-obrazovnoj delatnosti. Takođe, u radu se razmatraju i osnovne pretpostavke, neophodni uslovi i prepreke za implementaciju i razvoj supervizije u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja

PROFESIONALNI RAZVOJ STRUČNJAKA U VASPITNO-OBRAZOVNOJ DELATNOSTI

Suočeni sa promenama u svim domenima društvenog delovanja, bržim nego ikada u istoriji čovečanstva, i inovacijama koje iz korena menjaju život savremenog

čoveka na svim nivoima (od globalne ekonomije do svakodnevnog života pojedinca), obrazovanje i pedagogija kao nauka nalaze se pred velikim izazovima adaptacije. Doživotno obrazovanje posmatra se kao odgovor na višestruke probleme zemalja u razvoju, ali i kao sastavni deo prilagođavanja promenama u nauci, tehnologiji, ekonomiji, i društvu generalno. Učenje i obrazovanje više nije ograničeno samo na određeno životno doba, niti je usko vezano isključivo za vaspitno-obrazovne institucije. Kako bi profesionalci zaposleni u institucijama, bilo formalnog, bilo neformalnog obrazovanja, efektivno ispunjavali svoje profesionalne dužnosti i doprinosili podizanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, moraju biti osposobljeni da isprate promene savremenog društva i da idu u korak sa njima. U skladu sa tim, neophodno je da se kontinuirano profesionalno razvijaju.

Koncept profesionalnog razvoja podrazumeva kontinuirani razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge. To je dugoročan proces koji uključuje formalno (inicijalno) obrazovanje i stručno usavršavanje kroz neformalne oblike (in-servis obrazovanje - INSET) koji su sistematski planirani da bi pospešili profesionalni rast i razvoj (Pešikan i sar., 2010). Ovaj proces uključuje brojne aktivnosti koje imaju za cilj jačanje i unapređivanje postojećih i razvoj novih profesionalnih kompetencija (Fagan i Warden, 1996; Pešikan i sar., 2010). Međutim, ono što se apostrofira kao još važnije od izbora same aktivnosti profesionalnog razvoja jeste svesnost profesionalca da je doživotno učenje i rad na sebi neminovnost i uslov adekvatnog funkcionisanja u savremenom svetu uopšteno, a posebno u profesionalnom domenu. Takođe, cilj profesionalnog razvoja treba da bude usmeren i na podizanje i osiguranje kvaliteta rada i usluga koje vaspitno-obrazovna institucija pruža. U tom smislu, potrebno je kontinuirano tragati za što je moguće boljim i delotvornijim načinima ostvarenja ovih ciljeva, sa težnjom da nijedan domen rada vaspitno-obrazovnih institucija ne bude marginalizovan i zapostavljen.

U našoj državi je pitanje stručnog usavršavanja profesionalaca u oblasti formalnog obrazovanja stavljeno u zakonski propisan okvir. Naime, prema Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2015), zaposleni u obrazovanju imaju 64 sata godišnje različitih oblika stručnog usavršavanja. Od toga, 44 sata stručnog usavršavanja spada u aktivnosti u okviru matične ustanove prosvetnog radnika (ogledni časovi, izlaganje na stručnim večima, učešće u istraživanjima, itd.), a 20 sata stručnog usavršavanja sprovodi se po odobrenim programima obuka i stručnih skupova koji su organizovani od strane ovlašćenih državnih institucija van same vaspitno-obrazovne institucije u kojoj je zaposlen prosvetni radnik. Praćenje ostvarivanja stručnog usavršavanja prosvetnog kadra kod nas, odvija se na tri nivoa: praćenje i vrednovanje sopstvenog stručnog usavršavanja, praćenje stručnog usavršavanja od strane matične vaspitno-obrazovne institucije, praćenje od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Najveći akcenat u vaspitno-obrazovnim institucijama stavljen je na praćenje ispunjenosti propisanih normi za stručno usavršavanje, dok, sa druge strane, analiza odobrenih programa za stručno usavršavanje, kao i praćenje realizacije i uspešnosti odobrenih programa, predstavlja primaran fokus Zavoda

za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Najmanje zastupljen segment praćenja odnosi se na ispitivanje efekata procesa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika na rad u praksi, na unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa, na napredovanje i razvoj učenika.

