Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika

Žužić, Slavica

Doctoral thesis / Disertacija

2011

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:188:234918

Rights / Prava: Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka Library - SVKRI Repository

Image not found or type unknown

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Slavica Žužić

ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJSKO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2011. godine

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Slavica Žužić

ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJSKO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Dr. sc. Marko Mušanović, red. profesor

Rijeka, 2011. godine

Doktorski rad obranjen je dana 13. lipnja 2011. godine na Filozofskom fakultetu u Rijeci, pred povjerenstvom za obranu u sastavu:

1. dr. sc. Marko Mušanović, redoviti profesor – mentor
2. dr. sc. Sofija Vrcelj, redoviti profesor
3. dr. sc. Stjepan Staničić, izvanredni profesor

Rad ima 405 listova.

Ključne riječi:

– supervizija
– pedagoška supervizija
– supervizijsko usavršavanje nastavnika
– stavovi učenika i nastavnika
– transformacijski model poučavanja
– akcijsko istraživanje
– zajednica učenja
– refleksija
– kritički prijatelj

PREDGOVOR

Živimo u vrijeme sve bržih znanstvenih, tehnoloških i društvenih promjena. Razvoj informatičkoga društva, znanstveni i tehnološki napredak i internacionalizacija obilježili su suvremeno društvo kao "društvo znanja". S tim u svezi, suvremena se škola razvija u kompleksnom okruženju koje na nju postavlja sve veće i drugačije zahtjeve. Cjeloživotno učenje postaje "condicio sine qua non" opstanka svakog pojedinca u današnjem društvu, kao i opstanka samog društva.

Novi zahtjevi društva nameću potrebu za promjenama postojeće škole na način da se mijenjaju ljudi koji u njoj rade. Stoga, pitanje osiguranja kvalitete rada nastavnika postaje jedno od ključnih pitanja povezanih s unapređivanjem kvalitete rada škole te prosperiteta društva općenito. U suvremenoj školi, orijentiranoj na promjene, od nastavnika se sve više traži istraživanje vlastite pedagoške prakse i refleksija nastavnog rada s ciljem njegove promjene. Da bi nastavnik mogao udovoljiti zahtjevima suvremene škole važno je da stekne kvalitetno obrazovanje i da se kontinuirano stručno usavršava. U skladu sa suvremenim teorijama učenja i poučavanja postoji više različitih načina stručnog usavršavanja, a predmet ovoga rada je pedagoška supervizija kao jedna od najučinkovitijih metoda profesionalnog razvoja nastavnika. Temeljna svrha supervizijskog usavršavanja nastavnika je osposobljavanje za: refleksiju vlastite nastavne prakse (*refleksivni praktičar*), istraživanje nastavnog rada (*akcijski istraživač*) i transformaciju profesionalnog djelovanja. Dio refleksije nastavnog rada nastavnik obavlja sam, ali da bi bila uspješna, potrebna mu je i pomoć nekog drugog – kritičkog prijatelja. U našim su školama najkompetentnije osobe za obavljanje uloge kritičkog prijatelja školski pedagozi, čija je temeljna zadaća praćenje i unapređivanje nastave.

U istraživanju *Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika* ispitani su stavovi nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola Republike Hrvatske o supervizijskom usavršavanju nastavnika. Stavovi su analizirani u odnosu na varijable spol, radni staž, zvanje, vrsta škole, napredovanje u zvanju i nastavni predmet. Temeljna istraživačka pitanja definirana su kako slijedi: supervizija kao inovacija, aktivnosti planiranja i pripremanja posjeta nastavi, tijek nastavnog procesa, refleksija održane nastave, transformacijska uloga supervizije. Iz prikupljenih i obrađenih podataka te provedene analize izvedeni su zaključci. Dobiveni rezultati, osim teorijskih, mogu imati praktične implikacije u promišljanju strategija unapređivanja kvalitete rada u školi. Ova doktorska disertacija samo je mali dio odgovora na ovo nesumnjivo sve aktualnije pitanje.

SADRŽAJ

I. TEORIJSKI DIO ... 8
1. STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA ... 8
1.1. Škola danas ... 8
1.2. Pojam stručnog usavršavanja nastavnika ... 12
1.3. Modeli učenja i poučavanja ... 14
2. SUPERVIZIJA ... 21
2.1. Pojam supervizije ... 21
2.2. Razvoj supervizije ... 25
2.3. Cilj supervizijskog procesa ... 29
2.4. Sudionici u superviziji ... 31
2.5. Vrste supervizije ... 33
2.6. Značaj supervizije ... 36
3. SUPERVIZIJA U ŠKOLI ... 38
3.1. Pojmovno određenje supervizije u školi ... 38
3.1.1. Pedagoška supervizija ... 38
3.1.2. Povezanost pedagoške supervizije i drugih oblika stručnog usavršavanja nastavnika ... 44
3.2. Razvoj supervizije u školi ... 53
3.2.1. Razvoj supervizije u Hrvatskoj ... 53
3.2.2. Razvoj supervizije u Americi ... 59
4. ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJA ... 62
4.1. Razvojno-podagoška djelatnost škole ... 62
4.1.1. Pojam i razvoj razvojno-pedagoške djelatnosti ... 62
4.1.2. Cilj, zadaci, načela i funkcije razvojno-pedagoške djelatnosti ... 65
4.2. Školski pedagog ... 67
4.2.1. Pojam i razvoj školskog pedagoga ... 67
4.2.2. Područja rada školskog pedagoga ... 70
4.2.3. Funkcije školskog pedagoga ... 72
5. ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJA U NASTAVI ... 75
5.1. Kontekst supervizije u školi ... 75
5.1.1. Školsko ozračje ... 75
5.1.2. Razredno ozračje ... 81
5.1.3. Subjektivne teorije nastavnika ... 88
5.1.4. Specifičnost učenja nastavnika kao odraslih učenika ... 97
5.2. Školski pedagog i nastava ... 101
5.2.1. Školski pedagog i unapređivanje nastave ... 101
5.2.2. Supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi ... 104
5.2.3. Planiranje i pripremanje nastavnog rada ... 113
5.2.4. Praćenje nastavnog rada ... 120
5.2.5. Refleksija nastavnog rada ... 127
5.2.6. Transformacija nastavnog rada ... 135
5.2.7. Model supervizijskog usavršavanja nastavnika ... 141
II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA ... 144
1. PREDMET ISTRAŽIVANJA ... 144
2. CILJ ISTRAŽIVANJA ... 146
3. ZADACI ISTRAŽIVANJA ... 147
4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA ... 147

5. UZORAK ISTRAŽIVANJA 148
6. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 151
7. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA 151
8. OBRADA PODATAKA 152
III. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA 154
1. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA SUPERVIZIJI KAO INOVACIJI 154
1.1. Supervizija kao komunikacijski proces 154
1.1.1. Odnos prema superviziji kao komunikacijskom procesu 155
1.1.2. Odnos prema superviziji kao komunikacijskom procesu po neovisnim varijablama 166
1.2. Nova uloga nastavnika u superviziji 176
1.2.1. Odnos prema novoj ulozi nastavnika u superviziji 177
1.2.2. Odnos prema novoj ulozi nastavnika u superviziji po neovisnim varijablama 188
1.3. Važnost supervizije u kontekstu škole 198
1.3.1. Odnos prema važnosti supervizije u kontekstu škole 199
1.3.2. Odnos prema važnosti supervizije u kontekstu škole po neovisnim varijablama 208
2. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA AKTIVNOSTIMA PLANIRANJA I PRIPREMANJA POSJETA NASTAVI 217
2.1. Subjekti planiranja nastave 217
2.1.1. Odnos prema subjektima planiranja nastave 217
2.1.2. Odnos prema subjektima planiranja nastave po neovisnim varijablama 223
2.2. Postavljanje cilja praćenja nastave 232
2.2.1. Odnos prema postavljanju cilja praćenja nastave 232
2.2.2. Odnos prema postavljanju cilja praćenja nastave po neovisnim varijablama 236
2.3. Vremenska organizacija praćenja nastave 240
2.3.1. Odnos prema vremenskoj organizaciji praćenja nastave 240
2.3.2. Odnos prema vremenskoj organizaciji praćenja nastave po neovisnim varijablama 244
3. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA TIJEKU NASTAVNOG PROCESA 250
3.1. Aspekti praćenja nastave 250
3.1.1. Odnos prema aspektima praćenja nastave 250
3.1.2. Odnos prema aspektima praćenja nastave po neovisnim varijablama 254
3.2. Kvaliteta profesionalnih interakcija 261
3.2.1. Odnos prema kvaliteti profesionalnih interakcija 261
3.2.2. Odnos prema kvaliteti profesionalnih interakcija po neovisnim varijablama 265
3.3. Instrumenti praćenja nastave 270
3.3.1. Odnos prema instrumentima za praćenje nastave 270
3.3.2. Odnos prema instrumentima za praćenje nastave po neovisnim varijablama 272
4. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA REFLEKSIJI NASTAVNOG PROCESA 274
4.1. Priprema razgovora nakon održane nastave 274
4.1.1. Odnos prema pripremi razgovora nakon održane nastave 274
4.1.2. Odnos prema pripremi razgovora nakon održane nastave po neovisnim varijablama 278
4.2. Sadržaj refleksije održane nastave 283
4.2.1. Odnos prema sadržaju refleksije održane nastave 283
4.2.2. Odnos prema sadržaju refleksije održane nastave po neovisnim varijablama 286
4.3. Kvaliteta komunikacije nastavnika i pedagoga 291
4.3.1. Odnos prema kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga 291
4.3.2. Odnos prema kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga po neovisnim varijablama 293
4.4. Vremenska dimenzija 296

4.4.1. Odnos prema vremenskoj dimenziji refleksije ... 296
4.4.2. Odnos prema vremenskoj dimenziji refleksije po neovisnim varijablama ... 300
5. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA TRANSFORMACIJSKOJ ULOZI SUPERVIZIJE ... 306
5.1. Supervizijsko učenje i inoviranje rada ... 306
5.1.1. Odnos prema supervizijskom učenju i inoviranju rada ... 306
5.1.2. Odnos prema supervizijskom učenju i inoviranju rada po neovisnim varijablama ... 312
5.2. Supervizijsko učenje i kompetencije nastavnika ... 319
5.2.1. Odnos prema supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika ... 319
5.2.2. Odnos prema supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika po neovisnim varijablama ... 325
5.3. Zastupljenost supervizijskog učenja u našoj praksi ... 332
5.3.1. Odnos prema zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi ... 332
5.3.2. Odnos prema zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi po neovisnim varijablama ... 334
5.4. Kvalitetno supervizijsko učenje ... 336
5.4.1. Odnos prema kvalitetnom supervizijskom učenju ... 337
5.4.2. Odnos prema kvalitetnom supervizijskom učenju po neovisnim varijablama ... 341
IV. ZAKLJUČCI ... 347
V. SAŽETAK ... 371
VI. LITERATURA ... 377
VII. PRILOZI ... 390

I. TEORIJSKI DIO

1. STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA

1.1. Škola danas

U cijelom se svijetu danas škole i društva suočavaju s ozbiljnim izazovima uvjetovanim snažnim znanstveno-tehnološkim razvojem. *Dominantne dimenzije suvremenih društvenih promjena (globalizacija, postmodernizacija i demokratizacija, Offe, C., 1999.), kojima smo svi izloženi, sasvim određeno očituju se i u školi. Te promjene pretpostavljaju i traže znanstveno-stručnu angažiranost škole, sukladnu njihovim temeljnim zadaćama i obvezama*.[1] Suvremena škola razvija se u kvalitetno novom i kompleksnom okruženju koje na nju postavlja sve veće i drugačije zahtjeve. Nove zahtjeve društva nije moguće ostvariti tradicionalnim pristupom školi orijentiranom na prenošenje znanja (transmisijski pristup), već suvremenim pristupom školi kao zajednici učenja. Suvremeni pristup školi temelji se na istraživanju postojeće pedagoške prakse te njenom kontinuiranom usavršavanju i mijenjanju u skladu sa znanstvenim spoznajama (transformacijski pristup).

Postavlja se pitanje kakva je škola danas i udovoljava li ona suvremenim društvenim zahtjevima? Prema S. Vrcelj i M. Mušanović *…nije pretjerano reći da su školom (školskim sustavima), tj. obrazovanjem nezadovoljne sve zemlje i vjerojatno je to nezadovoljstvo razlogom svakodnevnih intervencija u neke dijelove škole (školskog sustava).*[2] H. von Hentig navodi rečenicu koju su napisali mladi na zidovima sveučilišta domaćina kongresa Njemačkog društva za znanost o odgoju: *Tražimo spoznaje, a utapamo se u informacijama*.[3]

Brojni pedagoški stručnjaci (teoretičari i praktičari) slažu se u konstataciji da danas iz naših škola uglavnom *izlaze* učenici s odličnim znanjem, ali nedovoljnom osposobljenošću za praktičnu primjenu tog znanja. Školski je kurikulum usmjeren na obrazovne ishode. U školama još uvijek prevladava tradicionalizam, enciklopedizam, verbalizam, formalizam, konzervatizam, birokratizam, dogmatizam itd. Školama se upravlja centralistički, a ciljevi odgoja i obrazovanja utvrđuju se izvan škole. Rukovodioci školama upravljaju direktivno, nastavnici se prema učenicima također odnose direktivno i ne odstupaju od zacrtanih nastavnih planova i programa. Nastavni sadržaji su pretrpani suvišnim i nepotrebnim činjenicama. Nove metode i načini rada

---

[1] Pivac, J. 2009. Izazovi školi. Zagreb, Školska knjiga, str. 9.
[2] Vrcelj, S., Mušanović, M. 2001. Prema pedagoškoj futurologiji. Rijeka, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 85.
[3] Hentig von H. 2007. Kakav odgoj želimo. O odgoju za 21. stoljeće. Zagreb, Educa, str. 144.

ostaju i dalje samo na papiru. Nastavna sredstva i pomagala su nedostatna, često svedena na ploču, kredu i udžbenik, pa je priča o primjeni suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu još uvijek prilično daleka. Učenik se prilagođava školi, umjesto da se škola prilagođava učeniku.[4] Učenici su najčešće pasivni promatrači i slušači nastavnikova izlaganja. Razvoj kreativnosti i stvaralaštva zamijenjen je memoriranjem činjenica, pritom znanja koja se nude učeniku zastarijevaju velikom brzinom. Sve to dovodi do gušenja individualnosti učenika, sputavanja slobode izbora, nezadovoljenih potreba učenika, odnosno nemogućnosti samoostvarenja, tj. optimalnog razvoja učenikove ličnosti. Škola je usmjerena na znanje, tj. materijalni zadatak, dok su komunikacija i odnosi učenika i nastavnika prilično zapostavljeni. Programi obrazovanja i usavršavanja nastavnika nisu u skladu s potrebama današnjeg vremena i društva.

H. von Hentig navodi pet temeljnih slabosti današnje škole zbog kojih treba razmišljati o školi na nov način: *ne priprema za budućnost, nedjelotvorna je, neomiljena je, stoji u sve većoj suprotnosti prema društvenoj okolini i ne djeluje u skladu sa znanstvenim spoznajama*.[5] U današnje vrijeme informacijsko-komunikacijske tehnologije, multimedijalnog svijeta i orijentacije društva na "društvo znanja"; u vrijeme kada UNESCO nudi novi model obrazovanja: obrazovanje za znati, činiti, zajednički živjeti i biti; u vrijeme kada glavnina svijeta kao temeljno načelo u svojim prosvjetnim politikama ističe cjeloživotno učenje, nužno je promišljati školu na nov način.[6]

Brojni znanstvenici promišljaju školu na nov način i u skladu s tim nazivaju je kvalitetnom, humanom, djelotvornom, uspješnom, inovativnom, stvaralačkom, školom prosocijalne zajednice učenika, učitelja i roditelja, odgojno-socijalnom zajednicom, zajednicom učenja itd. (Fink, D., Stol, L., Glasser, W., Hentig von H., Harris, A., Vrcelj, S., Mušanović, M., Jurić, V., Pivac, J., Ledić, J., Previšić, V. …). Bit promjena nalazi se u shvaćanju škole kao mjesta gdje učenici i nastavnici zadovoljavaju svoje potrebe, gdje je kvalitetan rad temeljni cilj škole, a u školama se upravlja voditeljski. Kao osnovne ideje kvalitetne škole ističu se: od dobrog rada prema kvalitetnom radu; od ocjenjivanja drugih prema samoevaluaciji i samoocjenjivanju; od prisile i kažnjavanja prema dogovaranju i suradnji; od šefovanja prema vođenju; od vanjske

---

[4] Vidi: Hentig von H. 1997. Humana škola. Zagreb, Educa
[5] Isto, str. 195.
[6] Vidi: Delors, J. 1998. Učenje blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb, Educa

motivacije prema unutarnjoj; od suparničkih odnosa prema suradničkim odnosima; od neuspjeha prema uspjehu; od zahtjeva prema pomoći; od individualnog učenja prema suradničkom.[7]

Razmatrajući školu budućnosti V. Previšić navodi: *Humana škola je kvalitetna škola koja pruža potrebna znanja učenicima; škola koja prati društvene, znanstvene i tehnološke promjene i primjereno ih transformira u svoj rad; škola koja uvažava prirodne potrebe učenika (djece i mladeži) i socijalizira ih u skladu s osobnim individualitetom svakoga pojedinca; škola u kojoj učenici mogu stvaralački iskazivati svoje mogućnosti i sposobnosti; škola koja učeniku omogućava socijalni život s vršnjacima tako da usmjerava njihove razvojno-emotivne privlačnosti pravim sadržajima; škola koja ih duhovno bogati, odgaja i usrećuje u njihovu življenju, a ne dehumanizira*.[8]

Za suvremenu školu ključni je pojam kvaliteta rada. Kvaliteta rada traži brojne promjene od strategija razvoja školstva i nastave, do novog poimanja učenja i učenika u procesu učenja. Dakle, da bi od *zadovoljavajuće* škola postala *kvalitetnom* potrebne su brojne promjene. *Promjene moraju krenuti od samih škola, inače će biti promašeni i svrha i povod. Škola mora htjeti promjene i one se školi moraju povjeriti*.[9]

Nema jedinstvenog odgovora na pitanje što se podrazumijeva pod kvalitetnom školom, ali njezino opće određenje mogli bismo svesti na školu u kojoj se kvalitetno radi i u kojoj zainteresirani subjekti zadovoljavaju svoje potrebe. Za takvu školu potrebna je odluka koju treba donijeti svaki član školskog kolektiva sam za sebe, a na nivou škole donose se odluke kojima se traže vlastiti putovi prema kvaliteti. Sve se to mora "stvoriti" dvaput: prvo dolazi mentalno stvaranje, a za njim materijalno, jer ako ne sudjelujemo najprije u mentalnom stvaranju, teško ćemo se moći posvetiti materijalnom.[10]

Za stvaranje suvremene, stvaralačke škole karakteristično je da *mora imati smisla i vremena da se bavi učenikom…* nadalje, *svako traganje i zalaganje za stvaralačkom školom zahtijeva prije svega njezinu socijalnu otvorenost u kojoj će dijete moći kreativno disati bez opasnosti da svaki njegov korak i pokušaj bude kontroliran, ocjenjivan, sputavan ili kažnjavan.*[11]

Škola budućnosti trebala bi se usmjeriti na: *...humanizaciju odnosa u školi, tj. na kvalitetan i stvaralački rad. U svim svojim segmentima, škola budućnosti trebala bi biti više*

---

[7] Vidi: Glasser, W. 1994. Kvalitetna škola. Zagreb, Educa
[8] Previšić, V. 1999. Škola budućnosti: Humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak, 140 (1), 7-16, str. 12.
[9] Hentig, von H. 1997. Humana škola. Zagreb, Educa, str. 244.
[10] Vidi: Gossen, D., Anderson, J. 1996. Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole. Zagreb, Alinea
[11] Previšić, V. 1996. Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Pedagogija i hrvatsko društvo jučer i danas, za sutra, Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Zagreb, HPKZ, str. 306.

obogaćena igrom kao sastavnicom stvaralačkog učenja i rada, te zadovoljstvom učenika i učitelja tijekom rada i radnim postignućima.[12]

Za ostvarivanje kvalitete školskog rada važno je stvoriti okruženje koje podržava preuzimanje rizika i kontinuirano učenje i učenika i nastavnika. *Školski voditelji imaju važnu ulogu u stvaranju uvjeta ...* usmjerenih na *…izgradnju profesionalne zajednice učenja u kojoj se nastavnici i učenici razvijaju i uče zajedno.*[13]

Prema M. Mušanović *…U teoriji razrednoga diskursa učenje se najšire shvaća kao skup procesa socijalnog pregovaranja i sporazumijevanja, povezanih s osobnim aspiracijama, očekivanjima i ciljevima, s osobnim uvjerenjima o učenju, sposobnostima, vrijednostima, opažanjima, socio-kulturnim statusima i kontekstualnim znanjima aktera.*[14]

Dakle, u smjeru suvremenih sagledavanja škole kao socijalne zajednice, zajednice učenja u kojoj učenici i nastavnici zajedno uče, važna je kvalitetna interakcija među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Jedan od važnih čimbenika školskog rada koji doprinosi njenoj kvaliteti je nastava kao najorganiziraniji oblik odgojno-obrazovnog rada. O kvaliteti nastave umnogome ovisi zadovoljstvo učenika i nastavnika, a kvaliteta nastave pak ovisi o njezinim glavnim čimbenicima: nastavniku, učeniku, nastavnom sadržaju i obrazovnoj tehnologiji. Rezultati istraživanja ukazuju da je dosadna, nezanimljiva nastava čest razlog lošijeg školskog uspjeha, izbjegavanja nastave i povećanog broja izostanaka učenika, što može utjecati na slabiju kvalitetu rada škole.[15]

S druge strane nastava umnogome ovisi o samom nastavniku kao njenom kreatoru. Da bi nastavnik mogao udovoljiti zahtjevima suvremene škole važno je da stekne kvalitetno obrazovanje i da se kontinuirano stručno usavršava. Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika ključno pitanje svake zemlje koja nastoji unaprijediti svoj školski sustav. *Ono što mnogi reformatori i kreatori politike još nisu razumjeli jest da reforma obrazovanja učitelja jest sine qua non za reformu obrazovanja i obrnuto.*[16]

Teza od koje se polazi u ovome radu je sljedeća: osnovna pretpostavka razvoja kvalitetne škole je mijenjanje postojeće i to tako da se mijenjaju ljudi koji u njoj rade po transformacijskom

---

[12] Vrcelj, S., Mušanović, M. 2001. Prema pedagoškoj futurologiji. Rijeka, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 208.
[13] Harris, A. 2002. School Improvement: What's in It for Schools? London, Routledge, str. 5.
[14] Mušanović, M. 2001. Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. Zbornik Theoretical and methodological foundations of Educational Research. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 133-143, str. 140.
[15] Vidi: Žužić, S. 2009. Zašto učenici izostaju s nastave? Biblioteka Dikobraz, Pazin, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile
[16] Torres del Castillo, R. M. 1997. Bez reforme obrazovanja učitelja neće biti ni reforme obrazovanja. Napredak, 138 (3), 57-72, str. 57.

modelu učenja i poučavanja. Time dolazimo do teme ovoga rada, a to je uloga i doprinos školskog pedagoga u supervizijskom usavršavanju nastavnika.