Jedna od malobrojnih analiza stručnog usavršavanja profesionalaca u oblasti vaspitno-obrazovne delatnosti u našoj državi (Pešikan i sar., 2010) pokazala je da su akreditovani programi nedovoljno jasno konceptualizovani, te da su usmereni na sticanje specifičnih znanja i razvijanje specifičnih veština, i to onih koje se pretežno odnose na teme usko vezane za struku. Usled takve parcijalnosti, ovako koncipirani programi stručnog usavršavanja ne mogu na adekvatan način da doprinesu unapređivanju svih aspekata kompleksne vaspitno-obrazovne delatnosti jedne institucije, kao što ne mogu na adekvatan način da odgovore zahtevima savremenog društva. Osim toga, treba napomenuti da se ovakav pristup u stručnom usavršavanju često svodi na pojedinačne i kratkoročne obuke, koje svaki profesionalac u oblasti vaspitno-obrazovnog rada bira po sopstvenom nahođenju ili nalogu matične vaspitno-obrazovne institucije, tačnije, bez organizovanog, sistematskog vođenja ovog procesa. Samim tim, upitno je koliko se na ovakav način može postići kontinuitet i održivost u profesionalnom razvoju. S druge strane, neretko izostaje neophodna institucionalna podrška u tom procesu što, u kombinaciji sa neopravdano niskim društvenim ugledom stručnjaka u oblasti obrazovanja, može da dovede do nezadovoljstva, apatije, gubitka volje i loših profesionalnih rezultata. Shodno tome, a u svetlu nedvosmislenih zahteva za celoživotnim obrazovanjem i učenjem koje postavlja savremeni društveni kontekst, neophodno je osigurati kontinuiranost, integralnost i celishodnost profesionalnog razvoja, a jedna od metoda koja upravo tome može da doprinese jeste supervizija.

SUPERVIZIJA - POJAM I FUNKCIJE

Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektivnog praktičara, pri čemu se akcenat stavlja na integraciju ličnog i profesionalnog razvoja kao dve međusobno povezane pretpostavke kompetentnog profesionalnog delovanja (Ajduković, 2007; Ajduković i Cajvert, 2001). Pretežno se vezuje za profesije iz oblasti društveno-humanističkih nauka - socijalni rad, psihologija, psihoterapija, medicina, obrazovanje, menadžment i sl. U skladu sa etimološkim značenjem samog termina - super (iznad) i videre (viđenje, gledanje), supervizija je prvobitno podrazumevala svojevrsno nadgledanje i vid kontrole kvaliteta obavljenog posla supervizanta (korisnika supervizije) od strane supervizora (nadzornika). Međutim, danas se pod supervizijom ne podrazumeva samo puki proces nadgledanja i sankcionisanja neadekvatno obavljenog posla (Janković 2004), niti samo proces poučavanja profesionalaca kako da na najbolji i najefikasniji način obavljaju svoj posao, već proces koji treba da podstiče samorefleksiju u cilju razvijanja različitih perspektiva i dimenzija sagledavanja sopstvene prakse (Willke, 1997). U tom smislu, neki autori (McIntosh i Phelps, 2000) ističu da supervizija predstavlja interpersonalnu interakciju između dve ili više individua sa ciljem razmenjivanja

znanja, procenjivanja profesionalnih kompetencija i davanja objektivne povratne informacije, sa krajnjim ciljevima koji podrazumevaju razvoj novih kompetencija.

U literaturi se identifikuju tri osnovne funkcije supervizije: 1) administrativno-upravljačka funkcija, 2) podržavajuće-pomažuća funkcija i 3) poučavateljska funkcija. (Ajduković i Cajvert, 2001; 2004). *Administrativno-upravljačka funkcija* odnosi se prvenstveno na usmeravanje i usklađivanje profesionalnih delatnosti supervizanata prema politici organizacije i zakonskim regulativama. Pored toga ova funkcija odnosi se i na kontrolu i nadgledanje rada supervizanata, i/ili vaspitno-obrazovne institucije, i proveravanje usklađenosti tog rada sa propisanim normama i regulativama. Značajno je to da supervizijski proces ne ostvaruje svoj puni potencijal ukoliko je ovo njegova jedina ili dominantna funkcija. Zbog toga je neophodno uočiti važnost i potencijal drugih funkcija supervizije. *Podržavajuće-pomažuća funkcija* podrazumeva pružanje podrške supervizantu da u svom profesionalnom delovanju brine i vodi računa o svom mentalnom zdravlju i emocionalnom stanju. Naime, proces supervizije treba da omogućiti da korisnici supervizije: analiziraju svoje postupke i emocije u radu; bolje spoznaju sopstvenu ličnost prepoznajući svoje vrline i mane; rade na menjanju svojih mana i unapređivanju vrlina u skladu s tim spoznajama; nauče nove tehnike za smanjivanje profesionalnog stresa; rade na unapređivanju svojih komunikacionih veština i drugo. Funkcija supervizora je da aktivno sluša supervizanta i pomogne mu u preispitivanju sopstvene prakse i profesionalnog učinka. Na taj način supervizor pomaže supervizantu da zauzima različite uglove gledanja na sopstvenu praksu, a potom da se osamostali u tom procesu i dobije celovitiju sliku o sebi i svojoj praksi. Krajnji cilj ove funkcije supervizije jeste razvijanje svesti kod korisnika supervizije o neophodnosti samostalnog ostvarivanja kroz ulogu reflektivnog praktičara, što podrazumeva konstantno razmatranje i preispitivanje sopstvene prakse u cilju poboljšanja svog rada i njegove održivosti u neizvesnoj budućnosti (Slijepčević, Zuković, 2015). *Poučavateljska funkcija* podrazumeva pomoć supervizantu u savladavanju novih metoda, tehnika i strategija rada. Osim toga, supervizor prati napredovanje supervizanta i analizira konkretne situacije u praksi u kojima supervizant primenjuje naučeno. Iako je evidentno da je neposrednija aktivnost supervizora ovde uočljivija, u odnosu na prethodnu funkciju supervizije, neophodno je voditi računa da u okviru ispunjavanja ove funkcije čitav fokus procesa ne bude samo na supervizoru. Drugim rečima, neophodno je organizovati superviziju na način koji će omogućavati aktivno učešće supervizanta u procesu poučavanja/učenja.