1.2. Pojam stručnog usavršavanja nastavnika

Brojne studije ističu važnost unapređivanja nastavničkog poziva kao pretpostavku za bolju budućnost društva i pojedinaca (Holmes Group Report, 1986.; Cochran-Smith, 2001.; Clarke, 2001.; Cochran-Smith i Fries, 2001.; Le Tendre, et al., 2001.; Darling-Hammond i Snyder, 2000.; Phelan, 2001.; Prince, 2002.; ETS Report, 2003.). Tako, primjerice M. Fullan konstatira: *…visoko kvalitetni učitelji – uvijek spremni na učenje – su sine qua non suočavanja s dinamičkom složenosti, tj. ključ su stvaranja građana koji mogu upravljati svojim životima i biti povezani s drugima oko sebe u trajno promjenljivom svijetu. Nema zamjene za dobre učitelje. …Ne možemo imati društvo koje uči bez učitelja – profesije koja uči.*[17]

Od nastavnika se uglavnom do sada zahtijevalo da ostvaruju izvana nametnute ciljeve odgoja i obrazovanja, čime se njihova uloga svodila na zanatsko odrađivanje nastave s temeljnom zadaćom realizacije predviđenog nastavnog plana i programa. U takvom sustavu kada se što i mijenjalo uvijek su se odluke donosile negdje izvan samih škola, a zatim su se prosljeđivale praksi. Međutim, nastavnik danas djeluje u vrlo složenom i brzo mijenjajućem društvenom kontekstu, te da bi učinkovito udovoljio zahtjevima suvremene pedagoške teorije i prakse mora biti spreman za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje. Za promjenu nastavnikove uloge, koji od pasivnog realizatora tuđih ideja postaje aktivna osoba i traži svoj osobni pedagoški put, bitnu ulogu ima okruženje i zajednica učenja.[18]

Poučavanje i učenje je cjeloživotni proces, ne događaj ili nastavni sat ili dan u školi. Ne postaje se tek tako izvrsnim nastavnikom, na taj se put jednostavno treba obvezati.[19]

Svijest o sve većoj složenosti nastavničke uloge dovela je do brojnih analiza postojećeg stanja i otkrivanja novih potreba u sustavu obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Pitanje osiguranja kvalitete rada nastavnika jedno je od ključnih pitanja vezanih za unapređivanje kvalitete rada škole te prosperiteta društva općenito. A naše je pitanje, na koje ćemo u ovom radu pokušati odgovoriti, kako mu u tome može pomoći školski pedagog u ulozi supervizora? Dakle,

---

[17] Vizek Vidović, V. i sur. 2005. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 19.
[18] Vidi: Stoll, L., Fink, D. 2000. Mijenjajmo naše škole. Zagreb, Educa
[19] Jensen, E. 2003. Super – nastava. Zagreb, Educa, str. 72.

područje rada odnosi se na problematiku usavršavanja nastavnika i to jednog specifičnog dijela usavršavanja, tj. supervizijsko usavršavanje.

Pod pojmom stručnog usavršavanja podrazumijevamo *...proces unapređivanja učiteljevih vještina i kompetencija potrebnih za ostvarivanje izvrsnih obrazovnih rezultata učenika*.[20]

Sustav usavršavanja nastavnika važno je koncipirati na osnovi suvremenih teorija učenja i poučavanja, što se često ne čini, već se ostvaruje prema tradicionalnim obrascima s brojnim nedostacima kao što su: *dominiraju izvanškolski tečajevi namijenjeni pojedincima prije nego skupinama; nije povezano s potrebama odjela ili škola; zasnovana su na dobrovoljnosti i stoga nisu namijenjena onima čije su potrebe najveće; sudjelovanje i zadovoljavanje potreba pojedinaca i škola često ovisi o slučaju; imaju ograničeni utjecaj na praksu, odnosno imaju mali utjecaj na kasnije stručne rasprave i nastavak aktivnosti; ono se često održava u radno vrijeme i stoga stvara probleme u održavanju nastave; otvara moguće konflikte između iskusnih praktičara i teoretičara; orijentirano je na ljude različitog iskustva i predznanja, zbog čega nije u mogućnosti zadovoljiti potrebe svih sudionika podjednako*.[21]

Zato postojeći sustav usavršavanja nastavnika nije dovoljno učinkovit za pokretanje važnijih promjena u školskom sustavu, odnosno ostvarenje vizije nove i kvalitetnije škole. Stoga ako želimo kvalitetnu školu, nužno je mijenjati postojeći način usavršavanja nastavnika. J. R. Moore daje smjernice za usavršavanje nastavnika koje bi trebale:

- *biti suradničke – uključivati sudionike u dijagnosticiranje potreba, odlučivanje, osmišljavanje, implementaciju i evaluaciju razvoja nastavnika,*
- *pomoći onima koji uče da si odrede smjer i vlastite ciljeve, služeći se profesionalnim sadržajima da bi zadovoljili svoje potrebe,*
- *iskoristiti iskustva onih koji uče, a koja bi im trebala poslužiti kao polazište,*
- *njegovati sudjelovanje, pri čemu bi oni koji uče odabrali metode učenja i strukturirali okruženje učenja,*
- *poticati kritičko, refleksivno mišljenje, čime bi pomogli onima koji uče ispitati kulturne i organizacijske pretpostavke kao i vlastitu praksu,*
- *njegovati učenje za akciju, uz mogućnosti za odlučivanje i planiranje strategija,*
- *poticati uočavanje i rješavanje problema, što sličnijih stvarnim problemima onih koji uče,*

---

[20] Hassel, E. 1999. Professional Development: Learning from the Best. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory, str. 1.

[21] Craft, A. 2000. Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools. London: Routledge, str. 8.

- *izgraditi ozračje poštovanja, s voditeljima i sudionicima koji bi zamjenjivali uloge, mogućnostima za interakciju u malim grupama, udobnim namještajem te osigurati hranu.*[22]

Usavršavanje nastavnika treba koncipirati na način da se vodi računa o različitosti načina i postupaka učenja, odnosno spoznaji da ne postoji jedan najučinkovitiji način stručnog usavršavanja, već ih ima više. Zato treba osigurati više različitih mogućnosti koje će odgovarati potrebama nastavnika i pojedinih škola.

Zbog sve većih očekivanja i zahtjeva koji se u današnje vrijeme postavljaju pred nastavnika razvija se i nova paradigma obrazovanja i usavršavanja nastavnika koja je sve više usmjerena na osposobljavanje nastavnika kao refleksivnog praktičara i akcijskog istraživača. Pretpostavka ostvarenja navedenog je izrada modela usavršavanja nastavnika temeljenog na suvremenim spoznajama učenja i poučavanja. B. Marentić-Požarnik govori o tri modela ostvarivanja uloge nastavnika u nastavnoj praksi: modelu *minimalne kompetentnosti*, modelu *otvorene profesionalnosti* ili *transakcijskom* modelu i modelu *akcijskog istraživanja*.[23] M. Valenčić Zuljan navodi: *transmisijski, transakcijski i transformacijski* model učenja i poučavanja.[24]

Pitanje koje si namećemo tijekom rada je: Kako pedagog može pomoći nastavnicima srednje škole da preuzmu novu profesionalnu ulogu i postanu refleksivni praktičari sposobni unapređivati svoju praksu posredstvom akcijskih istraživanja?

1.3. Modeli učenja i poučavanja

U okviru *transmisijskog modela učenja* i poučavanja učenje se shvaća kao proces primanja i skladištenja informacija. Ono predstavlja linearnu aktivnost prijenosa znanja i vještina s nastavnika na učenika s naglaskom na količini. Nastavnik najčešće govori pred razredom, a učenici slušaju sjedeći u klupama. Njegova je osnovna zadaća osigurati: prijenos jasnog, detaljno raščlanjenog i strukturiranog nastavnog sadržaja, red i disciplinu, te dovoljno vježbi i zadataka za ponavljanje i uvježbavanje. Učinkovitost naučenog se provjerava različitim testovima i praktičnom izvježbanošću. U tako shvaćenom modelu učenja i poučavanja nastavnik je u ulozi aktivnog prenosioca informacija, dok je učenik pasivan primatelj prenesenog. Nadalje, za ovaj su

---

[22] Stoll, L., Fink, D. 2000. Mijenjajmo naše škole. Zagreb, Educa, str. 206-207.
[23] Vidi: Marentić-Požarnik, B. 1992. Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. U: Žagar, F. (ur.) Kaj hočemo in kaj zmoremo. Zbornik posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 44-56.
[24] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 70.

model karakteristični jasno i detaljno definirani nastavni ciljevi i detaljno planiranje nastavnog sata. Smatra se da nastava mora biti dobro hijerarhijski i sistematski organizirana i usklađena s logikom predmeta i znanstvene discipline. Znanje je statično i objektivno, a kao najbolje sredstvo motivacije i trajnog znanja navode se vježbanje i ponavljanje i povratna informacija. Cilj poučavanja je prenošenje informacija učenicima i usvajanje relevantnih pojmova određenih nastavnih predmeta baziranih na pripadajućim znanstvenim disciplinama. Sukladno tome, strategije nastave usmjerene su na nastavnika. Rezultat nastave je znati. Kod ovog modela poučavanje se shvaća u okviru paradigme proces – produkt. Zato se posebna pažnja posvećuje jasnoći prenošenja informacija koja omogućava lakši protok i razumijevanje prenesenog. Rezultati istraživanja potvrđuju da ne postoji neka jedinstvena profesionalna vještina, ili umjetnost poučavanja, već da su za uspješnost poučavanja važna kvantitativna i kvalitativna gledišta.[25] Inovacije se u školu uvode *odozgo prema dole*, pa je nastavnik korisnik rezultata istraživanja koja najčešće provode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, ali ih sam ne provodi.

Usavršavanje nastavnika u okviru ovog modela polazi iz centra, a od nastavnika se ne traži da misli, već da nauči i primijeni naučeno. Kako se model temelji na biheviorističkom pristupu učenju, usavršavanje nastavnika usmjereno je na uvježbavanje vještina potrebnih za efikasnu predavačku nastavu. Radi se, dakle, o *instruktivnom* usavršavanju nastavnika**.** U tako postavljenom modelu poučavanja pedagog se u odnosu prema nastavniku također ponaša transmisijski, tj. uvježbava i instruira nastavnika i na taj način pomaže njegovom profesionalnom razvoju. Takav model poučavanja dominirao je od pedesetih do osamdesetih godina 20. st. kada se smatralo da se nastavnika može treningom osposobiti za kvalitetan nastavni rad. Međutim, novija istraživanja ukazuju na neučinkovitost tog modela jer je priroda učenja drugačija. *Većina autora smatra da usavršavanje nastavnika koje se usredotočuje samo na instrumentalno učenje (usavršavanje vještina ili tehnika) rezultira kratkotrajnim ili kozmetičkim promjenama (Gilllet, 2000, Gravet i Peterson, 2000. i dr.).*[26]

U *transakcijskom modelu poučavanja* učenje se shvaća kao proces stjecanja znanja u interakciji učenika s njegovom okolinom, u kojemu je naglasak na kvaliteti i strategijama učenja, a znanje je dinamično i životno. Učenje kao proces konstruiranja znanja, usmjereno je na učenika, a odvija se problemski i kooperativno u opuštenoj atmosferi. Nastava je proces

---

[25] Vidi: Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo

[26] Kovač, V. 2001. Osposobljavanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 28.

istraživanja i otkrivanja nekog predmetnog područja, a uloga nastavnika je voditi i usmjeravati učenike u tom procesu. Pomaže učenicima pri stjecanju znanja i vještina koje su neophodne za određeno istraživanje, sluša ih, razmjenjuje iskustva s njima i stalnim povratnim informacijama usmjerava i otvara nove mogućnosti. Cilj poučavanja je razvijanje učenikovih shvaćanja pa su sukladno tome i strategije nastave usmjerene na učenika. Učenici i nastavnici su mnogo bliži jedni drugima, negoli u transmisijskom modelu. Međusobna se komunikacija odvija u više smjerova pa učenici dobivaju mnogo više odgovora na pitanja o sadržajima koje nisu dovoljno razumjeli. Temeljne učenikove aktivnosti su istraživati, otkrivati, rješavati, poticati, izražavati želje i interese uz nastavnikovu pomoć. Za transakcijski model poučavanja karakterističan je proces poticanja kontekstualnog razumijevanja – promjenu učenikovog razumijevanja i razumijevanja svijeta. Rezultat nastave je razumjeti i znati drukčije.

S. Tishman, E. Jay i D. N. Perkins navode model enkulturacije[27] kao koncept poučavanja koji polazi od cjelovitosti i složene strukturiranosti obrazovne sredine. Proces učenja povezan je sa situacijom i kontekstom u koji su učenici neposredno uključeni u razredu. Naime, u svakom razredu razvija se specifična kultura, a učenici su uključeni u proces enkulturacije. *Enkulturacijski model poučavanja usredotočuje se na tri ključna aspekta kulturalne izgradnje: primjeri, tiču se modela razmišljanja koji su prisutni u okruženju za učenje; interakcija, koja se odnosi na smjer i sadržaj odnosa među članovima u učionici; i izravno poučavanje, koje se odnosi na izravno poučavanje kulturno važnih pojmova, aktivnosti i vještina*.[28]

Transakcijsko usavršavanje nastavnika ne odvija se po transmisijskom modelu. Kod transakcijskog usavršavanja nastavnik daje značenje onome što radi pa je to usavršavanje preko transakcijskog modela, u kojem nastavnik mora reflektirati praksu da bi ju istražio.

Učitelj koji nastavu shvaća kao proces zajedničkog putovanja je uvijek spreman na razmjenu iskustava, nadopunu i mijenjanje svojeg znanja, otvoren je za izazove koje donosi to zajedničko putovanje s učenicima – penjanje na brdo. On ima značajke učitelja razmišljajućeg praktičara.[29]

---

[27] Enkulturacija u sociologiji označava proces kojim se pojedinac, najčešće dijete, postupno uključuje u društvo učeći i usvajajući kulturne obrasce.
Grupa autora. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb, EPH d.o.o. i Novi Liber d.o.o., str. 152.
Enkulturacija je temeljno učenje kulture. … u enkulturaciji dijete npr. uči njemački jezik, u socijalizaciji uči da jezik ne treba koristiti za psovanje. Gudjons, H. 1995. Pedagogija: temeljna znanja. Zagreb, Educa, str. 146.
[28] Vidi: Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. 1992. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation, Harvard University, http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html, posjećeno u ožujku 2010.
[29] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 49.

Refleksivni pristup među prvima je zastupao J. Dewey za kojega *aktivno, uporno i pažljivo razmatranje svakog uvjerenja ili pretpostavke s obzirom na dokaze koji ih potvrđuju i zaključke koji iz njih proizlaze čini refleksivno mišljenje*.[30]

Najznačajniji utjecaj na razvoj teorije refleksivnog praktičara dao je D. Schön …*svojom novom epistemologijom prakse u čijoj je srži kritika tehničko-racionalnog učenja o profesionalnoj praksi*.[31] On polazi od teze da priroda nastave nije prijenos informacija nego istraživanje. Od refleksivnog praktičara očekuje se da kroz proces refleksije poveća svoje profesionalno umijeće za uspješnije rješavanje kompleksnih i često nepredvidljivih problemskih situacija u svojoj praksi.[32] Dio te refleksije on obavlja sam, ali da bi bila uspješna, potrebna mu je i pomoć nekog drugog. U teoriji akcijskog istraživanja taj se drugi naziva kritički prijatelj, čija je uloga profesionalno vrlo zahtjevna, pa ju nastavnici teško mogu ostvariti bez sustavne stručne podrške iskusnih osoba.

B. Bognar smatra da su u našim školama najkompetentnije osobe za obavljanje uloge kritičkog prijatelja školski pedagozi, te navodi …*idealne osobe za afirmiranje uloge kritičkog prijatelja su pedagozi. Da bi to mogli postići, oni prvo sami moraju postati kritički prijatelji, čime prestaju biti kontrolori nastavnog procesa, što je do sada često bio slučaj*.[33]

U Koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika[34] između ostalog, definirani su poslovi školskog pedagoga među kojima značajno mjesto pripada praćenju nastave. Razvojno-pedagoška djelatnost temelji se na strategijskim odrednicama razvoja obrazovanja, među kojima je najvažnija koncepcija razvoja prema "društvu koje uči". U Koncepciji se visoko vrednuje znanje kao temelj promjena, a one se shvaćaju kao prirodno okruženje razvoja. *U sklopu koncepcije "društva koje uči" i koncepta ustanove kao "organizacije, zajednice koja uči" koncepcija razvojno pedagoške djelatnosti daje odgovore na pitanje kako oblikovati realnu sredinu učenja u kojoj će se stvoriti uvjeti za proaktivno djelovanje na intelektualno, socijalno i emocionalno poticanje razvoja djece*.[35] Razvojno-pedagoška djelatnost temelji se na konstruktivističkoj paradigmi koja u središte pozornosti stavlja …*učenikovu osobnost, a bit te osobnosti spoznaje u slobodi kao razvoju*.[36] Cilj razvojne pedagoške djelatnosti je osmišljavanje, poticanje i usmjeravanje razvoja škole u skladu s potrebama i razvojnim mogućnostima djece, a

---

[30] Dewey, J. 1910. How We Think. Lexington, MA: D.C. Health and Co., str. 6.
[31] Šagud, M. 2006. Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja, Visoka učiteljska škola u Petrinji, str. 18.
[32] Vidi: Schön, D. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey-Bass
[33] Bognar, B. 2006. Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. Metodički ogledi, 13, 1, 49–68, str. 56.
[34] Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće
[35] Isto, str. 20.
[36] Isto, str. 23.

temeljna metoda rada i učenja je kritička refleksija. Kritička refleksija aktivnosti ili reflektivno učenje omogućuje rast osobnosti i rast zajednice. Temeljni odnos učenika i nastavnika je sudjelujući i partnerski.

Profesionalno djelovanje nastavnika također se temelji na postavkama konstruktivističke paradigme, posebice na kritičkoj refleksiji i mijenjanju prakse. U tom je smislu unapređivanje kvalitete obrazovanja povezano s kritičkim osmišljavanjem praktičnog djelovanja učitelja i supervizijskim usavršavanjem.[37]

Razvojno-pedagoška djelatnost realizira se kroz brojne aktivnosti koje usmjerava, koordinira i ostvaruje tim stručnjaka – članovi razvojno-pedagoške službe škole. Iako u ostvarivanju razvojno-pedagoške djelatnosti sudjeluju svi subjekti školskoga rada, nositelji većine funkcija razvojnog karaktera su profili stručnih suradnika: pedagog, psiholog, defektolog, socijalni djelatnik i knjižničar. Školski je pedagog najšire profiliran stručni suradnik s najbogatijim područjem stručnog rada. Sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa – od planiranja i programiranja do vrednovanja postignutih rezultata. Prati, analizira i istražuje odgojno-obrazovni rad škole te predlaže mjere za njegovo unapređivanje, surađujući pritom sa svim subjektima toga rada. Potiče i prati uvođenje inovacija te brine o stručnom usavršavanju nastavnika. Težište rada školskog pedagoga je na pedagoško-didaktičkom području rada, a posebno područje njegovog rada je praćenje nastave.

Premda danas postoji veliko zanimanje za nastavu jer o njezinoj kvaliteti u mnogome ovisi kvaliteta rada škole …*još nisu sasvim razvijene zadovoljavajuće teorijske osnove za njezino praćenje, a praktična primjena rješenja do kojih dolaze istraživači ili praktičari vrlo je skromna i nepotpuna. To će trajati još neko vrijeme i zato pedagog treba razvijati osobni senzibilitet za nastavu uz pomoć postojeće teorije i prakse, u skladu ili nasuprot njima, zbog daljnjeg propitivanja održivosti nekih teorija.*[38]

Dosadašnja iskustva ukazuju na to da je svrha praćenja nastave najčešće provjera kvalitete nastavnog rada što predstavlja vid vanjske kontrole. Zato su nastavnicima takvi posjeti često frustrirajući, bez obzira na afirmativni nastup školskog pedagoga. Za razliku od toga P. Lomax, C. Woodward i Z. Parker kritičkog prijatelja vide kao osobu od povjerenja ili mentora koji dobro poznaje istraživački kontekst i redovito razgovara s nastavnikom, a posjetima nastavi dobiva neposredan uvid u tijek i rezultate akcijskog istraživanja.[39]

---

[37] Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće, str. 25.
[38] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 256.
[39] Vidi: Lomax, P. (ur.) 1996. Quality management in education: Sustaining vision through action research. London,

A. L. Costa i B. Kallick navode da je kritički prijatelj *pouzdana osoba koja postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje situacije iz drugog ugla, te nudi kritički uvid u djelovanje osobe čiji rad prati*.[40]

Ovakvi posjeti, u kojima se školski pedagog i nastavnik pojavljuju u ulogama ravnopravnih partnera, ne predstavljaju više vanjsku kontrolu, već dio supervizijskog procesa u kojemu školski pedagog: pruža pomoć nastavnicima akcijskim istraživačima u prikupljanju podataka, daje povratne informacije o nastavnoj praksi, savjetuje o mogućim rješenjima za uočene probleme, te pruža psihološku potporu akcijskim istraživačima posebno za vrijeme kriznih razdoblja u ostvarivanju planiranih promjena. Da bi školski pedagozi mogli uspješno obaviti ovako postavljenu ulogu kritičkih prijatelja (supervizora) u radu s nastavnicima, trebaju prestati biti kontrolori nastavnog procesa.

Koliko god učitelji nerado prihvaćali uvide u njihovu praksu, oni teško mogu postići unapređenja bez povratnih informacija sustručnjaka, a posebno bez pomoći iskusnijih osoba.[41]

U okviru *transformacijskog modela poučavanja* učenje je shvaćeno kao proces mijenjanja pojedinačnih iskustava i vrijednosti, a karakteriziraju ga konstruktivnost, samoregulacija i kooperativnost. Učenje je shvaćeno u najdubljem smislu – ostavlja značajne tragove kod pojedinca (u razmišljanju, doživljavanju, djelovanju i osjećajima), osobno ga mijenja, te osamostaljuje kao pojedinca i člana šire zajednice. Tako pojedinac svojim djelovanjem i sposobnošću surađivanja s drugima sve više stvaralački mijenja i samu okolinu. Spoznaja je kontekstualna, a znanje je dinamično, promjenjivo i rezultat učenikove aktivne konstrukcije. Cilj poučavanja je mijenjanje učenikovih shvaćanja, pa su u skladu s time strategije nastave usmjerene na učenika. Nastava se temelji na razvijanju kognitivnih i metakognitivnih strategija i poticanju samoregulacijskog učenja. Da bi nastavnik ostvario nastavu po transformacijskom modelu, on mora rekonstruirati razumijevanje svoje uloge, što može učiniti jedino ako razriješi i razumijevanje učenikove uloge.[42]

Uloge nastavnika i učenika u procesu učenja su komplementarne i tek obrada obiju omogućuje nastavniku preusmjerenost pozornosti s vlastite uloge učitelja na ulogu učenika, i to *na razini razumijevanja i na razini pedagoške akcije.*[43]

Routledge

[40] Costa, A. L., Kallick, B. 1993. Through the lens of a critical friend. Educational Leadership, 51 (2), 49-51, str. 50.

[41] Vidi: Bognar, B. 2006. Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. Metodički ogledi, 13, 1, 49-68.

[42] Vidi: Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.

[43] Vidi: Isto

Proces učenja i poučavanja usmjeren je na zajednicu učenja, odnosno zajednicu koja uči. Pojam zajednice koja uči izveden je iz pojma organizacija koja uči ili *"učeće organizacije" organizacije gdje ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno*.[44]

U suvremenoj školi, orijentiranoj na promjene, od nastavnika se sve više traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo *konzumiranje* rezultata znanstvenih istraživanja. M. Fullan smatra kako promjene trebaju biti sastavni dio nastavničkog posla.[45]

Uspješan nastavnik je *otvoren prema promjenama, preuzima odgovornost i rizike da se s njima suoči.*[46]

B. Bognar navodi: *Preuzimajući aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena učitelji postaju refleksivni praktičari* (Schön, 1984.), *praktičari istraživači* (McNamara, 2002.) *ili akcijski istraživači* (McNiff, 2002.).[47]

Ostvaruje li nastavnik transmisijskog pogleda na učenje i poučavanje ambiciozno postavljene ciljeve škole? Kako nastavnike potaknuti na prihvaćanje transakcijskog i transformacijskog modela učenja i poučavanja? Kako školski pedagog može pomoći nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara sposobnih za unapređivanje svoje prakse posredstvom akcijskih istraživanja? U čemu se sastoji supervizijsko usavršavanje nastavnika i koja je uloga školskog pedagoga u njemu? Sve su to pitanja na koja će ovaj rad pokušati odgovoriti u teorijskom i empirijskom smislu.

---

[44] Senge, P. M. 2009. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga, str. 17.
[45] Fullan, M. 1993. Change forces: Probing the depths of educational reforms, New York & Philadelphia: The Falmer Press, London, str. 15.
[46] Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. 1998. Kriteriji visokoškolske nastave. Napredak, 139 (3), 298-306, str. 302.
[47] Bognar, B. 2006. Kako procijeniti kvalitetu akcijskih istraživanja. Metodički ogledi, Vol. 13, No.1, 49-68, str. 49.

2. SUPERVIZIJA

2.1. Pojam supervizije

Riječ supervizija izvorno potječe prema Oxford Dictionaries od srednjovjekovnog latinskog *supervidēre* (*super* – iznad; *videre* – vide) ili *vide iznad*. U tom smislu značenje riječi supervizija je *nadgledati i nadzirati obavljanje rada drugih*, a nadzornik *onaj koji pregledava i usmjerava rad drugih*.[48] European dictionary pod pojmom supervizije navodi izraze: *nadzor, kontrola; usmjeravati ili nadzirati učinak ili rad; bdjeti nad održavanjem reda*.[49] Cambridge Dictionaries pod riječi supervizija podrazumijeva *nadgledanje osobe ili aktivnosti s ciljem da sve učinjeno bude ispravno, sigurno*.[50] Merriam-Webster's Online Dictionary navodi za superviziju da je to *djelovanje, proces, ili profesija nadziranja; pogotovo kritičko promatranje i vođenje (aktivnosti i tijeka aktivnosti).*[51] Collins Thesaurus of the English Language objašnjavajući pojam supervizije navodi riječi *nadzor, nadziranje, smjer, upute, naknade, skrb, administracija, vođenje, pokroviteljstvo, upravljanje*.[52] Prema American Heritage Dictionary supervizija je *čin, proces ili funkcija nadzora*.[53] Italian dictionary za superviziju navodi riječ *nadzor*.[54]

U našim se rječnicima stranih riječi za određivanje pojma supervizije koriste izrazi kao što su *nadzor, nadziranje, nadgledanje*[55]; *natpregled, superrevizija*[56]*; kontrola i nadgledanje poslova, izvedbi, radnji, nadziranje, nadzor*, odnosno u ekonomskom smislu *detaljnu reviziju poslovanja banaka i mjera za poboljšanje poslovanja*, a supervizor je *onaj koji nadgleda rad drugih, nadglednik, nadzornik, kontrolor*.[57]

Dakle, prema navedenim tumačenjima pojam supervizije ima više značenja, kao što su: nadzor[58], kontrola, (osoba, aktivnosti), nadzorništvo, inspekcija (država, banke, obrazovanje),

---

[48] Oxford Dictionaries, http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0990850#m_en_gb0990850, posjećeno 19.11.2010.
[49] EUdict European dictionary: English-Croatian dictionary, http://www.eudict.com/?lang=engcro&word=supervision, posjećeno 19.11.2010.
[50] Cambridge Dictionaries on line, http://translate.google.hr/, posjećeno 11.11.2010.
[51] Merriam-Webster's Online Dictionary, 11th Edition http://www.merriam-webster.com/dictionary/supervision, posjećeno 12.11.2010.
[52]Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition. 2002 © HarperCollins Publishers 1995, 2002. http://www.ask.com/bar?q=dictionary%3A+Supervision&page, posjećeno 18.11.2010.
[53] American Heritage Dictionary, http://www.wordnik.com/words/Supervision, posjećeno 12.11.2010.
[54] Italian dictionary, http://it.thefreedictionary.com/supervisione, posjećeno 18.11.2010.
[55]Bujas, Ž. 2001. Veliki englesko-hrvatski rječnik. Zagreb, treće izdanje, Nakladni zavod Globus, str. 882.
[56] Deanović, M., Jernej, J. 1997. Talijansko-hrvatski rječnik. Zagreb, dvanaesto izdanje, Školska knjiga, str. 924.
[57]Grupa autora. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb, EPH d.o.o. i Novi Liber d.o.o., str. 198.
[58] U staroj grčkoj i rimskoj upravi postojale su funkcije nadzornika, koje su kasnije prešle u crkvu i njezino funkcioniranje, pa opet u državne službe kada su se države sekularizirale. Od 19. st. postojale su supervizije u tvornicama i zatvorima (Bokulić, 2003.).

mentorski rad, savjetovanje (obrazovanje, psihosocijalni rad), vodstvo ili upravljanje (institucije) itd.

Stoga ne čudi ako se pitamo što je supervizija? Brojni autori koji se bave supervizijom u različitim područjima ljudskih djelatnosti od obrazovanja, preko psihosocijalnog rada i medicine do ekonomije ističu njezino značenje koje je upravo suprotno prvotnom, tj. nadzoru. Pokušat ćemo odgovoriti na pitanje što je supervizija kroz doprinos autora koji se bave tim fenomenom.

Riječ supervizija možemo razumjeti i u smislu pogleda na naš posao s distance, što nam omogućuje drukčije, novo prepoznavanje i razumijevanje događaja.[59]

Postoje mnoga određenja supervizije pa tako M. Ajduković i L. Cajvert navode definicije supervizije različitih autora (kronološki poredane) iz kojih se vidi razlika u poimanju supervizije u posljednjih 30-ak godina. Prema njihovim navodima supervizija je proces *interpersonalne interakcije* između supervizora i superviziranog (Hess, 1980.); *interakcijski proces* u kojem supervizor podupire i usmjerava praktični rad superviziranog (Munson, 1993.); *suradna zajednica učenja* u kojoj supervizor i supervizant zajedno otkrivaju postojeće i razvijaju novo znanje (Anderson, 2000.); *reflektiranje praktičara* o svom radu pomičući granice svog profesionalnog djelovanja (Baretta-Herman i sur., 2000.); te proces koji potiče *razmišljanje i razvijanje kompetencije* (Cajvert, 2001.).[60] Autorice ističu da je u shvaćanju supervizije došlo do značajnih pomaka, što se može vidjeti iz navedenih ključnih točaka (značajnih za superviziju). Ranije definicije odnos supervizora i supervizanta shvaćaju hijerarhijski, dok se u suvremenim definicijama taj odnos promatra kao suradnički odnos. Novije definicije odlikuju se shvaćanjem supervizije kao procesa reflektiranja i učenja iz osobnog iskustva kojemu je krajnji cilj razvoj profesionalne kompetentnosti.

U svijetu postoje različiti modeli supervizije, pa prema tome i različite definicije. Ovdje navodimo samo neke. U nekima je naglasak na interakciji, pa se supervizija definira kao interakcijski proces u kojem supervizor podupire i usmjerava praktični rad superviziranog.[61]

Nizozemski model supervizije akcent stavlja na samorefleksiju pa se supervizija definira kao vrijednosno i procesno orijentirana aktivnost u kojoj su radne teme superviziranog pretvorene u teme za učenje. Primarna metoda treninga je samorefleksija superviziranog o

---

[59] Vidi: Kobolt, A., Žorga, S. 2000. Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana, Pedagoška fakulteta
[60] Ajduković, M., Cajvert, L. 2004. Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 14.
[61] Vidi: Munson, C. E. 1993. Clinical social work supervision. New York, Haworth Press

njegovom profesionalnom iskustvu. Središnji je cilj napredak vještine refleksije superviziranoga.[62]

Transformativna supervizija ili transformacijski koncept supervizije nastavnika odnosi se na refleksivno učenje koje obuhvaća povezivanje poučavanja i osvješćivanje vlastitih uvjerenja i postupanja s mijenjanjem perspektive profesionalnih opažanja. Kumuliranje iskustvenih znanja te razvoj i preuzimanje transformativne uloge ključ je za razvoj dinamičnog suvremenog profesionalca.[63]

Nadalje, I. Škoflek navodi određenje pojma supervizije različitih slovenskih autora. Supervizija je *osposobljavanje pojedinca s ciljem profesionalnog razvoja* (Dekleva, B.); *metoda i proces profesionalne refleksije… čiji je cilj bolji ili bolje osviješten pedagoški rad* (Kobolt, A.); *"više-vidjeti"…reflektiranje situacije* (Zorc, D.)*; specifična didaktička, obrazovna metoda i metoda podrške, koja omogućuje pojedincu, da kroz vlastito iskustvo dolazi do novih profesionalnih i osobnih spoznaja, da integrira praktična iskustva s teorijskim znanjem i izgrađuje svoj profesionalni identitet* (Žorga, S.). Isti autor navodi da postoje razni oblici supervizije, te da supervizija nije prvenstveno ni upravljanje, ni inspekcija, ni terapija, ni poučavanje, ni mentorstvo, već može biti sve to u raznim kombinacijama, ali nikada na takav način da svaki od tih elemenata postane jedini ili isključiv.[64]

A. Kobolt navodi da riječ supervizija nema nikakve veze s kontrolom, već da za pojam supervizije više odgovara opisni tekst, možda *pogled izvana* ili *profesionalna refleksija*, ili čak i duži oblik *proces razmišljanja o tome kako obavljamo profesije koje su povezane s radom s ljudima*. Ona upotrebljava izraz *proces profesionalne refleksije*. Zbog prirode posla u području obrazovanja nemoguće je diplomom steći konačne profesionalne kompetencije pa u svom određenju supervizije Kobolt kaže da je *supervizija proces, koji doprinosi razvoju profesionalnog identiteta na jednoj i profesionalnih kompetencija na drugoj strani*.[65]

S. Žorga pod supervizijom podrazumijeva specifičan proces učenja i razvoja, kao i metodu podrške pri profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove

---

[62] Vidi: Van Kessel, L. 1999. Supervizija u socijalnom radu. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada

[63] Vidi: Glanz, J. 2005. On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders. Atena, Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision

[64] Škoflek, I. 1994. Kaj je in kaj ni supervizija. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 8-14.

[65] Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 26.

profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo. Supervizija podržava profesionalno i osobno učenje i razvoj stručnjaka.[66]

Europsko udruženje nacionalnih organizacija supervizora (ANSE) određuje superviziju na sljedeći način: *…profesija i funkcija; odnosi se na osobu, njezinu profesionalnu ulogu i područje rada; uvažava profesionalno iskustvo supervizora; odvija se u okviru jasnog dogovora o radu; u pravilu je treća profesionalna izobrazba; predstavlja profesionalnu refleksiju.*[67]

O superviziji prema C. E. Mudsonu možemo razgovarati iz nekoliko perspektiva: osobne, situacijske, organizacijske, interakcijske.

1. Osobna perspektiva. Ova perspektiva uključuje obilježja i osobine koje sudionici daju supervizijskoj situaciji i kako utječe na praktične aktivnosti i supervizijske odnose.

2. Situacijska perspektiva. Ovaj pristup se odnosi na specifične situacije i probleme s kojima se sudionici susreću u supervizijskom procesu. Fokus je na situacijama i problemima i kako se nositi s njima.

3. Organizacijska perspektiva. U ovom modelu naglasak je stavljen na funkciju organizacije i kako supervizija služi za učinkovitu primjenu organizacijskih svrha i ciljeva.

4. Interakcijska perspektiva. Ovaj pristup je dominantan model…, fokusiran na interakciju između supervizora i supervizanta. Naglasak je na tome kako sudionici međusobno djeluju i kako interakcija varira (raznolika je) ovisno o specifičnosti sadržaja supervizije.[68]

Naveli smo neke, po nama, najznačajnije definicije pojma supervizije vođeni kriterijem *vremena* kako su se pojavljivale i s tim u svezi mijenjale i razvijale, kriterijem različitih *modela*, te *autora* iz različitih područja. Razvoj jednog eklektičnog modela i jedinstvenog poimanja nije moguć ni smislen jer se supervizija koristi u različitim znanstvenim područjima, temelji se na različitim teorijskim osnovama i primjenjuje u različitim socijalnim okruženjima. U skladu s tim G. Fatzer navodi da je *za razvoj supervizijske misli značajna divergentnost i raznolikost teorijskih osnova kao i iz njih proizašlih praktičnih modela. Raznolikost je po njegovu mišljenju razumljiva, jer je supervizija danas razvijena na području medicine, psihoterapije, socijalnog rada, nekih segmenata odgoja i obrazovanja, psihologije, menadžmenta kao dio procesa savjetovanja najrazličitijih ustanova i njihovih timova*.[69]

---

[66] Vidi: Žorga, S. 2003. Supervision: The process of life-long learning in social and education-al professions. Journal of Interprofessional Care, 16 (3), 265-276.

[67] Pantić, Z. 2004. Povijesni pregled razvoja supervizije. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 57.

[68] Munson, C. E. 2002. Handbook of clinical social work supervision. New York, The Haworth Press, str.13.

[69] Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 26.

2.2. Razvoj supervizije

Da bismo shvatili bit, značaj i raznolikost supervizije moramo ju promatrati u kontekstu povijesnog razvoja. Povijesni razvoj supervizije autori različito prikazuju. A. Kobolt i S. Žorga navode četiri razdoblja u njezinu razvoju: pojava supervizije, psihologizacija supervizije, sociologizacija supervizije, diferencijacija i specijalizacija supervizije.[70] U tekstu koji slijedi navodimo karakteristike svakog razdoblja.

Prvo razdoblje pojave supervizije traje od sredine 19. st. do 1930. godine. Počeci supervizije povezani su s volonterskim radom sa siromašnim obiteljima koji se početkom 19. st. počeo razvijati u Škotskoj, nedugo zatim u Njemačkoj, a početkom 20. st. proširio se i u druge europske zemlje. U načinu rada volontera, koji se temeljio na metodi konzultacija, mogu se vidjeti rani oblici supervizije i savjetovanja. A. Kobolt i S. Žorga razvoj supervizije kao metode uvođenja u zanimanje mentorskim radom s elementima edukacije i podržavanja smatraju drugu polovicu 19. st. u Velikoj Britaniji i SAD-u. To je razdoblje velikih društvenih promjena u kojem raste potreba za uslugama pomažućih profesija. Razvila su se brojna dobrotvorna društva u kojima su radili volonteri, a plaćeni službenici koji su pomagali volonterima smatraju se pretečama supervizora. Složenost i zahtjevnost supervizijske uloge dovela je do potrebe za formalnim obrazovanjem iz supervizije, a prva edukacija iz supervizije organizirana je 1911. godine u SAD-u. Od početka 20. st. supervizija se počela razvijati kao dio integrirane obrazovne komponente.[71]

Drugo razdoblje povezano je s psihologizacijom supervizije, a traje od 1930. do 1960. godine. Supervizija se od dvadesetih godina prihvaća kao sastavni dio procesa obrazovanja stručnjaka. U tom je periodu supervizija, kao uostalom i sve društvene znanosti, značajno pod utjecajem Freuda i psihoanalize. Utjecaj psihoanalize doprinosi boljem razumijevanju procesa rada s ljudima i njihovih međusobnih odnosa, razumijevanju individue i njezinih potreba, razumijevanju grupnog rada koji se postepeno uvodi kao i daljnjem razvoju supervizije kao profesionalne refleksije.[72] U tom periodu nadzorna funkcija supervizije slabi, ali još uvijek nije prepoznat sukob nadzorne i terapijske funkcije. Istraživanja na području supervizije su sve češća tako da se broj objavljenih radova u tom razdoblju znatno povećava. Na kraju pedesetih godina u SAD-u se osim psihoanalitičkog utjecaja na superviziju javlja i sociološko-funkcionalistički.