Pokušaji integracije ove tri funkcije u jedan model delovanja supervizora kritikovan je sa više stanovišta (Ajduković i Cajvert, 2001). Osnovna kritika upućena ovakvom modelu, koji se javio i još uvek preovladava u zemljama engleskog govornog područja, odnosi se na postojanje konflikta funkcija i uloga supervizora, što dovodi do toga da pojedine uloge supervizora, u okviru opisanih funkcija, isključuju jedna drugu. Takođe, kritika se upućuje na dominantnost administrativno-upravljačke funkcije u supervizijskoj praksi, što onemogućava ostvarenje svrhe i ciljeva supervizije. U svetlu navedenih kritika, kao posebno adekvatan i poželjan pristup u

supervizijskom radu izdvojio se *razvojno-integrativni model supervizije*, koji može da pruži kontinuitet u praćenju i podržavanju profesionalnog razvoja pojedinca ili grupe.

RAZVOJNO-INTEGRATIVNI MODEL SUPERVIZIJE

Model koji veći akcenat stavlja na podržavajuće-pomažuću i poučavateljsku funkciju supervizije, i koji je trenutno najčešće primenjivan u oblasti profesionalnog razvoja pojedinaca, jeste *razvojno-integrativni model*. U poređenju sa ranijim modelima, koji su se primarno fokusirali na razvoj specifičnih veština, usvajanje znanja i/ili korišćenje supervizije kao forme psihoterapije, ovaj model supervizije akcenat stavlja na razvojni aspekt ovog procesa (Stoltenberg, 1981).

Razvojni aspekt ovog modela supervizije najuočljiviji je u predstavljanju progresije supervizanta i supervizora kroz četiri nivoa profesionalnog i personalnog razvoja (Hogan, 1964; Stoltenberg, 1981; 2005). Svaki nivo ili stepen napredovanja kroz supervizijski proces podrazumeva razvijenost određenih karakteristika, ponašanja, stavova i sposobnosti supervizanta. Paralelno sa tim, na svakom nivou ovaj model supervizije nudi preporuke za supervizora koje se odnose na stvaranje optimalne, podržavajuće klime za razvoj supervizanta i prelazak na sledeći, viši nivo razvoja (Stoltenberg, 1981). Pored toga, napredovanje supervizanta kroz četiri nivoa *razvojno-integrativne supervizije* pokazuje sistematske promene u načinu na koji supervizanti vide sebe i druge u svom radu, kao i promene u motivaciji i autonomiji u sopstvenom razvoju (Stoltenberg, 2005). U nastavku rada biće prikazani nivoi kroz koje supervizori i supervizanti prolaze u napredovanju kroz proces *razvojno-integrativne supervizije*.

Prvi nivo razvojno-integrativne supervizije stavlja fokus na promišljanja supervizanta o sebi samom i svojim postupcima. Ova okrenutost ka sebi prouzrokovana je činjenicom da je u pitanju početnik u procesu supervizije, a često i početnik u svojoj profesiji. U ovoj fazi, dominantni su pokušaji implementacije znanja i veština u sopstvenu praksu, potom promišljanja o strategijama i planovima za svoje profesionalno delovanje, ali i analiza sopstvenih emocionalnih reakcija (Stoltenberg, 2005). Veoma važno je da supervizor identifikuje nivo na kojem se supervizant nalazi, kako bi omogućio najprimerenije uslove i klimu u procesu supervizije. Konkretno, na ovom nivou *razvojno-integrativne supervizije*, supervizor treba da teži da stvori balans između dve krajnosti. Sa jedne strane, on treba da podstiče supervizanta da primeni nove pristupe u radu, da preuzima rizik, kao i da ohrabruje, podstiče i hvali supervizanta osnažujući ga za autonomno delovanje. Sa druge strane, postoji potreba za pružanjem jasnog strukturnog okvira u kojem supervizant treba da deluje upravo zbog toga što je na početnom nivou supervizije ovakva struktura neophodna, pa čak i priželjkivana od strane supervizantata (Stoltenberg, 1981).