---

[70] Vidi: Kobolt, A., Žorga, S. 2000. Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana, Pedagoška fakulteta
[71] Vidi: Van Kessel, L. 1999. Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primjer nizozemskog modela supervizije. Zagreb, Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, VI., 59-76.
[72] Vidi: Kobolt, A., Žorga, S. 2000. Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana, Pedagoška fakulteta

Treće razdoblje je razdoblje sociologizacije supervizije, a traje od 1960. do 1970. godine. Pedesetih godina dolazi do kritike psihoanalitičkog smjera u superviziji zamjerajući joj kako je prije svega usmjerena na pojedinca i na događaje iz ranog djetinjstva čime se zanemaruje utjecaj socioekonomskih činitelja u njegovu razvoju. Tada počinje usmjeravanje supervizije od psihijatrije na socijalne znanosti. U SAD-u paralelno egzistiraju psihoanalitički i sociološko-funkcionalistički smjer u superviziji. Za razvoj supervizije u tom razdoblju značajnu ulogu imale su ideje K. Lewina, posebice spoznaje o grupnoj dinamici, jer se naglasak rada u superviziji premješta s pojedinca na grupu. Sljedeća važna stvar za superviziju u ovom razdoblju je shvaćanje da je supervizija proces učenja i promjena kao posljedica učenja. Sociološko-funkcionalistički smjer u superviziji iz SAD-a proširio se i na Nizozemsku i ostale europske zemlje. Središnji pojmovi ovog pristupa superviziji bili su: proces učenja, socijalna uloga, socijalni status, interakcija u grupi i organizaciji.

Četvrto razdoblje povezano je s diferencijacijom i specijalizacijom supervizije, a traje od 1970. godine do danas. U ovom se razdoblju supervizija intenzivno razvija na različitim područjima ljudske djelatnosti (medicina, socijalni rad, odgoj i obrazovanje, organizacije rada…) i s različitim korisnicima. Razvijaju se različiti pristupi i modeli, različito poimanje supervizije, te njezino kritičko preispitivanje. Supervizija postaje specifičnija u svojim ciljevima i funkcijama, a povezano sa specifičnošću područja na kojima se primjenjuje. Javlja se zahtjev za zamjenu hijerarhijskog odnosa u superviziji s partnerskim odnosom. U tom se razdoblju diferencira organizacijska (upravljačka) funkcija supervizije od podržavajuće i poučavajuće (profesionalne) funkcije supervizije.

Tijekom prošlog i ovog stoljeća supervizija se razvijala različitim tempom i u različitim smjerovima pod utjecajem brojnih čimbenika okruženja. Prema M. Ajduković i Lj. Cajvert navodimo nekoliko tipičnih primjera supervizijskih modela u svijetu.[73]

Anglosaksonski model supervizije (SAD i zemlje engleskog govornog područja) ima tri osnovne funkcije: administrativno-upravljačku, podržavajuće-pomažuću i obrazovno-podučavajuću.[74] U ovom se modelu supervizori nalaze istovremeno u različitim ulogama: nadzornika, pomagača, poučavatelja. To dovodi do konflikta unutar osobe supervizora jer su navedene funkcije međusobno nespojive s aspekta suvremenog shvaćanja procesa supervizije

---

[73] Vidi: Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu

[74] Vidi: Van Kessel, L. 1999. Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primjer nizozemskog modela supervizije. Zagreb, Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, VI., 59-76.

kao suradnje ravnopravnih partnera. To otežava proces supervizije pa se u SAD-u u novije vrijeme razdvajaju dva modela supervizije: administrativni (upravljanje) i klinički (profesija).

Pod utjecajem američkog modela nakon Drugog svjetskog rata supervizija se razvijala u Nizozemskoj. Međutim, pedesetih godina Nizozemci su razvili vlastiti model supervizije, tako da je prvo osposobljavanje za supervizore započelo 1951. godine, a krajem šezdesetih godina supervizija je postala dio sveučilišnog studija. Sedamdesetih godina proces supervizije usmjeren je na razvoj profesionalnih kompetencija stručnjaka. Time se nizozemski model supervizije distancirao od funkcije supervizije kao kontrole i upravljanja i usmjerio na podršku i poučavanje. Dakle, supervizant uči i razvija kompetencije koje su mu potrebne za rad s ljudima, a temeljna metoda rada je refleksija i samorefleksija. Temeljni cilj supervizije postaje doprinos kvaliteti rada utjecajem na stručnjaka, a ne rješavanje konkretnih slučajeva i kontrola kvalitete rada. Sastavni dio supervizije je akcijski aspekt koji se sastoji u transformaciji profesionalnog djelovanja na temelju spoznaja stečenih u supervizijskom procesu. Nizozemski model supervizije, usmjeren na proces učenja koji omogućava integraciju osobnih i profesionalnih znanja, primjenjiv je na različitim područjima rada.

Ideje o superviziji u Njemačku dolaze, također, nakon Drugog svjetskog rata iz SAD-a. Međutim, zbog nedavno završenog razdoblja totalitarizma nisu prihvaćene ideje o administrativnoj funkciji supervizije. Šezdesetih godina razvilo se prvo osposobljavanje za supervizore. Tada je temeljni cilj supervizije bio pomoći stručnjaku nakon završetka školovanja da se što bolje snađe u praksi reflektirajući njegov rad. Sedamdesetih i osamdesetih godina šire se područja supervizije kao i mogućnosti obrazovanja za supervizore. U zemljama njemačkog govornog područja obrazovanje iz supervizije provodi se na sveučilištima kao poslijediplomska edukacija i u profesionalnim školama. Danas u Njemačkoj postoje razni pristupi i metode u superviziji. Supervizori imaju eklektički pristup što ovisi o vlastitom iskustvu, baznoj naobrazbi, stečenim kompetencijama te osobnim preferencijama. Osnovne karakteristike supervizije u Njemačkoj su: naglašavanje profesionalnih kompetencija supervizora, prijelaz s individualne na grupnu superviziju i superviziju timova i organizacija, te tržišna usmjerenost supervizije.

Razvoj supervizije u Švedskoj započinje četrdesetih godina 20. st. kao pomoć stručnjaku po završetku školovanja za neposredan rad u praksi, te rad u savjetovalištima s mladima i obiteljima. Dakle iskusniji kolege pomagali su mlađima u praktičnom radu povezujući pritom teorijska saznanja s praktičnim radom. Šezdesetih godina stručnjaci iz različitih područja obrazovali su se dodatno između ostalog i iz supervizije i preuzimali ulogu supervizora. Supervizija se iz područja psihoterapije širila na druga područja npr. socijalni, pedagoški rad….

Od osamdesetih godina edukacija iz supervizije izvodi se na sveučilištu (odsjek za socijalni rad). Švedski model supervizije polazi od toga da korisnika treba promatrati u njegovom socijalnom okruženju te razumjeti unutarnje i vanjske čimbenike u međusobnom djelovanju s ciljem stvaranja pozitivnog životnog okruženja pojedinca. Danas se u Švedskoj razvija specifičan model grupne supervizije.

U Hrvatskoj početke supervizije možemo pratiti već od 1774. godine kada se prema *Općem školskom redu za njemačke normalne, glavne i trivijalne škole* propisuje da *neposredni nadzor rada u normalnim i glavnim školama obavlja ravnatelj, dok u trivijalnim školama "župnik"*.[75] Nadzor koji su obavljali tadašnji nadzornici u školama imao je funkciju kontrole rada s ciljem kvalitetnijeg rada.

Daleko prije njezinog suvremenog poimanja supervizija se u praksi pojavljuje i na ostalim područjima. J. Pregrad i M. Ajduković smatraju da su u praksi i ranije postojali razni oblici supervizije, iako se tako nisu zvali. Bile su to konzultacije i drugi oblici suradnje i supervizijske pomoći u psihoterapijskim ustanovama, socijalnom radu i školama. Uglavnom su bili usmjereni na obrazovni proces pružajući mladim ljudima profesionalnu pomoć u stažiranju, volontiranju i osposobljavanju za različite psihoterapijske pravce.[76]

Sedamdesetih godina prošlog stoljeća izašla je prva knjiga o superviziji na našim prostorima *Supervizija u socijalnom radu* autorice Nade Smolić-Krković. Autorica pod pojmom supervizije podrazumijeva "gledati više", a superviziju promatra kao proces ravnopravnih stručnjaka. Navodi osnovne karakteristike supervizije: *edukativna* (kontinuirano podizanje razine znanja), *motivativna* (stalno poticanje na unapređivanje rada), *evaluativna* (stalno vrednovanje prakse). Predviđa superviziju u organizacijama i na različitim područjima ljudskog rada, te instruktorski rad s početnicima i studentima. Navodi da supervizija može biti individualna, grupna i supervizija organizacije.[77]

Sredinom devedesetih godina počinje se pisati o superviziji i organizirati seminare na temu supervizije. Osnovano je Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj 1998. godine; ono 2001. godine postaje pridruženi, a od 2004. godine punopravni član Europskog udruženja nacionalnih organizacija za superviziju (ANSE).[78] Prvi supervizori iz područja

---

[75] Strugar, V. 2001. Antun Cuvajt – zemaljski školski nadzornik. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Zbornik radova, Persona, 143-155, str. 145.
[76] Vidi: Pregrad, J., Ajduković, M. 2003. The development of supervision in Croatia. Supervision, 1, str. 23-26.
[77] Vidi: Smolić-Krković, N. 1977. Supervizija u socijalnom radu. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada
[78] Association of National Organization for Supervision in Europe (ANSE) ili Europsko udruženje nacionalnih organizacija za superviziju, http://www.anse.eu, posjećeno u kolovozu 2010.

psihosocijalnog rada završili su edukaciju iz supervizije izvan Hrvatske 1999. godine. Godine 2001. započet je trogodišnji projekt edukacije iz supervizije s djelatnicima u području socijalne zaštite. Cilj edukacije bio je osposobljavanje supervizora iz prakse i uvođenje supervizije u redovito obrazovanje socijalnih radnika na sveučilišnoj razini. Napredni program za iskusne supervizore završilo je 2002. godine 10 supervizora, a godinu kasnije u okviru istog projekta edukaciju je završilo još 30 supervizora.

Na razvoj supervizije utjecali su različiti međusobno isprepleteni općedruštveni i specifično stručni čimbenici. Tijekom povijesnog razvoja supervizija nalazi svoju primjenu na gotovo svim područjima ljudske djelatnosti u kojima se radi s ljudima. Razvija se drugačije poimanje supervizije. Od mentorske i nadzorne usmjerenosti prema usmjerenosti supervizije na profesionalni razvoj stručnjaka. Od usmjerenosti na hijerarhijske odnose sudionika supervizije prema ravnopravnim odnosima. Povijesni razvoj supervizije karakterizira i pojava brojnih modela supervizije temeljenih na različitim teorijskim osnovama i primjenjivanih u različitim zemljama.

2.3. Cilj supervizijskog procesa

Za supervizijski rad, kao i za bilo koji drugi rad, od velike je važnosti definiranje, odnosno postavljanje cilja. U svezi sa svrhom supervizije J. Pregrad navodi: *Jedna je od osnovnih zadaća supervizije da olakša supervizantu da "sjajno vidi", što i sama riječ kaže. To da "bolje vidi" zapravo znači da uoči, osvijesti elemente svoga odnosa prema klijentu ili poslu koje nema u fokusu ili u svijesti.*[79]

Povezano s ciljem supervizije S. Žorga navodi: *Cilj supervizije je prvenstveno omogućiti stručnjaku proces učenja, u kojem on sam može tražiti rješenja problema s kojima se suočava na poslu i omogućiti mu da se učinkovito nosi sa stresom. Pritom koristi radno iskustvo kao materijal za učenje, supervizor pak je odgovoran za osiguravanje da pojedinac ima odgovarajuće uvjete učenja i da ga sigurno pratiti kroz proces. Za to što će naučiti iz supervizijske situacije, pojedinac je sam odgovoran.*[80]

---

[79] Pregrad, J. 2004. Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 226.

[80] Škoflek, I. 1994. Kaj je in kaj ni supervizija. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 21.

U razmatranju ciljeva supervizije, A. Kobol navodi sljedeće ciljeve supervizijskog procesa: učenje, konstrukcija nove stvarnosti, cirkularno gledanje na svijet, kreativno rješavanje profesionalnih problema.[81]

Bit *učenja* u superviziji je samoučenje, odnosno pomoć u upravljanju vlastitog procesa učenja. U tom smislu zadaća supervizora je pomoći supervizantu u refleksiji njegovog profesionalnog djelovanja. U osvješćivanju toga što, kako i zašto radi, te kako će poboljšati i unaprijediti svoj rad. Dakle, njegova uloga nije u davanju naputaka kako će raditi.

Konstrukcija nove stvarnosti kao cilj supervizijskog procesa polazi od spoznaje da ne postoji jedna stvarnost, već da ljudi stvarnost percipiraju individualno. Dakle, postoji bezbroj individualnih percepcija stvarnosti ovisno o kutu gledanja pojedinca. Supervizijski se proces bavi refleksijom naše profesionalne stvarnosti, odnosno promišljanjem – odgovara li naša percepcija stvarnosti percepciji stvarnosti drugih s kojima surađujemo. Nadalje, što trebamo učiniti ako se te percepcije ne podudaraju? To znači, kako kaže A. Kobolt, da se *u supervizijskom procesu bavimo ne s komunikacijom, već komuniciramo o komunikaciji, što znači da se bavimo s meta-komunikacijom*.[82]

Autorica navodi da je cilj supervizije *gledati na svijet cirkularno* povezan s teorijom polja K. Lewina koja govori da sustav možemo razumjeti ako ga pokušamo promijeniti. Naime, svaki stručnjak svoj posao obavlja u određenom okruženju. To može biti ustanova (npr. škola) unutar koje postoje brojni podsustavi (razredna, predmetna nastava …), a i ona sama je podsustav šireg okruženja. Važno je da stručnjak u procesu supervizije prepozna djelovanje pojedinih sustava i podsustava svog okruženja, te da u skladu s tim odredi svoju ulogu i mogućnost promjene svog posla kao dijela sustava. Rad s ljudima nemoguće je razumjeti ako razumijevanje temeljimo na linearnom razumijevanju na osnovi uzroka i posljedica. Ponašanje svakog pojedinca ovisi o brojnim varijablama koje djeluju intra i interpersonalno, a za ljudske odnose karakteristična je multidimenzionalna cirkularnost. Stoga supervizijski proces treba omogućiti učenje cirkularnoga (kružnog) mišljenja i razumijevanja pojava.

Kreativno rješavanje profesionalnih problema je sljedeći cilj supervizije. Supervizijski proces u kojem sudionici supervizije reflektiraju svoje profesionalno djelovanje stvara povoljne uvjete za istovremeno traženje novih načina rješavanja starih problema, uvođenje inovacija i njihovo kreativno djelovanje.

---

[81] Vidi: Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport

[82] Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 29.

Autorica navodi da *u okviru tako široko postavljenih ciljeva uloga supervizije je da za sve uključene u tako kompleksnoj situaciji kao što je sigurno okruženje za učenje, omogući nove uvide u svoje profesionalne uloge i o vlastitom profesionalnom području u uvijek iznova mijenjajućim okolnostima*.[83]

Navedeni pristupi ciljevima supervizije daju jedan opći pogled na njezinu temeljnu svrhu. S druge strane, specifični ciljevi supervizije ovise o modelu supervizije, okruženju u kojem se provodi, temeljnim teorijskim postavkama na kojima se temelji, potrebama sudionika kao i brojnim drugim varijablama.

2.4. Sudionici u superviziji

U supervizijskom procesu ravnopravno sudjeluju supervizor[84] i supervizant/i[85] i nema tog procesa ako se oni nisu odlučili za taj način učenja.

Prvi zahtjev pred supervizorom, kako navodi A. Kobolt, jest da je on stručnjak na području na kojem izvodi superviziju. Dakle, superviziju u koju su uključeni nastavnici ne može obavljati supervizor koji nema stručne teorijske kompetencije i praktično iskustvo iz školskog rada. Od supervizora se, također, zahtijeva dodatno i specifično znanje povezano s poznavanjem teorije i prakse supervizije kao specifičnog oblika i metode rada. U pojedinim zemljama postoje posebne edukacije za supervizore koje uobičajeno traju do tri godine i zahtijevaju da se tijekom edukacije supervizori praktično osposobljavaju za vođenje supervizijskog procesa.

U supervizijskom je procesu jako važan *odnos* između sudionika supervizije, tj. supervizora i supervizanta, na što ukazuje K. Yeeles prema Sherry koji navodi da *jedan od najvažnijih preduvjeta uspješne supervizije je kvalitetan odnos između supervizora i supervizanta. On navodi tri osnovna razloga zašto je supervizijski odnos toliko osjetljiv u pogledu mogućnosti etičkih povreda: razlike u moći između supervizora i supervizanta, kvaliteta odnosa koja nalikuje terapiji i konfliktne uloge supervizora i supervizanta.*[86]

Pišući o odnosu supervizora i supervizanata Lj. Cajvert ističe da supervizanti ne žele savjetnika ni predavača, već partnera za razgovor te navodi: *Supervizanti žele da supervizija bude prostor za inspiraciju, a ne nadzor kako oni rade svoj posao. Isto tako, oni ne žele da*

---

[83] Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 30.

[84] Supervizor je osoba koja pomaže supervizantu u refleksiji njegovog praktičnog iskustva i transformaciji njegova osobnog i profesionalnog djelovanja.

[85] Supervizant je osoba koja zajedno sa supervizorom i ostalim supervizantima, ako se radi o grupnoj superviziji, reflektira svoje praktično iskustvo i pronalazi načine za mijenjanje postojeće prakse s ciljem njezina poboljšanja.

[86] Yeeles, K. 2004. Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 87.

supervizor daje objašnjenja što i kako treba uraditi, ili da podučava o tome što je problem klijenta i kako se prema klijentu postaviti. Dakle, supervizanti ne žele savjetnika niti predavača nego partnera za dijalog koji pomaže u artikuliranju njihovih vlastitih sposobnosti, resursa i poteškoća.[87]

J. Pregrad ističe da je uloga supervizora kao "sveznajućih" u odnosu na supervizante pogubna za međusobne odnose te navodi: *Ako supervizor uđe u supervizijski proces, postavljajući se kao netko tko zna (znam što se događa, gdje griješiš i što moraš napraviti), u opasnosti je da pošalje implicitnu poruku superviziranome da ne zna dovoljno, da je nedovoljno sposoban ili da nije dovoljno kompetentan stručnjak.*[88]

K. Yeeles ističe da je rad supervizora i supervizanta zajednički rad dvaju stručnjaka, svakoga u svom području te navodi: *Supervizor je stručnjak u superviziji, a supervizant je stručnjak u svom radu s klijentima. Polazna točka supervizora je da supervizant zna svoj posao, teoriju, vještine i metodu rada, a supervizija je razgovor između dva stručnjaka u kojemu supervizor, radeći sa supervizantom na procesima, pomaže supervizantu shvatiti što se događa između njega i klijenta.*[89]

U literaturi o superviziji često se piše o karakteristikama koje treba posjedovati dobar supervizor. Prema C. E. Munsonu, dobrog supervizora karakteriziraju: *čitanje, pisanje, gledanje, slušanje, govorenje.*[90]

Čitanje je bitno zbog toga da supervizori budu u tijeku s objavljenom literaturom i da supervizante mogu uputiti na odgovarajuću literaturu. To je važno pogotovo u današnje vrijeme koje karakterizira eksplozija znanja i istraživanja na području teorije i prakse.

Pisanje je važno jer je sastavni dio rada supervizora izrada različitih formi pisanih zapisa (npr. priprema izvješća, izrada prijedloga potpora, pisanje članaka za publikacije i prezentacije zajedničkih aktivnosti ...). Pišući o supervizijskom radu supervizor može biti uspješan model za druge. Ako piše zajedno sa svojim supervizantima, uživanje u zajedničkim naporima pisanja može biti nagrada za oboje.

Gledanje je izuzetno važno za supervizijski proces. Supervizor treba biti oštrouman promatrač koji koristi adekvatne vještine opažanja. Tijekom cijelog supervizijskog procesa

---

[87] Cajvert, Lj. 2004. Prvi susret i dogovor o radu. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 164.
[88] Pregrad, J. 2004. Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 213.
[89] Yeeles, K. 2004. Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 78.
[90] Munson, C. E. 2002. Handbook of clinical social work supervision. New York, The Haworth Press, str.15 i 16.

supervizor treba biti svjestan događanja kako bi ih mogao primijeniti u konkretnoj situaciji i time doprinijeti kvaliteti zajedničkog rada.

Slušanje je ključna vještina koju supervizori trebaju imati, jer je slušanje umijeće bitno za dobar klinički rad. U supervizijskom procesu nije dovoljno samo slušati, već aktivno koristiti slušanje. Supervizor koji "samo sluša" može pružiti ograničenu pomoć supervizantima.

Govorenje je sljedeća važna vještina koju supervizor mora imati jer se većina supervizijskih aktivnosti ostvaruje kroz diskusiju. Važnost ove vještine dolazi do izražaja u umijeću supervizora da odabere najadekvatnije načine sudjelovanja sudionika u konkretnim praktičnim situacijama.[91]

Kad govori o supervizorima A. Kobolt navodi da je za dobre supervizore važno sljedeće: umiju pružiti podršku; pouzdani su ljudi; sposobni su stvoriti dobru atmosferu, komunikaciju i refleksiju; jasni su u svojim očekivanjima i povratnim informacijama; znaju motivirati za primjenu inovacija u praksi; znaju prepoznati i usmjeravati dinamične grupne procese.[92]

Najučinkovitiji supervizori su oni koji primjenjuju modele ili strategije odgovarajuće za specifične potrebe i razvojne razine njihovih nastavnika.[93]

Stil rada supervizora ovisi o mnogo čimbenika, o njegovoj teorijskoj opredijeljenosti, praktičnom iskustvu, vrsti supervizije, okruženju u kojem se supervizija provodi i naravno prvenstveno o cilju i potrebama supervizanata u konkretnoj situaciji. To znači da se supervizijski proces ne odvija po krutim šablonama kojima se supervizirani trebaju prilagoditi, već se proces supervizije treba prilagoditi potrebama i ciljevima superviziranih.

2.5. Vrste supervizije

Supervizija ovisi o nizu čimbenika, pa kao što nema jedne jedinstvene definicije supervizije, tako ne postoji ni jedinstveni model supervizije. Stoga možemo govoriti o različitim vrstama ili modelima supervizije. Kriteriji za razlikovanje mogu biti različiti, kao što su: zadaće i uloge supervizora, broj sudionika, teorijska utemeljenost, cilj i funkcija supervizije, fokus supervizije, okruženje primjene i dr.

Hawkins i Shohet kao kriterij za razlikovanje uzimaju *zadaće i ulogu supervizora* te navode mentorsku superviziju, superviziju u edukaciji, nadzornu superviziju i konzultativnu superviziju.[94]

---

[91] Vidi: Munson, C. E. 2002. Handbook of clinical social work supervision. New York, The Haworth Press
[92] Vidi: Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
[93] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 35.

S obzirom na *broj sudionika* supervizije možemo razlikovati: *individualnu* superviziju (jedan stručnjak i supervizor), *grupnu* superviziju (skupina stručnjaka i supervizor), *timsku* superviziju (tim stručnjaka i supervizor), *interviziju* (skupina stručnjaka različitih ustanova i supervizor). Svaki od navedenih modela ima svoje specifičnosti povezane s procesom supervizije kao i prednosti i nedostatke jednih u odnosu na druge.

Uzimajući u obzir *različite kriterije* (cilj, funkcije, fokus, uloge) M. Ajduković i Lj. Cajvert razlikuju: organizacijsku (administrativnu) superviziju, razvojno-integrativnu superviziju, superviziju u edukaciji, konzultacije.[95]

Za vrstu supervizije kojoj je temeljna svrha osiguranje kvalitete rada i djelotvorno funkcioniranje ustanove kod nas se koristi izraz organizacijska, a u svijetu administrativna supervizija. Fokus rada je na sadržaju rada s korisnicima, organizaciji rada i radnim vrijednostima. Zadaća je supervizora poučavanje, usmjeravanje, poticanje i vrednovanje. Temeljni način rada je stručno i organizacijsko vođenje. Odnosi su hijerarhijski bilo unutar iste organizacije ili izvan nje. Ovaj oblik supervizije usmjeren je prvenstveno na sadržaj, dok je razvojno-integrativna supervizija usmjerena prvenstveno na proces rada. Odnos supervizora i supervizanta temelji se na hijerarhiji uvjetovanoj razlikom u znanju i odgovornosti s obzirom na određeno područje rada i formalnu strukturu uloga.

Za superviziju koja ujedinjuje podržavajuću funkciju i funkciju razvoja profesionalne kompetentnosti u literaturi je uobičajen naziv klinička supervizija. Međutim izraz "klinički" ima previše medicinsko određenje pa se u Sloveniji koristi izraz edukativno-razvojna supervizija, a u Hrvatskoj razvojno-integrativna supervizija. Za razliku od organizacijske supervizije u čijem je fokusu sadržaj i organizacija rada, u razvojno-integrativnoj superviziji u središtu je stručnjak i njegov profesionalni razvoj. Supervizor u razvojno-integrativnoj superviziji vodi proces supervizije i ne mora nužno biti stručnjak u profesionalnom sadržaju koje supervizira, ne mora sa supervizantima dijeliti isto područje rada, ali mora biti stručnjak u superviziji. To znači da školski pedagog može biti supervizor nastavnicima različitih područja jer posjeduje specifična pedagoško-psihološka i metodičko-didaktička znanja potrebna za supervizijski rad.

Supervizija u edukaciji je vrsta supervizije koja se provodi tijekom edukacije supervizora. Temeljna joj je svrha osposobljavanje supervizora za ovladavanje određenim metodama, vještinama ili terapijskim tehnikama. Dakle, ishod je kompetentan stručnjak u određenoj metodi

---

[94] Vidi: Grgat Žic, B. 2004. Odnos supervizije i nadzora. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć

[95] Vidi: Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć

ili terapijskom pristupu. Temeljni zadatak je unapređivanje specifičnog područja profesionalnosti, a osnovna metoda rada iskustveno učenje. Supervizor najčešće nije član ustanove u kojoj supervizant radi, iako može biti, a njegov je osnovni zadatak poučavanje.

Konzultacije se temelje na razmjeni mišljenja i znanja vezanog uz konkretnu situaciju ili područje rada. Rad je usmjeren prvenstveno na rješavanje radnog problema pri čemu je uloga supervizora pomoć u rješavanju slučaja, proširivanjem uvida, informiranjem i poučavanjem. Supervizor može biti član organizacije, ali i ne mora.

S obzirom na različita okruženja u kojima se supervizija razvila i gdje se primjenjuje, također možemo govoriti o različitim *modelima*. Najčešće se spominju dva modela: američki i europski[96], koji se u najvećoj mjeri razlikuju u naglašavanju, odnosno izostavljanju administrativno-upravljačke funkcije.[97]

U zemljama engleskog govornog područja (SAD, Engleska, Australija) prevladava model supervizije u kojem supervizija ujedinjuje tri funkcije: administrativno-upravljačku, podržavajuće-pomažuću i podučavajuću funkciju. Ovaj je model često kritiziran jer supervizor ima tri uloge koje se međusobno sukobljavaju (nadzornik, podržavatelj, poučavatelj). Pokušaj da se navedene poteškoće prevladaju je razdvajanje "kliničke" od "administrativne" supervizije.

U Europi djeluju različiti modeli supervizije kao primjerice: nizozemski (*model kompetentnosti),* švedski (*konzultativni model),* slovenski (*edukativno-razvojni model*), hrvatski (*razvojno-integrativni model*). U ovim modelima supervizija nema administrativno-upravljačku funkciju, tj. kontrolu kvalitete rada, već je usmjerena na profesionalni rast i razvoj reflektiranjem profesionalnog iskustva.

U hrvatskoj se stručnjaci zalažu za modele supervizije *u kojima će biti jasno razdvojena administrativno-upravljačka od ostalih funkcija – podrške i učenja kao razvoja profesionalne i osobne kompetentnosti*.[98]

---

[96] Osnovna razlika među njima je ta što Europski model uglavnom isključuje administrativno - organizacijsku funkciju supervizije; ne shvaća superviziju kao mjesto na kojem će rukovoditelj procjenjivati, organizirati ili usklađivati rad sa zakonima ili interesima ustanove. U središte stavlja supervizanta (člana supervizijske grupe), njegove emocije, vrijednosti i osnovni mu je cilj osnaživanje i razvoj kompetencija supervizanata, a ne organizacije kao takve. Naravno da će unapređenjem rada suprvizanata doći i do unapređenja rada ustanove, ali interesi ustanove nisu u središtu pozornosti (Kusturin, 2007.). U Americi je supervizija u odgoju i obrazovanju organizirana kao vrsta nadzora nad radom učitelja dok je u Europi shvaćena kao potpora učiteljima i korisnicima te je ustanovljena kao jedan od stupova zamisli o cjeloživotnom učenju (Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R. i sur. 2009.).

[97] Vidi: Kusturin, S. 2007. Supervizija – oblik podrške profesionalcima. U: Metodički ogledi, 14 (1), 37-48.

[98] Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 20.

2.6. Značaj supervizije

Supervizija predstavlja profesionalni standard i obvezu u zemljama Europske unije za stručnjake koji rade s ljudima (socijalna skrb, odgoj i obrazovanje, pravosuđe, zdravstvo). Nažalost, to ne možemo reći i za Hrvatsku u kojoj je supervizija, shvaćena kao metoda refleksije praktičnog iskustva u kojoj sudjeluju supervizor i supervizant kao ravnopravni partneri, još uvijek u začecima. Razlozi sporije primjene supervizije kao metode profesionalnog razvoja stručnjaka su različiti. Navest ćemo samo neke: određene nejasnoće u određenju pojma supervizije uz koji se vezuje pojam kontrole i nadzora; nedostatak obrazovanih supervizora; nedostatak financijskih sredstava za rad supervizora u različitim sustavima; preopterećenost stručnjaka poslom što smanjuje njihovu motivaciju za sudjelovanje u superviziji ako nije sastavni dio radnog vremena.

Značaj supervizije proizlazi iz potrebe stručnjaka za učenjem reflektiranjem vlastite prakse. Tako supervizija postaje metoda nužna u profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade s ljudima. Ona predstavlja vrlo važan, neizostavan način profesionalnog usavršavanja stručnjaka. Supervizijskim učenjem stručnjaci učeći iz svog neposrednog iskustva, reflektirajući vlastitu praksu bolje razumiju životne teškoće svojih korisnika i postaju efikasniji u radu s njima.

Supervizija omogućava viđenje situacije iz različitih uglova i time doprinosi kvalitetnijem sagledavanju i pronalaženju načina rješavanja problema.

Značaj supervizije je i u tome što pomaže u smanjivanju profesionalnog stresa karakterističnog za stručnjake koji rade s ljudima. Naime, zbog složenosti i težine problema, s kojima se svakodnevno susreću, u svojoj praksi stručnjaci u pomažućim profesijama nerijetko u ranoj fazi svoje profesionalne karijere "sagorijevaju" na poslu. Iz tog je razloga supervizija kao metoda refleksije i potpore nužno potrebna metoda profesionalnog razvoja stručnjaka.

Rezultati istraživanja koje su proveli D. Ajduković i M. Ajduković sa sudionicima supervizije u sustavu socijalne skrbi ukazuju na važnost supervizije kao metode profesionalnog razvoja za praktičare. Kao najvažnije osobne razloge za sudjelovanje u superviziji socijalni radnici su naveli: razvoj profesionalnih vještina, osobni rast i razvoj, povećanje kvalitete usluga korisnicima. Značaj supervizije za praktičare možemo vidjeti i iz iskaza jedne polaznice: *Specifično za ovu izobrazbu je da smo dobili puno za sebe, ali smo i dali drugima, svojim kolegama u supervizijskim grupama.*[99] Analizom je utvrđeno da je najvredniji aspekt

[99] Ajduković, D., Ajduković, M. 2004. Model evaluacije i učinci izobrazbe supervizora. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 11 (2), 5-41, str. 16.

sudjelovanja u superviziji povećanje samopouzdanja, bolja komunikacija u radnom okruženju, te manja razina stresa na poslu, što je uvjetovano povećanjem profesionalne kompetentnosti.[100]

U okviru projekta *Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju*[101] educirani su viši savjetnici za primjenu integrativne supervizije u odgoju i obrazovanju. Oni su potom provodili superviziju s grupama nastavnika u školama. Navodimo nekoliko povratnih informacija nastavnika uključenih u rad supervizijskih grupa kao potvrdu značaja supervizije u profesionalnom razvoju nastavnika: *Osjećala sam se uvaženo u partnerskom odnosu ne samo s grupom već i supervizorom.; Napokon mjesto na kojem mogu reći što mislim i osjećam, bez da me netko procjenjuje i kritizira.; Zadovoljna sam jer mogu sama donositi odluke, dosta mi je bilo savjeta i uputa.; Jasnije vidim sebe.*[102]

---

[100] Vidi: Ajduković, D., Ajduković, M. 2004. Model evaluacije i učinci izobrazbe supervizora. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 11 (2), 5-41.

[101] Projekt je ostvaren kao dvogodišnja edukacija (2007. – 2009.) u okviru Programa Phare u kojem je osposobljeno petnaest viših savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje.

[102] Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R. i sur. 2009. Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Split, RePrint, str. 45.

3. SUPERVIZIJA U ŠKOLI

3.1. Pojmovno određenje supervizije u školi

3.1.1. Pedagoška supervizija

Supervizija u školi ima svoj dugi povijesni razvoj. Različito se razvijala i definirala ovisno o nizu općedruštvenih i specifično stručnih čimbenika. Dugo kroz povijest se supervizija shvaćala kao proces nadzora ili kontrole kvalitete rada nastavnika, ravnatelja i drugih subjekata školskoga rada. Danas, tradicionalni pristup superviziji, koji polazi s pozicije moći i apsolutnog znanja stručnjaka, davanja savjeta i rada za korisnika (sustručnjaka), mijenja se suvremenim pristupom koji polazi od podrške i osnaživanja supervizanta u procesu transformacije vlastitog djelovanja. Složenost školskog života, viši zahtjevi za sudionike školskog rada, te pozivi na njihovu profesionalnu odgovornost opravdavaju više nego ikada prije potrebu za supervizijom u školi koja će im pomoći u njihovom profesionalnom razvoju. Supervizija kao kompleksna metoda profesionalnog razvoja posljednjih je godina sve više prisutna u školskim sustavima i kurikulumima poslijediplomskih edukacija na pedagoškim institutima i fakultetima mnogih zemalja. U literaturi se za superviziju u školi koriste različiti termini, međutim najčešće upotrebljavani termini su klinička supervizija, nastavna supervizija, supervizija u odgoju i obrazovanju, supervizija u školi, integrativna supervizija, razvojno-integrativna i sl.

Pojam klinička supervizija dolazi od skupine učitelja na Harvardu pedesetih godina 20. stoljeća. Temeljila se na pomaganju i potpori nastavnicima u unapređenju razredno-nastavne prakse. *Klinička supervizija definira se kao planirana intervencija u svijet stvaralaštva i umijeća radi usavršavanja i poboljšavanja razrednih aktivnosti i učiteljeva ponašanja*.[103]

C. E. Munson daje općenitiju definiciju kliničke supervizije te navodi: *Klinička supervizija je interakcijski proces u kojem je supervizor raspoređen ili imenovan da pomaže u neposrednoj praksi supervizantu u području nastave, administracije i pomažućih zanimanja*.[104]

Klinička supervizija fokusira se na poboljšanje nastavnikove nastave u razredu i to izravnim prikupljanjem podataka o tome što nastavnici i učenici rade u učionici za vrijeme procesa poučavanja. Dakle, sadržaj njezina rada je nastava u učionici zajedno sa svim mogućnostima koje nastavnik ima na raspolaganju u radu s učenicima.[105]

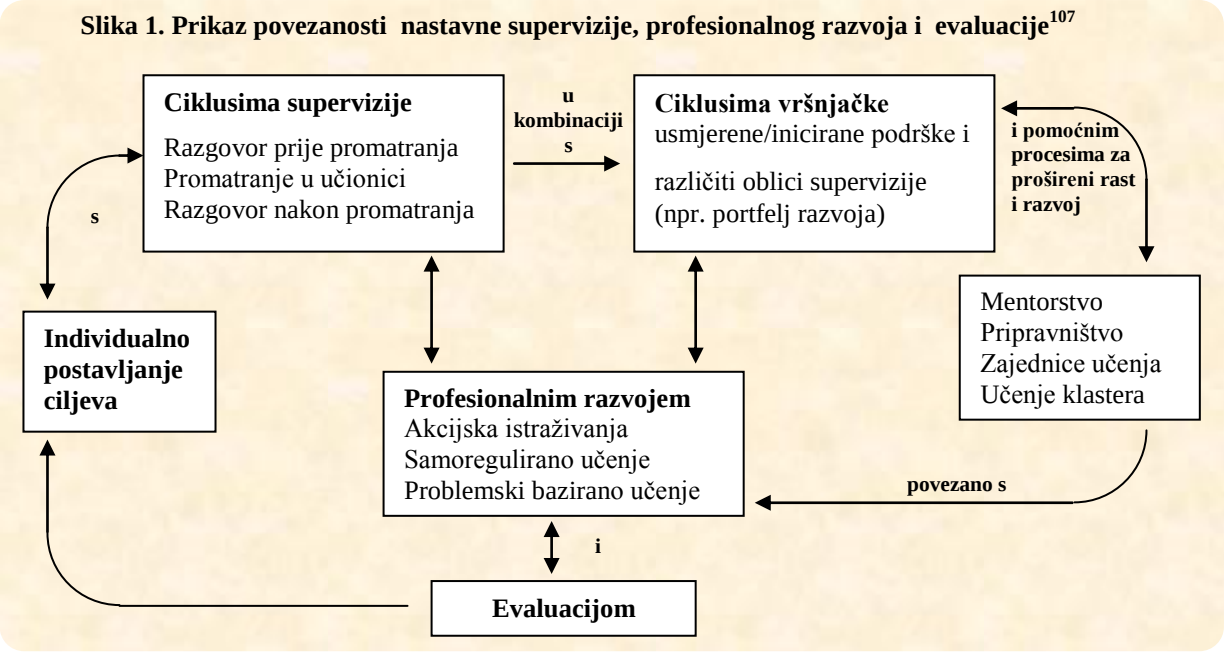
---

[103] Jurić, V. 2001. Kliničko-supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi. Napredak, 142 (3), 305-311, str. 306.
[104] Munson, C. E. 2002. Handbook of clinical social work supervision. New York, The Haworth Press, str.10.
[105] Vidi: Cogan, M. L. 1973. Clinical supervision. Dalas, Texas: Houghton Mifflin company

Supervizija je proces angažiranja nastavnika u dijalogu o nastavi u svrhu poboljšanja nastave i povećanja postignuća učenika. Vjerujemo da će supervizija za poboljšanje nastave i dalje biti glavni sadržaj supervizora i drugih obrazovnih vođa u 21. stoljeću.[106]

Poznati američki stručnjak na području supervizije u školi S. J. Zepeda u svom razmatranju supervizije koristi izraz nastavna supervizija i povezuje je s drugim procesima važnim za uspješan školski rad. Na slici 1. prikazan je Zepedin model supervizije povezan s ostalim procesima.

Slika 1. Prikaz povezanosti nastavne supervizije, profesionalnog razvoja i evaluacije[107]



Njegov model objedinjava djelovanje nastavne supervizije, drugih oblika usavršavanja, profesionalnog razvoja i evaluacije. Povezanost navedenih procesa opisuje na sljedeći način: *Osnovna premisa je da su supervizija, profesionalni razvoj, evaluacija nastavnika i drugi oblici nastojanja mreža bez šava*.[108] Dakle, svi navedeni procesi su međusobno povezani i utječu na krajnji cilj, a to je osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog rada.

Zepeda ističe formativnu i cikličku prirodu nastavne supervizije. Nastavna supervizija ima za cilj promicanje rasta i razvoja, interakcije, te opredjeljenje za izgradnju nastavničkih kapaciteta.