Drugi nivo razvojno-integrativne supervizije treba da omogućiti da supervizanti postanu slobodniji i kompetentniji u svom radu, te se fokus pomera sa promišljanja o sebi na promišljanje o svojim saradnicima i korisnicima njihovih usluga. Na ovom nivou *razvojno-integrativne supervizije*, kod supervizanta može doći do

pojave konflikta između nesamostalnosti i autonomije (Hogan, 1964). Naime, supervizant se nalazi na „klackalici” između osećanja samouverenosti, to jest vere u kompetencije i veštine razvijene na prethodnom nivou, i osećaja preplavljenosti usled velike odgovornosti koju nosi njegova profesionalna uloga. Često ovakva rastrzanost supervizanta dovodi do promena u nivou motivacije za nastavlanje procesa supervizije, pa čak i stagnacije u obavljanju svojih profesionalnih dužnosti. Uloga supervizora na ovom nivou jeste manje instruktivna, a više podržavajuća. Od supervizora se očekuje da kreira okruženje koje će supervizantu pružati dovoljno autonomije tako što će se smanjiti zahtevi za ispunjavanjem određenih normi. Osim toga, supervizor mora biti dovoljno pronicljiv i osetljiv prema ovakvim fluktuacijama u motivaciji i ambivalentnim percepcijama svoje ekspertize koja se javlja kod supervizanta na ovom nivou, te dovoljno empatičan i podržavajući (Stoltenberg, 2005).

Treći nivo razvojno-integrativne supervizije predstavlja integraciju prethodna dva nivoa, ali na jednom višem stepenu. Supervizant je sposoban da usmeri fokus na saradnike i korisnike njegovih usluga, kao i na sopstvene misli, emocije, ponašanja. Takođe, povećava se sposobnost supervizanta za samorefleksiju i objektivniju procenu sopstvenog učinka (Stoltenberg, 2005). Osim toga, povećava se autonomija u delovanju, kao i stabilnija motivacija supervizanta. Odnos supervizora i supervizanta postaje više ravnopravan i partnerski orijentisan, a evaluacija od strane supervizora bazira se više na kolegijalnim povratnim informacijama nego na oceni efikasnosti iz pozicije nadređenog (Hogan, 1964).

Četvrti (III) nivo razvojno-integrativne supervizije predstavlja nivo u kojem supervizant osvešćuje sva potencijalna ograničenja svoje prakse, koja su u prethodnim nivoima kočila sposobnost supervizanta da u svojoj praksi bude potpuno samopouzdan i autonoman (Hogan, 1964; Stoltenberg, 1981). Nezavisnost koju supervizant stiče na ovom nivou rezultat je upravo realne slike svojih ličnih i profesionalnih ograničenja, tačnije uvida u razloge svoje nesigurnosti, u domete sopstvene prakse, kao i realne slike o svojim mogućnostima. U savremenom pristupu razvojno-integrativnoj superviziji ovaj nivo zamenjuje se nivoom *III* (Stoltenberg, 2005). Razlog tome je uverenje da nije moguće pronaći kvalitativnu razliku između trećeg i četvrtog nivoa; određene kompetencije supervizanta razvijene na trećem nivou samo se usavršavaju, a autonomija koja je na trećem nivou već postignuta, na narednom nivou samo se učvršćuje.

Ukratko, razvojno-integrativna supervizija obezbeđuje praćenje svakog profesionalca u njegovom razvoju i omogućava, pa čak i zahteva, prilagođavanje supervizora, resursa i okruženja razvoju pojedinca. Međutim, neophodno je voditi računa da se ovaj model ne shvati previše simplifikovano i striktno. Naime, supervizant može da bude na različitim nivoima razvojno-integrativne supervizije kada se govori o različitim domenima njegove profesionalne prakse, to jest o različitim oblastima rada (Stoltenberg, 2005). U svakom slučaju, potencijal ovog modela supervizije moguće je sagledati kroz personalizaciju i individualizaciju procesa profesionalnog razvoja pojedinca, što svakako doprinosi razvoju i

unapređenju kvaliteta rada institucije u celini. Iako, na prvi pogled, obezbeđivanje ovakvog vida profesionalne podrške u našim uslovima deluje veoma zahtevno, kako kadrovski tako i finansijski, značajno bi bilo uložiti napor da se on inkorporira u rad institucija formalnog i neformalnog obrazovanja.