A. Unruh i H. E. Turner vide superviziju kao *društveni proces poticanja, njegovanja i vrednovanja profesionalnog rasta nastavnika*, a supervizor je *glavni pokretač u razvoju*

---

[106] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 4.
[107] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 14.
[108] Isto, str. 15.

optimalnih uvjeta za učenje odraslih. Kada nastavnici uče istraživanjem vlastite prakse uz pomoć vršnjaka ili supervizora, njihovo učenje je više personalizirano i stoga više moćno.[109]

Analizirajući razliku nastavne supervizije i evaluacije A. A. Glatthorn i C. D. Glickman navode da je cilj nastavne supervizije formativan (procesno usmjeren), a uključuje razne i diferencirane pristupe koji omogućavaju nastavnicima da nauče analizirati i razmišljati o svojoj praksi uz pomoć druge stručne osobe. Nasuprot tome, cilj evaluacije je sumativan (produktno umjeren). Na temelju opažanja u učionici i drugih procjena nastavnikova rada dovode do ukupne ocjene. U idealnoj situaciji sumativna evaluacija nastavnikova rada javlja se kao nadopuna formativno usmjerene supervizije. Svrhe evaluacije i supervizije ne moraju biti u izravnoj suprotnosti, oboje mogu podržati poboljšanje nastave. Kroz praksu u kojoj se supervizija koristi i kao evaluacija nastavnikova rada nije čudo da nastavnici ne mogu vidjeti razlike između supervizije i evaluacije.[110]

Istraživanja o praksi supervizije otkrivaju da se u većini škola izvorne namjere nastavne supervizije potiskuju s procjenom. Međutim, supervizija radi evaluacije ne podržava i promiče profesionalni rast i razvoj nastavnika.[111]

A. A. Glatthorn je zastupnik diferenciranog pristupa superviziji (diferencirane supervizije) koju opisuje kao pristup superviziji koja omogućava nastavnicima razne opcije o vrstama supervizijskih i evolutivnih usluga koje mogu dobiti. Pretpostavka takvog pristupa je shvaćanje da je poučavanje profesija i da nastavnici trebaju imati kontrolu nad svojim profesionalnim razvojem, odnosno moć da sami odluče o tome koja im je potpora potrebna. Glatthornov diferencirani pristup temelji se na pretpostavci da svi nastavnici budu uključeni u najmanje dva povezana procesa za poboljšanje nastave kao što su: *intenzivan razvoj* (obavezno korištenje modela kliničke supervizije); *zajednički razvoj* (razvojne, društveno posredovane aktivnosti kao što su vršnjačko stručno vođenje ili akcijska istraživanja), ili *samo-usmjereni razvoj* (razvojne aktivnosti nastavnika usmjerene na osobni razvoj). Glatthornov diferencirani pristup ne znači *propisan pristup*, nego *procesni pristup*, u kojem svaki školski okrug ili škola razvija vlastiti domaći model, koji odgovara njihovim posebnim potrebama i resursima.[112]

---

[109] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 29.
[110] Vidi: Isto
[111] Vidi: Sullivan, S., Glanz, J. 2000. Alternative approaches to supervision: Case from the field. Journal of curriculum and supervision, 15 (3), 212-235.
[112] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 34. i 35.

C. D. Glickman navodi da je *cilj nastavne supervizije pomoći nastavnicima saznati kako povećati svoje sposobnosti za postizanje profesionalnih ciljeva učenja za svoje učenike*.[113] On koristi pojam razvojne supervizije i smatra da uspjeh razvojne supervizije počiva na sposobnosti supervizora da procjeni konceptualne razine nastavnika i da u skladu s njima primijeni odgovarajući supervizijski pristup.

S. J. Zepeda navodi da je svrha supervizije promovirati:

- *interakciju licem-u-lice i izgradnju odnosa između nastavnika i supervizora (Acheson i Gall, 1997; Bellon & Bellon, 1982; Goldhammer, 1969; McGreal, 1983);*
- *tijek učenja za nastavnika i supervizora (Mosher & Purpel, 1972);*
- *poboljšanje učeničkog učenja kroz poboljšanje nastavnikova poučavanja (Blumberg, 1980; Cogan, 1973, Harris, 1975);*
- *odlučivanje na temelju podataka (Bellon & Bellon, 1982);*
- *izgradnju kapaciteta pojedinaca i organizacija (Pajak, 1993);*
- *povjerenje u procesima, jednih s drugima i okolinom (Costa i Garmston, 1994);*
- *promjenu koja rezultira boljim razvojem života za nastavnike i učenike i njihovo učenje (Sergiovanni & Starratt, 1998).*[114]

Mnogi autori koji se bave nastavnom supervizijom navode da proces supervizije zahtijeva diferencirane pristupe jer nastavnici imaju različite potrebe razvoja i stilove učenja. Razlikuju se u vrsti interakcije koju preferiraju, supervizijskog odnosa koji preferiraju i vrstama okruženja u kojem rade. Međutim, prečesto se nastavna supervizija nudi iz *jednog višeg* pogleda, tj. supervizor koji zna odgovore, pomaže nastavniku koji ih ne zna i čija praksa treba biti poboljšana.

S. Sullivan i J. Glanz navode da školski okruzi obično koristite iste supervizijske metode za sve nastavnike, bez obzira na to jesu li na početku, u sredini ili na kraju karijere. Ovaj pristup superviziji *jedna-veličina-odgovara-svima* je birokratski, oslanja se na inspekcijske metode, te se više bavi administrativnim učinkovitostima. Supervizija u tom smislu ide protiv svog bitnog određenja i onoga što mogu postići stručnjaci koji rade zajedno.[115]

---

[113] Glickman, C. D. 1981. Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development, str. 3.
[114] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 30.
[115] Vidi: Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company

U tablici koja slijedi S. J. Zepeda daje pregled autora i komponenti originalnog modela kliničke supervizije.

Tablica 1. Etape originalnog modela kliničke supervizije [116]

Osnovne etape	Cogan (1973.)	Goldhammer, Anderson i Krajewski (1993.)	Acheson i Gall (1997.)
Pojašnjenje supervizijskog odnosa	Uspostavljanje odnosa		
Planiranje	Planiranje s nastavnikom Planiranje promatranja	Održavanje razgovora prije promatranja nastave	Održavanje planiranog razgovora
Promatranje	Promatranje nastave	Promatranje nastave	Promatranje nastave
Analiziranje	Analiza procesa poučavanja/učenja Planiranje strategije razgovora	Analiziranje i planiranje strategije	
Razgovaranje	Razgovor	Supervizijski ragovor	Povratna informacija
Evaluacija	Ponovno planiranje	Analiza nakon promatranja nastave	

Klinička supervizija je ciklički proces i samo takav pristup ostvaruje njezinu bit. Iz tablice 3. možemo vidjeti da su etape provođenja kliničke supervizije različito određene ovisno o autorima. M. Cogan govori o šest etapa, dok ostali navedeni autori o pet ili tri etape. W. S. Hopkins i K. D. Moore[117] navode pet[118] etapa kliničke supervizije, a S. Sullivan i J. Glanz[119] četiri[120]. Međutim, mnogi autori, među kojima i S. J. Zepeda,[121] kad opisuju etape kliničke supervizije navode tri[122] glavna ciklusa: razgovor prije promatranja, promatranje, razgovor nakon promatranja. U sklopu ta tri glavna ciklusa uključene su i aktivnosti koje neki autori izdvajaju u posebne etape.

Temeljem teorijskih i praktičnih saznanja, a povezano s pristupom i shvaćanjem supervizije u školi, mi smo se opredijelili za pojam pedagoška supervizija. Zašto ne klinička ili nastavna supervizija? Pojam klinička supervizija suviše asocira na područja primjene supervizije u medicini, dok se pojam nastavne supervizije odnosi na jedan dio školskog rada, a to je nastava.

---

[116] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 62.
[117] Hopkins S. W., Moore K. D. 1993. Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision. Dubuque, WCB Brown&Benchmark, str. 80.
[118] Preobservation conference, observation, analysis and strategy, postobservation conference, postobservation analysis.
[119] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 134.
[120] Planning conference, observation, feedback conference, collaborative reflection.
[121] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 14.
[122] Preobservation conference, classroom observation, postobservation conference.

Pedagoška supervizija je proces unapređivanja školskoga rada, suradna zajednica učenja gdje su supervizor i supervizant/i ravnopravni stručnjaci u zajedničkom procesu učenja. Temeljna metoda rada je refleksija i samorefleksija praktičnog iskustva, a osnovna svrha transformacija vlastite prakse s ciljem stvaranja što boljeg okruženja za učenje i poučavanje.

U odnosu na temeljnu usmjerenost supervizije možemo govoriti o tri pristupa superviziji – produktnoj i procesnoj superviziji, te praksi usmjerenoj superviziji. Kod produktno usmjerene supervizije važan je rezultat. Gleda se postignuće, odnosno uspjeh učenika, nastavnika i škole, a cjelokupan supervizijski proces definiran je krajnjim ishodima. Za procesno usmjerenu superviziju važan je sam proces. Supervizija se odvija u određenim etapama i svoju suštinu može postići jedino ako se respektira njezina ciklička priroda. Kod praksi usmjerene supervizije bit je u transformaciji vlastitog profesionalnog djelovanja stručnjaka s ciljem unapređivanja kvalitete rada.

Pedagoška supervizija kako smo je mi definirali temelji se na praksi utemeljenom pristupu. Riječ praksa dolazi od grčke riječi *praxis* (grčki – *prattein* – djelovati, činiti), a u filozofskom poimanju praksa se shvaća kao slobodna stvaralačka djelatnost – *slobodna, univerzalna, stvaralačka i samostvaralačka djelatnost kojom čovjek stvara (čini, proizvodi) i mijenja (oblikuje) svoj povijesni svijet i sama sebe; djelatnost svojstvena čovjeku po kojoj se on bitno razlikuje od svih drugih bića*.[123] Dakle, pedagoška supervizija je proces tijekom kojeg sudionici supervizije reflektiraju i mijenjaju svoje profesionalno djelovanje mijenjajući time i sebe. Na taj se način ostvaruje profesionalni rast i razvoj stručnjaka koji doprinosi poboljšavanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada u školi.

Fokus rada, odnosno temeljni sadržaj rada pedagoške supervizije je praktično nastavno iskustvo. Zajedničkim promišljanjem vlastite nastavne prakse sudionici pedagoške supervizije pronalaze nove i efikasnije načine za njezinu izvedbu.

Sudionici pedagoške supervizije mogu biti svi subjekti koji sudjeluju u ostvarenju odgojno-obrazovnog rada. U odnosu na ulogu koju u supervizijskom procesu imaju mogu biti supervizori i supervizanti. Supervizori su pojedinci koji posjeduju opća, tj. temeljna znanja i praktična iskustva iz područja nastavnog rada, a uz to imaju i specifična znanja iz područja supervizije. Mogu biti izvan škole i unutar škole, ali je važno da posjeduju navedena opća i specifična znanja. U školi po svom kompetencijskom profilu školski pedagozi mogu ostvariti ulogu supervizora (kritičkih prijatelja) koji nastavnicima pomažu u osposobljavanju za refleksiju i samorefleksiju njihove nastave. Supervizori mogu biti i nastavnici (sustručnjaci) s adekvatnim

---

[123] Petrović, G. 1986. Praksa/istina. Zagreb, Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske i "Kulturni radnik", str. 14.

iskustvom i supervizijskim vještinama. Supervizanti su najčešće nastavnici kao neposredni nosioci nastavnog rada, ali mogu biti i ostali djelatnici (stručni suradnici, ravnatelji). U školi shvaćenoj kao *organizaciji koja uči* sudionici supervizije mogu biti grupa ili tim ljudi koji predstavljaju zajednicu učenja, a u kojoj nema specifično definirane uloge supervizora i supervizanta (tim za kvalitetu).

Pedagoška supervizija, kao metoda stručnog usavršavanja nastavnika s ciljem njihova profesionalnog rasta i razvoja, povezana je s nizom drugih oblika stručnog usavršavanja.

3.1.2. Povezanost pedagoške supervizije i drugih oblika stručnog usavršavanja nastavnika

U procesu pedagoške supervizije mogu se koristiti razni drugi oblici stručnog usavršavanja nastavnika. S ciljem obogaćivanja i unapređivanja supervizijskog rada u školi navodimo oblike stručnog usavršavanja nastavnika koji se mogu koristiti kao dobra dopuna supervizijskom radu. U tekstu koji slijedi navodimo osnovne karakteristike stručnog vođenja (coaching),[124] vršnjačkog vođenja (peer coaching), mentorstva, portfelja supervizije i akcijskih istraživanja.

Stručno vođenje je područje koje se vrlo dinamično razvija i premda se porijeklo i razvoj stručnog vođenja i supervizije razlikuju, ti su koncepti i njihova primjena međusobno povezani. Supervizori moraju poznavati područje stručnog vođenja kako bi ostvarili svoju ulogu u okviru današnjeg pristupa superviziji. Stručno vođenje se pojavilo 80-ih godina prošlog stoljeća i brzo širilo područja primjene: od sporta, obrazovanja, osobnog života, brige o zdravlju, poslovnog života, organizacije, pa do upravljanja. Stručno vođenje se smatra sastavnim dijelom područja upravljanja ljudskim potencijalima.

Ne postoji jedna univerzalna definicija za stručno vođenje. L. Van Kessel navodi definicije nekoliko autora: *Stručno vođenje/coaching prilagođeno je pojedincu i njegovu trenutačnom pitanju ili problemu, za razliku od menija 'univerzalne veličine' koji se nude na mnogim seminarima* (Tobias, 1996.); *otključavanje nečijih potencijala radi što većeg poboljšanja*

---

[124] L. Arambašić navodi da je "stručno vođenje" sintagma koja najbolje odgovara engleskoj riječi "coaching". Ponekad se kao sinonimi koriste nazivi stručno i profesionalno vođenje, ali se često koristi i pojam coaching.
Riječ coaching je engleska riječ koja znači coach – kočija, autobus za međugradski promet, službeni naziv za željeznički (putnički) vagon, poučavatelj đaka, instruktor, trener, znači podučavati i nadgledati nekoga u ulozi trenera ili voditelja; coach – putovati (voziti se) u kočiji, poučavati (đaka), trenirati. (Drvodelić, M. 1983. str. 122). Prema jednom tumačenju pojam coaching povezan je s mnogim vještinama koje su potrebne da bi se moglo upravljati većim brojem konja koji su vukli kočiju. U tom smislu se pojam pojavio 1880. godine u sportu kad su američki sportski klubovi imali trenere uz upravitelje koji su im pomogli da pobijede. Kasnije su se voditelji pojavili i u drugim područjima kako bi poboljšali kvalitetu onih koje vode.

njegova učinka. To je način pomaganja klijentima da uče, umjesto da ih podučavamo (Whitmore, 2002.); *…umjetnost stvaranja okoline – kroz razgovor i način postojanja – koja će olakšati proces uspješnog napredovanja prema željenim ciljevima*. (Gallwey, 2002.)[125]

Stručno vođenje može se pojaviti u različitim oblicima ovisno o temeljnoj svrsi: *ciljano stručno vođenje, stručno vođenje radi davanja povratnih informacija, stručno vođenje usmjereno na određen sadržaj, stručno vođenje namijenjeno dubljem razvoju, intenzivno stručno vođenje*.[126]

Odnos supervizije i stručnog vođenja možemo pratiti u tablici 2.

Tablica 2. Usporedba stručnog vođenja i profesionalne supervizije[127]

Coaching/stručno vođenje	Profesionalna supervizija
• Dinamično, novo područje, nedovoljno regulirano. • Otvorena primjena, nedovoljno profesionalizirana. • U literaturi nema dovoljno razlikovanja između: - stručnog vođenja kao sastavnog dijela rukovođenja i profesionalnog stručnog vođenja - stručnog vođenja u području privatnog i profesionalnog života. • Nije ograničeno na specifične ciljne skupine i područja. Koristi se i kao oblik pomoći općenito u životu. • Kad je povezano s radom, razvijeno je u području poslovnog svijeta.	• Dobro uspostavljena metoda profesionalnog „stručnog vođenja“ namijenjena ljudima koji, kao važan dio djelovanja u svojoj profesionalnoj ulozi, moraju pomiriti osobni i stručni dio sebe kad su u dodiru s ljudima. • Profesionalizirana djelatnost (duga tradicija i rad na uspostavi teorijske podloge, visokostručni obrazovni programi s postavljenim razredbenim kriterijima, stručne udruge). • Jasno razlikovanje administrativne/rukovodne supervizije i kliničke supervizije. • Nastala u okviru organizacija koje pružaju usluge ljudima, a nakon toga u okviru stručnih skupina i obrazovnih programa.
• Trenutačno gotovo da ne postoje obrazovni standardi. • Obrazovni programi traju razmjerno kratko. • Izdavanje dopusnica za obrazovne programe tek je u začetku. • Eklektička mješavina pojmova i metoda; početak stvaranja vlastitog skupa znanja. • Teorijska usmjerenja: - mješavina elemenata različitih usmjerenja - utemeljenost na psihološkom savjetovanju - utemeljenost na NLP-u itd. - djelomično oblikovanje vlastitih koncepata provođenja stručnog vođenja i njegova procesa. • Brzo raste broj modela stručnog vođenja. • Česta upotreba mjernih instrumenata: 360-stupanjske ankete, FIRO-B-a, Meyers-Briggs pokazatelja tipa ličnosti, NEO-PIR-a, 16PF-a, CPI-a, Liste označavanja pridjeva itd.	• Široko prihvaćeni europski standardi za osposobljavanje (ANSE, www.supervision-eu.org). • Programi za osposobljavanje: intenzivni i dugotrajni. • Programi osposobljavanja imaju dopusnice koje su izdale državne stručne udruge. • Vlastiti skup metodičkih znanja. • Vlastita teorijska tradicija (iako postoje razlike u tome na što se stavlja naglasak i u usmjerenjima). • Mnogo više istraživanja provedeno je u području supervizije nego u području stručnog vođenja (Vail, 2003.: 1). • Sustavno poticanje (učenja) razmišljanja o sebi, tj. o vlastitom djelovanju u profesionalnoj ulozi i to u stvarnim situacijama na poslu (npr. van Kessel i sur., 1993. b).
• Važno je uvježbavanje vještina (u nekim vrstama stručnog vođenja). • Razvoj ličnosti obično je u smislu "jačanja vlastitih snaga i mogućnosti", a ne tako da je razvoj integriran s funkcijom, zanimanjem i metodičkim načinom rada. • Iako ga neki smatraju i reflektirajućom metodom, iz literature o stručnom vođenju ne može se doznati kako se to postiže.	• Nikada nije samo uvježbavanje vještina. • Razvoj ličnosti sastavni je dio profesionalnog razvoja. • Supervizija ističe važnost kritičkog dubinskog razmišljanja. • Važan sastavni dio *kritičko razmišljanje o sebi* (tj. učenje takvog načina razmišljanja).
• Usmjereno na cilj: ciljevi/rezultati najčešće se (ali ne uvijek) točno određuju na početku procesa stručnog vođenja.	• Otvorena usmjerenost na cilj: profesionalno usavršavanje/razvoj jačanjem kompetencija reflektiranja i integracije.

[125] Van Kessel, L. 2009. Coaching – područje rada profesionalnih supervizora. U: Ajduković, M. Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Sveučilišna tiskara d.o.o., 159-207, str. 167.
[126] Vidi: Isto
[127] Isto, str. 195.

Istraživanja u području stručnog vođenja (ICF, 1998.) pokazuju da postoje različiti opisi uloga stručnog voditelja: zrcalo i motivator, mentor, konzultant, učitelj, onaj koji rješava zadatke i duhovni vodič. Stručni voditelji mogu biti vanjski stručnjaci koji dolaze izvan organizacije koja ih je angažirala i unutarnji koji su zaposlenici organizacije u kojoj provode stručno vođenje.

Sadržaj stručnog vođenja ovisi o području na kojem se primjenjuje, međutim Grant i Cavanagh, te Witherspoon i White navode četiri skupine sadržaja: usmjerenost na *vještine*, na *učinak*, na *sadržaj* i na *razvoj*.[128]

Stručno vođenje se može provoditi u raznim oblicima, a L. Van Kessel navodi sljedeće oblike: *individualno* stručno vođenje, *grupno* stručno vođenje, stručno vođenje *tima*, stručno vođenje u okviru *projekta*, *vršnjačko* stručno vođenje, stručno vođenje *organizacije*, *virtualno* stručno vođenje.[129]

Osposobljavanje stručnih voditelja se često provodi putem tečajeva od nekoliko dana a provode ih komercijalni instituti. Ti se tečajevi temelje na praktičnim vještinama bez teorijskih utemeljenja, a završavaju izdavanjem certifikata. Za razliku od navedenih komercijalnih programa osposobljavanja za stručne voditelje koji su prevladavali 1990-ih i početkom 2000. godine, danas se na mnogim sveučilištima organiziraju poslijediplomski programi u području stručnog vođenja.

Međunarodna federacija stručnih voditelja (ICF)[130] i Svjetska udruga stručnih voditelja WABC[131] izdaju dopusnice za stručno vođenje na temelju dokaza da su kandidati završili specifično osposobljavanje, da imaju znatno iskustvo na tom području i da se pridržavaju etičkih standarda.

Vršnjačko vođenje je oblik stručnog usavršavanja koji omogućava nastavnicima međusobnu podršku i učenje tijekom nastavnog procesa. Prvi dokumentirani model vršnjačkog vođenja dali su B. Joyce i B. Showers izvorno zamišljen kao oblik stručnog usavršavanja koji uključuje predstavljanje teorije, demonstraciju, praksu, povratnu informaciju i vođenje.[132]

---

[128] Van Kessel, L. 2009. Coaching – područje rada profesionalnih supervizora? U: Ajduković, M. Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Sveučilišna tiskara d.o.o., 159-207, str. 180.
[129] Isto, str. 181.
[130] ICF – International Coach Federation (Međunarodna federacija stručnih voditelja) formirana je 1995. godine. Vodeća je globalna organizacija, s više od 18.000 članova, posvećena unapređenju struke postavljanjem visokih profesionalnih standarda, izdavanjem certifikata, te izgradnji mreže certificiranih stručnih voditelja.
[131] WABC – Worldwide association of business coaches (Svjetska udruga stručnih voditelja) osnovana 1997. godine. Stalni član ove udruge postaje se ako se udovolji zahtjevima udruge.
[132] Vidi: Joyce, B., Showers, B. 1982. The coaching of teaching. Educational leadership, 40 (2), 4-10.

Vršnjačko vođenje je supervizija koju provode nastavnici "jedni s drugima", umjesto nečega što je učinjeno "s njima".[133]

Vršnjačko vođenje je vjerojatno jedan od najranijih oblika "učenja ugrađenog u posao".[134]

Da bi vršnjačko vođenje bilo efikasno S. J. Zepeda navodi kako su za to nužni određeni preduvjeti, kao što su osposobljavanje vršnjačkih voditelja, povjerenje, te administrativna podrška.[135]

Kao vršnjački voditelji, nastavnici trebaju proći osposobljavanje iz područja ljudskih odnosa i komunikacije; kliničkog supervizijskog procesa (razgovor prije promatranja, prošireno promatranje u učionici, razgovor poslije promatranja); tehnike prikupljanja podataka.

Povjerenje je veoma važno jer svaka promjena znači napuštanje nečega "što jesmo" da bismo postali nešto "što nismo", što može biti veoma obeshrabrujuće. Nastavnici moraju vjerovati da će povratne informacije biti konstruktivne, temeljene na najboljoj praksi, utemeljene na istraživanjima, a ne ni na koji način osobni napad ili ocjena njihova rada. Stoga je povjerenje nužno za uspješno vršnjačko vođenje i to povjerenje u sebe, u druge i u proces.

Administrativna podrška, odnosno podrška osoba koje formalno provode superviziju nastavnika (npr. pomoćnik ravnatelja, ravnatelj, nastavnik voditelj nastavnika) važna je za uspješno provođenje vršnjačkog vođenja. Za to je potrebno vjerovanje da su nastavnici više nego sposobni za kreiranje vlastitog procesa učenja i promoviranje kolegijalnih odnosa između nastavnika.

Za razvoj vršnjačkog vođenja u školama potrebno je da ravnatelj škole: osigura financijske, organizacijske i tehničke uvjete; dogovori početno i trajno osposobljavanje o procesima vršnjačkog vođenja; osigura emocionalnu podršku i ohrabrenje.

U vršnjačkom vođenju, nastavnici mogu promatrati jedni druge na radnom mjestu, dijeliti strategije, poboljšati smjernice prakse prateći profesionalni razvoj, te ojačati učenje kroz komentare, refleksiju, te tekuća istraživanja.[136]

Pojam ***mentorstva*** nije lako definirati jer se rad mentora obavlja u kontekstu različitih radnih mjesta. Može se reći da je mentorstvo *odnos između stručnjaka i vježbenika: podržavajući odnos u kojem (starija) iskusnija ili "mudrija" osoba daje podršku, vođenje, "korektivni" savjet,*

---

[133] Pajak, E. 1993. Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction. Norwood, MA:Christopher-Gordon, str. 223.

[134] "Učenje ugrađeno u posao" je sintagma za učenje koje je sastavni dio nastavnikova rada, tj. nastavnici i njihove kolege uče zajedno tijekom nastavnog procesa. Kada je učenje ugrađeno u posao, prijenos novih znanja i vještina u praksi je više vjerojatan.

[135] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

[136] Isto, str. 230.

povratne informacije i praktičnu pomoć manje iskusnoj (mlađoj) osobi radi njezina osobnog, stručnog, duhovnog ili opće životnog razvoja.[137]

S. J. Zepeda navodi nekoliko definicija mentorstva različitih autora. Prema njima mentorstvo je sveobuhvatan *napor usmjeren prema pomaganju štićenika u razvijanju stavova i ponašanja (sposobnosti), samopouzdanja i odgovornosti unutar definiranog okruženja* (Kay, 1990.); *uvjerenje da mentori vode mlade učitelje na putu profesionalnog razvoja* (Odell, 1990.); *mentorstvo je proces ostvarivanja niza razvojnih zadataka za vrijeme kojih se stvaraju povjerljivi i podržavajući međusobni odnosi* (Sweeney, 2001.); *… mentorstvo se općenito koristi za označavanje profesionalnog odnosa u kojem više iskusan nastavnik preuzima odgovornost za pomaganje manje iskusnog nastavnika u njegovu poslu na prijelazu iz faze prije održavanja nastave nastavnika na stvarnu nastavu* (Pellicer i Anderson, 1995.).[138]

Primjer mentorstva u poslovnom svijetu je pomoć starijih zaposlenika koji službeno, ali često i neslužbeno pomažu novopridošlim radnicima u snalaženju na novom radnom mjestu i tako postaju njihovi mentori. U obrazovanju je mentor stariji iskusniji nastavnik nastavniku početniku. Programi pripravničkog staža nastavnika početnika, koje vode mentori, ključni su za opstanak nastavnika u prvoj godini nastave. Međutim, mentorstvo nije vezano samo za fazu pripreme na prvo ili novo radno mjesto, već postoji i u situacijama promjene radnog mjesta i preuzimanja novih odgovornosti ili prijelaza iz jedne organizacije u drugu. Bit mentorstva je prijenos specifičnih znanja i vještina u konkretnoj radnoj situaciji. U usporedbi sa stručnim voditeljem mentor se više bavi pojedincem, a manje specifičnim radnim postignućima u organizaciji kojoj radi. U fokusu mentorova rada je razvoj poslovne karijere i skrb za opću dobrobit vježbenika.

U literaturi se opisuju različiti pristupi izbora i dodjele mentora. Od toga da se mentori trebaju sami izabrati za sudjelovanje u mentorskim aktivnostima, do toga da nema čvrstih pravila u izboru mentora i njihovih vježbenika. Mentorima je kao i vršnjačkim voditeljima potrebno osposobljavanje iz područja učinkovite komunikacije, rješavanja problema, vršnjačkog vođenja, rada s nastavnicima početnicima i drugim nastavnicima koji su uključeni u mentorstvo, te razvoja grupe.

---

[137] Van Kessel, L. 2009. Coaching – područje rada profesionalnih supervizora? U: Ajduković, M. Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Sveučilišna tiskara d.o.o., 159-207, str. 193.
[138] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont Eye on education, str. 273.

Rad mentora ovisi o kontekstu u školi, uloge mentora i štićenika, te odnosa koji postoji između njih. Efikasni mentori daju konstruktivne povratne informacije i pružaju mogućnosti za kontinuirane reflektirajuće i analitičke rasprave.[139]

Utemeljiteljima ***akcijskih istraživanja*** smatraju se K. Lewin i J. Collier četrdesetih godina 20. st.[140] Nakon početnog oduševljenja njihove ideje o nastavniku – istraživaču pale su u zaborav, a ponovno ih je aktualizirao L. Stenhouse početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća. L. Stenhouse navodi kako *nije dovoljno da nastavnikov posao bude istražen: oni to trebaju učiniti sami*. Od tada pa do danas razvili su se različiti pristupi i različite vrste akcijskih istraživanja. Međutim, razlike koje postoje između akcijskih istraživača diljem svijeta nisu toliko značajne, u odnosu na postojeće sličnosti. Većina autora koristi sličnu terminologiju i postupke u ostvarivanju akcijskih istraživanja.

Definirajući pojam akcijskog istraživanja većina autora navodi sljedeće: osnovna svrha akcijskog istraživanja je *rješavanje specifičnih problema na koje praktičari nailaze u svojoj praksi* (Cunningham, 1993.), odnosno *unapređivanje prakse* (McNiff; Whitehead, 2002.); važna sastavnica akcijskih istraživanja je *unapređivanje razumijevanja svog djelovanja i uvjeta u kojima se ono ostvaruje* (McNiff i Whitehead, 2002.); neki autori smatraju da akcijska istraživanja mogu doprinijeti *promjenama na široj društvenoj razini* (Carr i Kemmis, 1986.); za akcijsko istraživanje karakteristična je *aktivna uloga praktičara* (Mills, 2000.); ističe se *značaj suradničkog pristupa* (Kemmis i Wilkinson, 1998.); naglašava se značaj *etapa akcijskog istraživanja* (McNiff, 2002.); akcijsko istraživanje je *(samo)kritičko istraživanje* (Noffke i Stevenson, 1995.); za akcijsko istraživanje važna je *sustavnost akcije i istraživanja* (Patton, 1990.); akcijsko istraživanje predstavlja *način učenja o svojoj praksi* (McNiff, 2002.); akcijsko istraživanje je *oblik permanentnog stručnog usavršavanja* (Murray i Lawrence, 2000.).[141]

D. Hopkins opisuje akcijsko istraživanje kao *samo-reflektirajuće istraživanje poduzimano od sudionika u cilju poboljšanja racionalnosti (a) vlastite prakse, (b) vlastitog razumijevanja svoje prakse, i (c) situacija u kojima se takve prakse obavljaju*.[142]

M. Mušanović navodi: *Jedna od najprimjenjivanijih kvalitativnih strategija je metodologija akcijskog istraživanja. Istraživači odgojno-obrazovnog procesa nerijetko ističu*

---

[139] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 276.
[140] Sekulić-Majurec, A. 1994. Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.) Iz prakse pedagoga osnovne škole. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 9-16.
[141] Vidi: Bognar, B. 2007. Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja. neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet Zagreb
[142] Hopkins, D. 1985. A teacher's guide to classroom research. Milton Keynes, England: Open University Press, str. 32.

širok spektar problema koji se istražuju ovim pristupom, od razvoja curriculuma temeljenog na školi, strategiji profesionalnog razvoja u školi, pa sve do pozivnog obrazovanja i usavršavanja učitelja.[143]

Akcijsko istraživanje oblik je nastavničke prakse kojom nastavnici – istraživači – praktičari primjenjujući kvalitativnu znanstvenu metodologiju sustavno i organizirano uvode promjene u poučavanje s ciljem da unaprijede vlastitu praksu i steknu spoznaje o promjeni prakse.[144]

E. König i P. Zedler navode sljedeća obilježja akcijskih istraživanja: *(1) akcijska istraživanja se primarno ne usmjeravaju na spoznaju, već na rješavanje praktičnih problema, (2) akcijska istraživanja zalažu se za preobrazbu tradicionalnog odnosa subjekta i objekta između istraživača i objekta istraživanja (ispitanika) u odnos dvaju subjekata.*[145]

Akcijsko istraživanje V. Mužić smatra varijantom *razvojnih istraživanja jer se i u njima uvode novosti u odgojno-obrazovnoj djelatnosti i to na temelju njihove znanstvene provjere*.[146]

Postoje brojni modeli akcijskih istraživanja koji se međusobno razlikuju, ali ono što je svima zajedničko to je činjenica da je akcijsko istraživanje u svojim etapama cirkularno i nikad nije završeno jer ima spiralni karakter. U akcijskom istraživanju polazi se od stvarnih problema koje je nastavnik opazio i nastavlja se ciklusom istraživanja koji sadrži: plan, akciju, promatranje, refleksiju.[147]

L. Bognar i M. Matijević za akcijsko istraživanje navode da je to *specifična vrsta empirijskog istraživanja koje se provodi uz neposredno pedagoško djelovanje. To je znanstveno utemeljeno mijenjanje pedagoškog procesa u kojem se glavni organizatori i kreatori toga procesa pojavljuju istovremeno i kao istraživači*.[148]

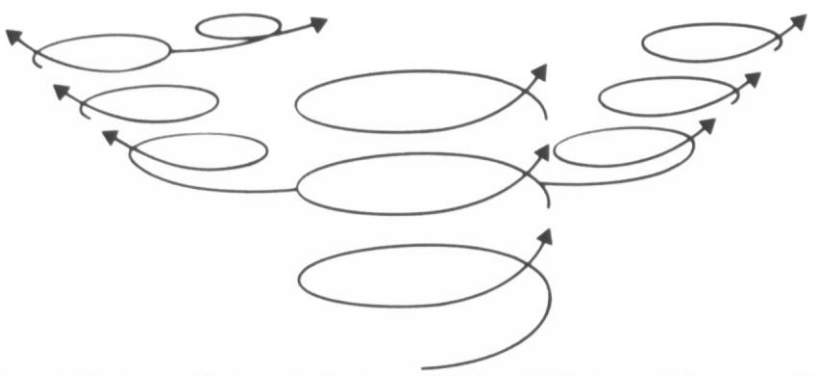
J. McNiff i J. Whitehead smatraju kako je akcijsko istraživanje *sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno. Moguće je započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano.*[149] U opisu procesa akcijskog istraživanja oni koriste više spirala, kako bi naglasili stvaralaštvo i spontanost akcijskog istraživanja. Naime, njima se

---

[143] Mušanović, M. 1998. Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja, Zbornik radova Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, 84-96, str. 85.
[144] Vidi: Vrcelj, S. 2002. Mikroistraživački pristupi u komparativnoj pedagogiji. U: Rosić, V. (ur.) Odnos pedagogijske teorije i prakse. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 177-189.
[145] König, E., Peter Z. 2001. Teorije znanosti o odgoju. Zagreb, Educa, str. 141.
[146] Mužić, V. 1999. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb, Educa, str. 25.
[147] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education
[148] Bognar L., Matijević, M. 1993. Didaktika. Zagreb, Školska knjiga, str. 285.
[149] McNiff, J., Whitehed, J. 2002. Action research: Principles and practice. London, Routledge/Falmer, str. 56.

označava mogućnost da polazeći od jednog problema, za vrijeme istraživanja naiđemo na druge i da tijek akcijskog istraživanja ode u sasvim nepredvidljivom smjeru.

Slika 2. Spiralna struktura akcijskog istraživanja[150]



Akcijska istraživanja, kako navodi S. J. Zepeda, omogućavaju nastavnicima:

- *istraživanje stvarnog životnog iskustva dobre prakse na mjestu u kojem se takve prakse i iskustva pojavljuju – učionici;*
- *korištenje sustavnog pristupa (koji može postati ciklički i kontinuirani vodič za akcijsko istraživanje u tijeku);*
- *razvijanje dubljeg značenja o njihovim praksama uz pomoć kolega;*
- *eksperimentiranje sa svojom praksom temelji se na proširenoj refleksiji i analizi podataka, te*
- *primjenu promjene.*[151]

Akcijskim istraživanjima nastavnici s ciljem prikupljaju podatke o određenim aktivnostima, istražuju, analiziraju, reflektiraju, a zatim mijenjaju praksu. Pedagoška supervizija može obuhvatiti akcijska istraživanja nastavnika i može se njima koristiti u svim ciklusima supervizije.

C. S. Avery navodi da su *akcijska istraživanja pristup profesionalnom razvoju u kojem nastavnici sustavno proučavaju i reflektiraju svoj rad, a zatim izvode promjene u praksi. Akcijska istraživanja mogu biti ugrađena u modelima kliničkog supervizijskog procesa i tijekom vršnjačkog vođenja.*[152]

Važnost akcijskih istraživanja za odgojno-obrazovni rad u školi ističu brojni autori. Primjerice V. Strugar navodi: *Ukoliko se želi uspješnije mijenjati i usavršavati nastavna praksa,*

---

[150] McNiff, J., Whitehed, J. 2002. Action research: Principles and practice. London, Routledge/Falmer, str. 57.
[151] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 245.
[152] Isto, str. 254.

potrebno je omogućiti i učitelju (kao i učeniku) da aktivno sudjeluje u istraživanju. Takav će pristup omogućiti primjenu akcijskih istraživanja.[153]

B. Bognar navodi da se *akcijska istraživanja sve više koriste kao dio nastojanja da škole preuzmu aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena, za razliku od tradicionalnih istraživanja koja nisu polučila očekivani uspjeh.*[154]

Portfelj supervizije ima bogatu povijest kao oblik vrednovanja rezultata rada učenika. Posljednjih 15 godina koristi se i kod odraslih kao kronika holističkog rasta i razvoja odraslih.

D. M. Campbell i sur. tvrde da *portfelj nije samo datoteka o tijeku projekata i zadataka, niti spomenar nastavnih suvenira. Portfelj je organizirana, cilju-usmjerena dokumentacija vašeg profesionalnog rasta i postignuta kompetentnost u složenom činu koji se zove nastava*, dok P. Doolittle smatra da je *nastavnički portfelj dokument stvoren od strane nastavnika koji otkriva, povezuje i opisuje nastavnikove dužnosti, stručnost i rast u nastavi*.[155]

Razvijanje portfelja uključuje brojne procese (prikupljanje artefakata, analiziranja njihovog značenja, implikacije na praksu…), svaki od njih zahtijeva određene vještine. Razvoj portfelja može biti povezan sa supervizijom, profesionalnim razvojem, ocjenjivanjem, te procesima koji u središte učenja stavljaju refleksiju – prakse, povratne informacije i postavljanje ciljeva.

Portfelj razvoja je proces i proizvod. Proizvod je portfelj sam. Proces je način na koji su odabrani predmeti, ono što je učinjeno s njima nakon što su smješteni u portfelj, i kakve promjene u praksi se javljaju kao rezultat tih napora.[156]

Mišljenja o tome što uključiti u portfelj razlikuju se, ali se mnogi slažu u tome da sadržaj portfelja trebaju odrediti nastavnici. Portfelj može uključivati pisanu dokumentaciju (učeničke radove, nastavne pripreme, rezultate testova, nastavne planove i programe, ocjene, pisma roditelja) i druge materijale kao što su fotografije, dijagrami, te audio i video snimke. Nastavni portfelj može uključivati materijale iz niza tematskih područja kao što su: osobno, kurikularno, iz učionice, iz škole kao zajednice koja uči, profesionalni razvoj.

Rad s porfeljem sastoji se od tri međusobno povezane etape: prikupljanje, analiziranje, strategije za poboljšanje rada. Proces stvaranja portfelja može se prikazati odgovorom na tri ključna pitanja karakteristična za svaku etapu. U etapi prikupljanja materijala odgovaramo na pitanje *što prikupljamo*? U etapi analiziranja prikupljenih materijala odgovaramo na pitanje *kako*

---

[153] Strugar, V. 1997. Neki teorijsko-metodološki pristupi u istraživanju učitelja. Napredak, 138 (1), 49-56, str. 56.
[154] Bognar, B. 2006. Akcijska istraživanja u školi. Odgojne znanosti,Vol. 8, No.1 (11), 209-228, str. 214.
[155] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 260.
[156] Isto, str. 262.

analiziramo? Dok, u etapi razvoja strategija za poboljšavanje rada odgovaramo na pitanje *a što sada*? Ako se proces zaustavi samo na prikupljanju materijala model će stagnirati, ali ako portfelj sadržava refleksiju on se razvija. Portfelj razvoja zahtijeva tri osnovne vještine: refleksiju, postavljanje ciljeva i odlučivanje.

Na temelju istraživanja S. J. Zepeda je razvio model primjene portfelja razvoja u procesu kliničke supervizije. U ovom modelu, sve aktivnosti – postavljanje ciljeva, fokus promatranja, prikupljanje podataka, prikupljanje artefakta, izbor i analiza, ugrađene su u sve etape supervizije. Dakle, portfelj se može koristiti kao dopuna supervizije.[157]

3.2. Razvoj supervizije u školi

3.2.1. Razvoj supervizije u Hrvatskoj

Superviziju kao metodu stručnog usavršavanja nastavnika s ciljem unapređivanja nastave u Hrvatskoj ne nalazimo pod tim nazivom sve do nedavno. Međutim, to ne znači da se ti poslovi nisu obavljali. U povijesti hrvatskog školstva superviziju, u prvotnom značenju shvaćenu kao nadzor, možemo pratiti kroz dva razdoblja: razdoblje crkvenog i razdoblje državnog školskog nadzora. Prvo razdoblje, u kojem je crkva osnivala škole i brinula o njima, a prvi učitelji bili svećenici, trajalo je gotovo do kraja 18. stoljeća. U tom je razdoblju crkva obavljala i funkciju nadzora u području cjelokupnog školstva. U drugom razdoblju funkciju nadzora obavlja i organizira država i to od 1774. godine stupanjem na snagu propisa *Opći školski red za njemačke normalne, glavne i trivijalne škole.* Taj akt propisuje da neposredni nadzor nad glavnim i normalnim pučkim školama obavlja ravnatelj, a u trivijalnim školama "župnik".[158]

Zakonskim aktom pod nazivom *Propis o nadzoru učionah u Vojnoj krajni* iz 1871. godine imenovani su mjesni, kotarski i zemaljski školski nadzornici. Zakonom *ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* iz 1874. godine propisuje se djelovanje mjesnog i županijskog školskog nadzornika. Na prijedlog županijskog školskog odbora za ulogu mjesnog školskog nadzornika izabire se *…čovjeka inteligentna i prijatelja škole…*[159] Županijskog školskog nadzornika imenuje zemaljska vlada među istaknutim

---

[157] Vidi: Zepeda, S. J. 2000. Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. The journal of curriculum and supervision, 18 (1), 83-102.