PRETPOSTAVKE RAZVOJA SUPERVIZIJE U INSTITUCIJAMA FORMALNOG I NEFORMALNOG OBRAZOVANJA

Iako je supervizija izuzetno značajna i poželjna na svim nivoima vaspitno-obrazovne delatnosti, proučavanje ove tematike pretežno je usmereno na superviziju u školskom kontekstu. Početak ovakve organizovane prakse u institucijama formalnog obrazovanja može da se poveže sa rađanjem javnog školskog sistema, gde prve organizovane supervizijske kontrole datiraju iz Francuske pod vladavinom Napoleona. Smisao supervizije, u tom periodu, bio je da se osigura da svi zaposleni u oblasti obrazovanja poštuju iste smernice i rade po sličnim programima. Međutim, iako je evidentno da određeni elementi supervizije imaju dugu tradiciju u školskim sistemima, zanimljivo je da su fundamentalne promene u postavljenim ciljevima i samom procesu supervizije izostale sve do kraja 20. veka (Grauwe, 2007). Osim toga, uočavanje značaja supervizije kao metode kontinuiranog ličnog i profesionalnog usavršavanja, ali i vida ekspertske podrške profesionalcima u oblasti vaspitno-obrazovne delatnosti, u pojedinim zemljama javlja se dosta kasno, što je slučaj i sa našom zemljom. Naime, supervizija u pravom smislu reči kod nas još uvek nije zaživela, odnosno i dalje je dominantan pristup kontrole i nadzora rada vaspitno-obrazovnih institucija i zaposlenog kadra. Imajući u vidu širinu i mogućnosti supervizije, ovakav pristup ne doprinosi iskorišćavanju punih potencijala ove metode stručnog usavršavanja. Takođe, treba imati u vidu da važnost i primenljivost supervizijskog procesa ne treba ograničiti isključivo na formalno obrazovanje. Suština je u tome da supervizija predstavlja metod koji može da pomogne svim stručnjacima u oblasti obrazovanja da lakše identifikuju oblasti profesionalnog razvoja na koje treba da se fokusiraju.

U relevantnoj literaturi (Ozorlić-Dominić i Skelac, 2011; Skelac, 2008) se ističe da je u obrazovnom kontekstu posebno poželjan i delotvoran razvojno-integrativni model supervizije koji omogućava kontinuitet u praćenju i podržavanju ličnog i profesionalnog razvoja pojedinca. Takođe, ovaj model supervizije usklađen je sa tendencijama savremenog društva zbog toga što pruža podršku za razvijanje i implementaciju paradigme doživotnog učenja. Međutim, određene prednosti ujedno mogu biti posmatrane i kao prepreke pri uvođenju ovog modela supervizije u vaspitno-obrazovne institucije, i to prvenstveno zbog straha da će biti neophodno zapošljavanje novog kadra i dodatno ulaganje u formalno i neformalno obrazovanje, što u našem aktuelnom društvenom kontekstu može naići na izvesnu dozu otpora. Stoga, da bi razvojno-integrativna supervizija zaživela u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja, neophodno je pre toga ispuniti određene uslove. Pre svega, neophodno je kod tvoraca obrazovne politike, kao i kod svih profesionalaca zaposlenih u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, stvoriti jasnu sliku o tome šta je

supervizija: koje su prednosti, a koje ograničenja ove metode ličnog i profesionalnog razvoja, kako osigurati kompetentnog supervizora, koje domene profesionalnog i ličnog razvoja je najpovoljnije razvijati ovom metodom, itd.

Takođe, neophodno je imati u vidu određene prepreke za uvođenje supervizije u sistem doživotnog obrazovanja, kao i mogućnosti za njihovo prevazilaženje. Jedna od najvećih prepreka predstavlja nerazumevanje procesa supervizije, kao i načina na koji on treba da funkcioniše u pedagoškoj praksi. Naime, u vaspitno-obrazovnoj praksi se često proces supervizije, proces usavršavanja kadra (razvoj kadra) i proces evaluacije mešaju i podvode jedni pod druge, iako su potpuno različiti, kako u teoriji tako i u praksi. Shodno tome, u relevantnoj literaturi (McQuarrie i Wood, 1991) ukazuje se na sledeće zablude koje otežavaju razumevanje ovih procesa:

- Iako postoje razlike između supervizije i evaluacije, ova dva procesa ne treba posmatrati kao dva potpuno odvojena entiteta, jer postoje sličnosti u načinima na koje se oni sprovode. Sličnosti ova dva procesa leže u tome što se jedan proces nastavlja na drugi, tačnije supervizija predstavlja odličan metod da se profesionalac pripremi za evaluaciju, a evaluacija pruža odlične informacije o oblastima na kojima treba raditi u procesu supervizije. U tom svetlu, jasno je da se ova dva procesa ne mogu poistovetiti, ali je zablude i greška posmatrati ih potpuno izolovano jedan od drugog.
- Obrazovna politika u većini slučajeva traži „rešenje” problema podizanja kvaliteta obrazovanja u vidu kratkoročnih projekata s obukama koje sadrže kratka predavanja, radionice ili seminare. Ovakav pristup unapređivanju kvaliteta rada institucije, kao i usavršavanju profesionalaca u oblasti obrazovanja, nije dovoljan zbog nedostatka vođenja tog procesa, kontinuiteta i održivosti rezultata.
- Posao supervizora u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja uglavnom obavljaju ili spoljni stručnjaci iz nadležnih ministarstava i sekretarijata, ili eventualno menadžeri institucija (direktori škola, upravnici muzeja, predsednici udruženja civilnog društva, itd.). Kod nas se često ovaj proces svodi samo na ocenu rada institucije ili konkretnog zaposlenog. Ono što nedostaje, a što je negde i suština supervizijskog procesa, jeste pristup da oni koji najbolje razumeju probleme i potrebe zaposlenih u određenoj instituciji, a to su svakako njihove kolege iz struke, uzimaju ulogu supervizora. Ova, tzv. vršnjačka supervizija (peer supervision) omogućava dublje razumevanje, a samim tim i veću podršku supervizantu. Međutim, kako bi takav supervizijski proces bio kvalitetan neophodna je adekvatna obučenosť zaposlenih u vaspitno-obrazovnoj delatnosti.

- Postoji shvatanje da je supervizija koja integriše sve tri funkcije (administrativno-upravljačku, podržavajuće-pomažuću i poučavateljsku) nepraktična, jer se smatra da nema dovoljno vremena da se svi zaposleni u vaspitno-obrazovnoj delatnosti uključe u ovaj proces. Ovakvo pogrešno razumevanje supervizije povezano je tesno s prethodnom zabudom, s obzirom da je logično da ukoliko posao supervizora obavlja samo menadžer ustanove, ili spoljni stručnjak, nema dovoljno ni vremena ni kapaciteta da svi zaposleni u određenoj instituciji budu supervizirani.
- Još jedno pogrešno shvatanje vezano je za deo supervizijskog procesa koji uključuje analizu supervizije, a odnosi se na nastojanje supervizora da supervizantu protumači i identifikuje sve rezultate supervizijskog procesa. Ukoliko se uzme u obzir krucijalna uloga sposobnosti samorefleksije kao ključnog elementa supervizijskog procesa, jasno je da ovakav pristup uskraćuje supervizantu priliku da samostalno analizira svoj napredak i tako se osamostaljuje u ovom procesu.
- Supervizijski proces je često usmeren samo na one profesionalce koji pokazuju poteškoće u svom radu. Ovo direktno pobija tezu da je supervizija metoda profesionalnog razvoja, s obzirom da svi profesionalci moraju konstantno da napreduju i razvijaju se.
- Često se u procesima supervizije, stručnog usavršavanja zaposlenih i evaluacije koji se sprovode u institucijama zanemaruju karakteristike i specifičnosti učenja odraslih. Jasno je da je neophodno uvažavati i poznavati osnovne postavke andragogije i specifičnosti učenja i poučavanja odraslih, kako bi efekti profesionalnog razvoja bili maksimalni.
- Implementacija supervizije, evaluacija i stručno usavršavanje profesionalaca u obrazovanju sprovode se potpuno odvojeno, bez uzimanja u obzir njihovih međusobnih relacija i uslovljenosti. Međutim, ova tri procesa ne mogu se posmatrati odvojeno, već naprotiv, oni treba da čine komplementarnu celinu procesa sveobuhvatnog podizanja kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih institucija: „Idealan ciklus unapređenja bi počinjao sa stručnim usavršavanjem (razvijanje novih veština i obrazaca ponašanja), praćen sa supervizijom (pomoć u oplemenjivanju i adaptaciji naučenog), praćeno evaluacijom (procena da li je učenje i podrška dovela do zadovoljavajućeg učinka)” (McQuarrie i Wood, 1991: 96).
- Javljali su se pokušaji da se supervizija redefiniše kao jedna vrsta evaluacije, to jest kao formativna evaluacija. Iako ova vrsta evaluacije ima pomažuću funkciju, slično kao i supervizija, neophodno je imati u vidu da je formativna evaluacija ipak samo jedan vid evaluacije, dok, kao što je

ranije istaknuto, supervizija ima i druge specifične funkcije.

- Poslednja zabluda, nesporazum ili pogreška u razumevanju supervizije, stručnog usavršavanja i evaluacije odnosi se na činjenicu da se odluke vezane za ove procese donose na nivou države, bez uvažavanja specifičnih potreba svakog regiona i mesta, kao i specifičnih potreba pojedinačne institucije.

Ovakvi i slični pogrešni pristupi u razumevanju i sprovođenju procesa supervizije mogu da dovedu do izgrađivanja otpora i negativnog odnosa profesionalaca u oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja prema ovom metodu ličnog i profesionalnog razvoja. Kako do toga ne bi došlo, neophodno je organizovati kraće seminare koji bi pružili osnovne informacije o razvojno-integrativnoj superviziji, prednostima, ograničenjima i mogućnostima implementacije ove metode u pedagoškoj praksi. Na ovaj način, otklonile bi se potencijalne predrasude o superviziji kao kontroli, o supervizoru kao nadređenom i o nepovlašćenju ulozi supervizanta u tom procesu, te bi se probudilo interesovanje za uključivanje u proces supervizije. S obzirom da je za organizaciju razvojno-integrativne supervizije, u pravom smislu te reči, dobrovoljno učešće supervizanta nužno, jasno je zbog čega je ovakva edukacija ključna.

Međutim, zainteresovanost i motivisanost supervizanta nije dovoljan uslov za kvalitetnu implementaciju razvojno-integrativne supervizije u institucije formalnog i neformalnog obrazovanja, već je neophodno obezbediti kompetentne supervizore. Najpovoljniji pristup postizanju tog cilja treba da ide u pravcu da se na visokoškolskim institucijama kreiraju programi koji bi u svoj fokus stavili delatnost supervizije. Jedan od primera dobre prakse, u tom smislu, može se pronaći u Sloveniji koja nudi dva programa za obuku supervizora - prvi je dvogodišnja specijalizacija diplomiranih studenata iz oblasti supervizije, a drugi je jednogodišnji trening namenjen supervizorima koji se već bave ovom delatnošću (Association of National Organization for Supervision in Europe - ANSA). Posebno važnu ciljnu grupu u ovoj oblasti visokoškolskog obrazovanja treba da čine pedagozi s obzirom da je njihova pozicija i uloga u vaspitno-obrazovnim institucijama najkomplementarnija uloji supervizora. Osim toga, njihova uloga i rad jesu ključni za unapređivanje vaspitno-obrazovne delatnosti. Na ovaj način pedagozi koji bi imali mogućnost da, pored stručnih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencija koje su stekli na studijama pedagogije, razviju i kompetencije za obavljanje uloge supervizora. Ovakav vid specijalizovanog usmerenja doprineo bi da pedagog unapredi kvalitet sopstvenog rada, kvalitet rada svoje institucije, kao i kvalitet rada svojih kolega.

ZAKLJUČAK

U svetlu savremenih društvenih trendova rapidnog razvoja i brzih promena, pedagogija kao nauka mora neprestano da traži načine na koje će osavremeniti

svoju teoriju i praksu. Jedan od društvenih trendova, koji najdirektnije utiče na vaspitno-obrazovnu delatnost, jeste zahtev za doživotnim obrazovanjem i učenjem koji se tiče svakog pojedinca u savremenom društvu, bez obzira na nivo obrazovanja, tip posla koji pojedinac obavlja ili lične preferencije pojedinca za ličnim i profesionalnim usavršavanjem i napredovanjem. Kako narasta potreba i zahtev za permanentnim, doživotnim obrazovanjem, povećava se i broj i vrste institucija, organizacija, ali i različitih metoda i načina na koje se ove potrebe mogu zadovoljiti. Naime, institucije formalnog obrazovanja nemaju dovoljno kapaciteta da odgovore na sve zahteve za doživotnim obrazovanjem, te je neophodno usmeriti podjednaku pažnju na razvoj i unapređivanje vaspitno-obrazovne delatnosti u institucijama neformalnog obrazovanja (muzeji, ustanove kulture, organizacije civilnog društva, itd.). Komplementarno i organizovano delovanje institucija formalnog i neformalnog obrazovanja obezbedilo bi održiviji, kompletniji i potrebama pojedinaca prilagođeniji obrazovni sistem. Ovo bi moglo i nadomestiti određena ograničenja formalnog obrazovanja – obrazovanje koje je rezervisano i najintenzivnije u prvim dekadama života, a individualizacija sadržaja i načina učenja je ograničena. Komplementarno delovanje institucija zahteva i komplementarno unapređivanje rada profesionalaca koji delaju u njima.

Aktuelni pristup stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika kroz obuke, seminare i kurseve koji su propisani na nivou čitave države, u značajnoj meri ograničavaju diferencijaciju i individualizaciju profesionalnog razvoja. Jedan katalog za stručno usavršavanje zaposlenih u oblasti obrazovanja, iz kojeg će oni sigurno birati seminare stručnog usavršavanja s obzirom da su akreditovani, čak nije u mogućnosti da u potpunosti zadovolji ni potrebe i zahteve svake vaspitno-obrazovne institucije, a posebno ne specifične individualne potrebe profesionalca. Stoga se javlja potreba za pronalaženjem novih pristupa koji će obezbediti sistematičnije bavljenje profesionalnim razvojem i stručnim usavršavanjem zaposlenih u formalnom i neformalnom obrazovanju. U tom smislu, supervizija, a posebno razvojno-integrativna supervizija, može biti identifikovana kao poželjan metod koji pruža kontinuitet i održivost u profesionalnom razvoju pojedinca, ali i ekspertsku podršku zaposlenima u vaspitno-obrazovnoj delatnosti i nakon što su izašli iz sistema formalnog obrazovanja.

Pre promišljanja o implementaciji razvojno-integrativne supervizije, neophodno je na svim nivoima pedagoške prakse (od obrazovne politike do svake pojedinačne institucije) stvoriti jasnu sliku o pojmu supervizije i njenim funkcijama. Akcenat u ovom procesu bio bi na upoznavanju profesionalaca u vaspitno-obrazovnoj delatnosti sa svrhom i funkcijama supervizije, koja ne treba da bude usmerena isključivo na kontrolu i sankcionisanje. Posebno je važno apostrofirati podržavajuće-pomažuću i poučavateljsku funkciju supervizije, te ukazati na različite benefite supervizije: individualizacija procesa ličnog i profesionalnog razvoja pojedinca; obezbeđivanje praćenja svakog profesionalca u razvoju njegove prakse; podsticanje profesionalca na samorefleksiju i autonomno delovanje, ekspertsko vođenje od strane stručnog lica, itd. Senzitivizacija pedagoške javnosti

na mogućnosti i benefite upotrebe ove metode profesionalnog razvoja, prvi je, ali izuzetno važan, korak ka uvođenju supervizije u vaspitno-obrazovnu praksu kod nas. Takođe, implementacija supervizije kao metode profesionalnog razvoja zaposlenih u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja bi svakako morala biti ispraćena zainteresovanošću naučne javnosti za ovaj fenomen. Ovakav pristup podrazumeva, pre svega, prezentovanje primera dobre prakse realizacije supervizije u obrazovnim institucijama u svetu, ali i realizaciju istraživanja koja bi se bavila analizom pretpostavki za razvoj supervizije u našem obrazovnom kontekstu.

Slađana Zuković, Jovana Milutinović, Senka Slijepčević,

SUPERVISION IN THE INSTITUTIONS OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Starting with the premise that continuous professional development should be one of the priorities of the educational policy, this paper points out the need to review, reorganize and improve existing and to develop new methods and forms of professional development of experts in the field of education. One of the methods that can significantly contribute to the improvement of professional competencies of the employees in education and upbringing is supervision. Accordingly, this paper is aimed at reviewing the assumptions of developing supervision in the institutions of formal and informal education. Starting from the definition, characteristics and key functions of supervision, special emphasis was placed on analyzing the potentials of the developmental-integrative model of supervision, as a model that proved to be the most appropriate framework for efficient and effective supervision in the upbringing and educational field. Other than that, the basic assumptions, necessary conditions and obstacles for the implementation and development supervision in the institutions of formal and informal education were discussed. Before thinking about the implementation of developmental-integrative supervision, it is necessary to create a clear picture of the concept of supervision and its functions on all levels of teaching practice (from educational policy to any individual institution). The emphasis in this process would be to introduce professionals in the upbringing and educational field with the purpose and functions supervision that should not be focused solely on the control and sanction. It is especially important to note the supporting-assisting and teaching function of supervision, and point to the different benefits of supervision. The conclusion is that the supervision, especially developmental-integrative supervision, should be recognized as the preferred method that provides continuity and sustainability in the professional development of the individual, as well as expert support to employees in the upbringing and educational field after they got out of the formal educational system.

Key words: education, professional development, professional training, supervision.

LITERATURA:

- Ajduković, M. (2007). Značaj supervizije za kvalitetni rad ps djecom, mladima i obiteljima u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 339-353.
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8(2), 195-214.
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Association of National Organization for Supervision in Europe (ANSA). Preuzeto 14. juna 2016. sa: <http://www.anse.eu/slovenia.html>.
- Fagan, T. & Warden, P. G. (1996). *Historical Encyclopedia of School Psychology*. London: Greenwood press.
- Grauwe, A. D. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53, 709-714.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1 (3), 139-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0088589>
- Janković, J. (2004). *Savetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Etcetera.
- Laklija, M., Kolega, M., Božić, T., Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspective supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 365-382.
- McIntosh, D. E. & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*. 37 (1), 33-38.
- McQuarrie, F. O. & Wood, F.H (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, 30(2), 91-96.
- Ozorlić-Dominić, R., Skelac, M. (2011). Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 415-423.
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji - između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278-296.
- Petak, O. (2007). Supervizija u sustavu socijalne skrbi, namjere i očekivanja supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 473-477.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015). „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, 86, Beograd.
- Skelac, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi, *Život i škola*, 19, 169-174.
- Slijepčević, S., Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu "društva koje uči". *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45 (4), 137-152.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching Supervision From a Developmental Perspective: The Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65.
- Stoltenberg, C. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60(8), 857-864.
- Willke, H. (1997). *Supervision des States*. Frankfurt: Suhrkamp.