[158] Vidi: Strugar, V. 2001. Antun Cuvajt – zemaljski školski nadzornik. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Zbornik radova, Persona, 143-155.

[159] Zakon od 14. listopada 1874. ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji (1875.). U: Sbornik zakonah i naredabah valjanih za kraljevinu Hrvatsku i Slavoniju, sv. XX. Zagreb, Brzotiskom tiskare "Narodnih novinah", članak 153., str. 450.

učiteljima koji su u školi radili najmanje deset godina. Osim ostalih poslova županijski školski nadzornik *…u didaktičko-pedagoškom pravcu svjetuje i napućuje učitelje …*[160]

Zakonom iz 1887. godine *o ustroju vrhovnoga nadzora srednjih i pučkih škola u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji* ustrojena su četiri mjesta zemaljskih školskih nadzornika i to: dva za nadzor srednjih i dva za nadzor pučkih škola.[161]

A. Cuvajt, jedan od prvih zemaljskih školskih nadzornika, obavljao je taj posao 25 godina. Zabilježeno je da je Cuvajt u školu ulazio … *vedra lica i topla srca; nosio je sa sobom samo dobru riječ, punu zanosa i oduševljenja za stalež i njegov poziv…*[162] Aktivno je sudjelovao u radu prve konferencije školskih nadzornika Hrvatske i Slavonije održane 1894. godine.

Zakonom iz 1888. godine *o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji* propisuje se djelovanje mjesnog, županijskog i zemaljskog školskog nadzornika i u takvom je obliku zadržano sve do 1925. godine. Poslovi koji su bili u nadležnosti županijskih i zemaljskih školskih nadzornika su sljedeći:

a) nadziru javne i privatne pučke škole opredieljenoga im područja, pregledavaju ih barem jedan put u godini ter paze, da se u svačem obdržavaju školski propisi;

b) u didaktičko-pedagogijskom pravcu ustmeno svjetuju i upućuju učitelje;

c) izradjuju poslovne komade didaktičko-pedagogijskoga sadržaja, a i ine ekonomično-administrativnoga sadržaja, koje im opredieli predstojnik županijske oblasti;

d) izvješćuju ob uspjehu službenoga pregledanja područnih škola i sastavljaju predloge, kako da se opaženi nedostatci uklone;

e) vode propisane knjige o školstvu i učiteljstvu dotičnoga područja;

f) učestvuju kano članovi i izvjestitelji u sjednicah upravnoga odbora županije i županijskoga školskog odbora;

g) predsjedaju županijskim učiteljskim sastankom svoga područja.[163]

---

[160] Zakon od 14. listopada 1874. ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji (1875.). U: Sbornik zakonah i naredabah valjanih za kraljevinu Hrvatsku i Slavoniju, sv. XX. Zagreb, Brzotiskom tiskare "Narodnih novinah", članak 161, str. 450-451.

[161] Vidi: Strugar, V. 2001. Antun Cuvajt – zemaljski školski nadzornik. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Zbornik radova, Persona, str. 143-155. Za zemaljske školske nadzornike srednjih škola imenovani su: Franjo Maixner, ravnatelj velike realke u Osijeku i Martin Jelovšek. Za zemaljske nadzornike pučkih škola imenovani su: Antun Cuvajt, ravnatelj građanske škole u Sisku i Josip Stipetić.

[162] Strugar, V. 2001. Antun Cuvajt – zemaljski školski nadzornik. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Zbornik radova, Persona, 143-155, str. 150.

[163] Zakon od 31. listopada 1888. o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji. U: Sbornik zakonah i naredabah valjanih za kraljevinu Hrvatsku i Slavoniju, sv. XX. Zagreb, Brzotiskom tiskare "Narodnih novinah", članak 196., str. 717.

Nakon 1925. godine nadzor u Hrvatskoj bio je ustanovljen na dvije upravne razine – kotarskoj i oblasnoj (kasnije banovinskoj), a njegovo je temeljno obilježje bilo gotovo *policijsko-administrativno-kontrolne naravi… s izrazito zanemarenom pedagoškom funkcijom školskog inspektora (nadzornika).*[164]

Dakle, početke supervizije, iako ne pod tim nazivom, možemo pratiti dugo u povijest. U novijoj povijesti superviziju u području odgoja i obrazovanja možemo promatrati s dva aspekta: supervizija u kojoj su supervizori osobe izvan škole i osobe unutar škole.

Supervizija u kojoj su supervizori osobe izvan škole ostvaruje se uglavnom putem savjetnika organiziranih u ustanovama za unapređivanje rada škole (Zavoda) i inspektora organiziranih u ustanovi pod nazivom Prosvjetna inspekcija. Za razliku od savjetnika čija je osnovna svrha da *potiču razvoj škola i provode stručno-pedagoški nadzor njihova rada*, prosvjetni inspektori ostvaruju *upravni nadzor i kontrolu zakonitosti rada škole.*[165]

Budući da je naš rad usmjeren na pedagošku superviziju kao metodu profesionalnog razvoja nastavnika, zanima nas rad savjetnika u Zavodima za unapređivanje rada škole. Tijekom povijesnog razdoblja te ustanove mijenjale su naziv, organizacijsku strukturu i svrhu. Preteča današnje ustanove za unapređivanje rada u školi, kako navode autori, ima dugu povijest. *Služba koja je obavljala poslove današnjeg Zavoda za unapređivanje školstva kontinuirano djeluje u Hrvatskoj od 1874. godine*.[166]

U tekstu slijedi pregled najznačajnijih događaja povezanih s razvojem navedenih ustanova u novijoj povijesti. Ustanova pod nazivom *Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja* osnovana je 1955. godine kao stručna institucija koja bi trebala biti izvan okvira vlasti, iako je formalno imala status upravne ustanove. Zakonom o prosvjetno-pedagoškoj službi iz 1959. godine organizirana je samostalna prosvjetno-pedagoška služba u dva republička i 27 kotarskih zavoda za školstvo čija funkcija sve više postaje savjetnička. Nakon šest godina Zakonom o prosvjetno-pedagoškoj službi (1965.) osnovan je Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja i Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja.

Potkraj sedamdesetih i početkom osamdesetih godina, uslijed reformskih promjena, dolazi do udruživanja spomenutih zavoda u jedan pod nazivom Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (1986.). Teritorijalna organizacija rada zasnivala se na sedam radnih jedinica u

---

[164] Zekanović, N., Lui, O. 1993. Službe razvoja i nadzora. U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb, Znamen, 245-256, str. 251.
[165] Silov, M. 2001. Ideja razvoja i školski sustav. Napredak, 142 (3), 312-321, str. 315.
[166] Vidi: Milat, J. i sur. 2002. Zavod za unapređivanje školstva Republike Hrvatske. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa, 210-217.

kojima je bilo raspoređeno 358 djelatnika (Zagreb 69, Osijek 58, Rijeka 48, Split 53, Varaždin 17, Zagreb zajednički poslovi 32).

Godine 1990. u sklopu novoosnovanog Ministarstva prosvjete i kulture utemeljen je Zavod za školstvo s odsjecima i referadama u Osijeku, Rijeci i Splitu. Zavod je reorganiziran i smanjen je broj djelatnika s 360 na 168. U godinama koje slijede smanjuje se program rada Zavoda, rad se usmjerava prema administrativnim poslovima da bi se Zavod kao stručno-pedagoška služba ukinuo 1994. godine. Zakonom iz 1995. godine Prosvjetna inspekcija, koja djeluje u sklopu Ministarstva prosvjete i športa, preuzela je jedan dio nadzornih poslova koje je prije obavljala stručna služba u Zavodu. Zakonom o stručno-pedagoškom nadzoru od 1997. godine u sklopu Ministarstva prosvjete i športa osniva se nadzorna služba u školstvu.

Novom reorganizacijom Ministarstva prosvjete i športa 1998. ponovno se osniva Zavod za unapređivanje školstva s ispostavama u područnim jedinicama.

U travnju 2000. godine Zavod za unapređivanje školstva je preustrojen sa svrhom operativnijeg i jasnijeg određenja rada njegovih pojedinih ustrojbenih dijelova. Zavod je imao četiri odjela i šest odsjeka (Zagreb, Rijeka, Zadar, Split, Varaždin i Osijek) s ukupno 76 savjetnika/nadzornika.

Godine 2003. osnovan je Zavod za školstvo Republike Hrvatske kao samostalna neprofitna i javna ustanova s temeljnom zadaćom stručne potpore predškolskom i školskom odgoju i obrazovanju.

U razdoblju od 2004. do 2006. godine započete su određene promjene u sustavu obrazovanja s ciljem jačanja stručne podrške sustavu odgoja i obrazovanja. S tim ciljem osnovan je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2004.), Agencija za strukovno obrazovanje (2005.) i Agencija za obrazovanje odraslih (2006.). S navedenim promjenama nužno se javila i potreba reorganizacije Zavoda za školstvo RH te jasnijeg definiranja njegove djelatnosti s obzirom da su određeni dio dosadašnjih djelatnosti Zavoda, kao i određeni broj djelatnika Zavoda, preuzele novoosnovane ustanove.

Godine 2006. osnovana je Agencija za odgoj i obrazovanje kao pravni sljednik Zavoda za školstvo RH. Osnovna djelatnost Agencije je obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju pri čemu Agencija sudjeluje u praćenju, unapređivanju i razvoju odgoja i obrazovanja.[167]

---

[167] U prikazu povijesnog razvoja ustanova za unapređivanje rada škola u periodu od 1955. do 2006. godine koristili smo materijal dobiven od glasnogovornice Agencije za odgoj i obrazovanje Antonele Nižetić-Capković (2011.).

Od 2010. godine djeluju dvije samostalne ustanove: Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Djelatnost navedenih ustanova odnosi se na obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova, obavljanje stručno-pedagoškog nadzora i praćenja školskoga rada s ciljem njegova unapređivanja. Djelatnici Agencije su savjetnici i viši savjetnici koji se imenuju iz redova istaknutih nastavnika s bogatim iskustvom rada u školi.

Uspoređujući rad sličnih ustanova u susjednim zemljama možemo vidjeti da je situacija povoljnija nego kod nas. Primjerice, u Sloveniji je Zavod za školstvo od 1995. godine javna ustanova, ima znatno veći broj savjetnika u odnosu na nas, a inspekcijska služba u prosvjeti je gotovo nestala.[168]

Među ostalim poslovima savjetnici i viši savjetnici imaju i zadatak praćenja rada nastavnika i unapređivanja nastavnog rada u školama. U Statutu Agencije navodi se da: *Stručno-pedagoški nadzor mogu provoditi savjetnici i viši savjetnici Agencije koji ispunjavaju uvjete za školskog nadzornika propisane Zakonom o stručno-pedagoškom nadzoru.*[169] Već sam izraz "nadzor" upućuje na njezinu temeljnu orijentaciju. Međutim, u novije vrijeme u skladu sa suvremenim kretanjima i važnosti koja se pridaje superviziji kao metodi stručnog usavršavanja nastavnika i ovdje dolazi do promjena.

Jedan od najvažnijih koraka u razvijanju suvremenog poimanja supervizije učinjen je 2007. godine kada je Agencija za odgoj i obrazovanje pokrenula projekt *Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju* i započela dvogodišnju edukaciju petnaest viših savjetnika (u sklopu Phare programa EU) s ciljem osposobljavanja za integrativnu superviziju u odgoju i obrazovanju. Rezultat toga je izrada Protokola za uvođenje supervizije u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske[170] i publikacije pod nazivom *Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*. Projekt je završen četirima regionalnim konferencijama (Split, Rijeka, Našice i Zagreb). Integrativna supervizija kao oblik stručnog usavršavanja nalazi se u katalogu stručnih skupova Agencije od travnja 2009. godine, a viši savjetnici (supervizori) rade superviziju modularno, s malim grupama sudionika. No, ono što je još važnije to je drugačiji pristup pedagoškoj superviziji, odnosno shvaćanje da je supervizija *…složena metoda profesionalnog razvoja koju možemo shvatiti kao kvalitativan pomak s učenja i poučavanja na rasuđivanje profesionalnog iskustva*.[171]

---

[168] Vidi: Milat, J. i sur. 2002. Zavod za unapređivanje školstva Republike Hrvatske. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa, 210-217.
[169] Statut agencije za odgoj i obrazovanje, članak 11., str. 4., http://www.azoo.hr, posjećeno u rujnu 2010.
[170] Protokol za uvođenje supervizije u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, http://www.azoo.hr, posjećeno u rujnu 2010.
[171] Ambruš-Kiš, R. i sur. 2009. Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Split, RePrint, str. 11.

Drugi aspekt praćenja supervizije u području odgoja i obrazovanja je onaj u kojem je supervizor iz same škole, misli se prvenstveno na pedagoga kao najkompetentniji profil stručnjaka za provođenje pedagoške supervizije. Uvođenjem pedagoga u škole (1959.) započinje sustavno praćenje nastave i rad na njezinom unapređivanju. Među ostalim funkcijama rada pedagoga u *Koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti* (2001.) navodi se i savjetodavna, terapijska i supervizijska funkcija. O tom će aspektu biti više riječi u tekstu koji slijedi jer je tema ovoga rada uloga pedagoga u supervizijskom usavršavanju nastavnika.

O superviziji u području odgoja i obrazovanja u našoj pedagoškoj literaturi imamo jako malo radova. Možemo izdvojiti radove V. Jurića[172], M. Mušanovića i sur.[173], Z. Bokulića, [174], te već navedenu publikaciju Agencije za odgoj i obrazovanje.

Na području socijalnog rada situacija je nešto povoljnija. Prvi članak o superviziji objavila je 1973. godine u časopisu *Socijalni rad* Nada Smolić-Krković u kojem piše o potrebi supervizije u sustavu socijalne skrbi. Navedena je autorica 1977. godine objavila prvu knjigu *Supervizija u socijalnom radu*.[175] Međutim, supervizija tada nije zaživjela i postala dio prakse socijalnog rada. Tek se u novije vrijeme ideja ponovno aktualizira i kao rezultat toga javljaju se razne aktivnosti. Objavljena je knjiga *Supervizija u psihosocijalnom radu*[176] i knjiga *Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva.*[177] Održane su i dvije hrvatske konferencije o superviziji 2006. i 2009. godine u čijem su radu sudjelovali stručnjaci iz različitih područja: odgoja i obrazovanja, socijalnog rada, nevladinih organizacija.

Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) osnovano je 1998. godine s ciljem zastupanja i koordinacije supervizijskih edukacija i supervizijskih djelatnosti u Republici Hrvatskoj, a od 2004. godine punopravni je član ANSE.

---

[172] Jurić, V. 2000. Kliničko-supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi. Zagreb, Napredak, br. 2; Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga

[173] Mušanović, M. i sur. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće

[174] Bokulić, Z. 2002. Nije moda nego pedagoška praksa – supervizija u školi. Zagreb, Školske novine, br. 2; Bokulić, Z. 2002. Supervizija – put k uspješnijoj praksi u razredu. Zagreb, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 4, 1, 79-89; Bokulić, Z. 2003. Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav. Zagreb, Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ, 444-450; Bokulić, Z. 2003. Supervizija, coaching i organizacijski razvoj – kako učiti na greškama i biti bolji. Zagreb, Profit, IX., 50-53; Bokulić, Z. 2004. Pedagoška supervizija, Zagreb, Školske novine br. 8.

[175] Smolić-Krković, N. 1977. Supervizija u socijalnom radu. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada

[176] Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć

[177] Ajduković, M. (ur.) 2009. Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć

U Hrvatskoj od 2006. godine postoji poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada kada je upisana prva generacija studenata. Studij provodi Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Za budući razvoj supervizije u Hrvatskoj važno je da se uz edukaciju iz područja supervizije razvijaju istraživanja i piše stručna literatura koja će omogućiti daljnje širenje supervizije.

3.2.2. Razvoj supervizije u Americi

Godinama je definiranje supervizije u školi bio izvor mnogih rasprava uglavnom zbog nedostatka istraživanja i kontinuiranog neslaganja oko definicije i svrhe supervizije. S. Sullivan i J. Glanz navode da je *supervizija proces angažiranja nastavnika u nastavnom dijalogu u svrhu poboljšanja nastave i povećanja postignuća učenika*.[178]

Supervizija ima srednjovjekovno latinsko porijeklo i izvorno je definirana kao *proces pažljivog čitanja ili skeniranje teksta u potrazi za pogreškama ili odstupanjima od originalnog teksta*. (Smyth, J.) Kasnije zabilježeni primjeri riječi supervizija određuju je kao *opći menadžment, smjer, kontrolu i nadzor*.[179]

H. Spears navodi da se *rano razdoblje školske supervizije, od kolonizacije Amerike na dalje kroz prvu polovicu devetnaestog stoljeća, temeljilo na ideji održavanja postojećih standarda nastave, prije nego na ideji za njihovo poboljšanje*.[180] Za vrijeme većeg dijela 19. stoljeća superviziju škola provodili su lokalni savjetnici, koji nisu bili stručno osposobljeni i nedovoljno zainteresirani za unapređenje nastave. Školska supervizija izvorno se odnosila na postupak u kojem bi netko "ispitao" nastavnikov rad u razredu "u potrazi za pogreškama".

Reformski pokret u obrazovanju krajem 19. stoljeća dovodi do reorganizacije državnih škola s ravnateljima kao supervizorima. Cilj supervizora bio je da što efikasnije nadziru rad škole.

Za prva dva desetljeća 20. stoljeća karakterističan je porast obrazovanja, te porast veličina i složenosti škola. S tim u svezi i supervizori dobivaju na statusu, broju i autoritetu. U tom periodu postoje dvije specifične grupe supervizora: *posebni* i *glavni* supervizor.

Posebni supervizori (najčešće žene) izabrani su od ravnatelja škole s ciljem da pomognu manje iskusnim nastavnicima. Posebni supervizori su bili oslobođeni nekih nastavnih obveza

---

[178] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 4.
[179] Isto, str. 8.
[180] Isto, str. 8.

kako bi imali vremena za superviziju. Dakle, za supervizora nije trebala nikakva formalna obuka. Primjerice, veće su škole imale niz posebnih supervizora, u svakom od glavnih predmeta.

Glavni supervizori (obično muškaraci)[181] obavljali su osim supervizije nastave i poslove pomoćnika ravnatelja. Imali su ovlasti ocjenjivati nastavnikov rad pa su ih nastavnici smatrali prijetnjom.

Nastavnici su *posebne* supervizore spremno prihvaćali iz više razloga. Uglavnom zato jer su im pomagali u praktičnim područjima, nisu ocjenjivali njihov rad, a i stoga što se većinom radilo o ženama. Dakle, nastavnici nisu bili ugroženi pojavom posebnih supervizora u učionici. S druge strane na *glavne* se supervizore, uglavnom, gledalo kao na kritičare (otkrivaju učiteljske slabosti i propuste), a ne pomagače u radu. Stoga su ih prozvali "snoopervisors " – onaj koji zabada nos.

Posebni supervizori nisu se, međutim, održali dugo u školama. *Glavni* supervizori postupno su preuzeli posao supervizije. Relativni nestanak posebnih supervizora nakon ranih 1920-ih godina može se pripisati diskriminaciji na temelju spola.

Pod utjecajem Taylorova[182] rada F. Bobbitt navodi da je primjena znanstvenih načela u superviziji nužnost za kontinuirani napredak školskog sustava. Međutim, ono što je Bobbitt nazivao znanstvenim i stručnim supervizijskim metodama bile su *birokratske metode supervizije* usmjerene na superviziju kao kontrolu unutar školske birokracije. Birokratska supervizija, oslanjajući se na inspekcijske metode i tražeći efikasnost prije svega, dominirala je od 1870. do 1920. godine.[183]

Dvadesetih godina 20. stoljeća supervizija kao kontrola je snažno kritizirana i od nastavnika i znanstvenika. Supervizija se usmjerava na primjenu demokratskih metoda i poboljšanje nastave, a smanjuje se funkcija procjene, tj. razvija se *demokratska supervizija*.

Tijekom 1930-ih, 1940-ih i 1950-ih godina razvija se ideja *znanstvenog pristupa* superviziji, a jedan od najistaknutijih predstavnika bio je A. S. Barr koji se zalagao za

---

[181] Razlike u funkciji između posebnih i glavnih supervizora su bile posljedica prevladavajućih muško-ženskih uloga u odnosima koji su prevladavali u 19. stoljeću. Smatralo se da su muškarci bolji glavni, a žene bolji posebni supervizori.

[182] Frederick Winslow Taylor 1911. godine objavio je knjigu pod naslovom Načela znanstvenog upravljanja. Taylorova je knjiga naglasila znanstveno upravljanje i učinkovitost na radnom mjestu. Radnik je, prema Tayloru, bio samo zupčanik u poslovnoj mašineriji, a glavni cilj menadžmenta bio je da promiče učinkovitosti radnika. U relativno kratkom vremenskom razdoblju "tejlorizam" i "učinkovitost" imale su dubok utjecaj na upravnu i supervizijsku praksu u školama.

[183] Vidi: Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company

profesionalizaciju supervizije. On je smatrao da supervizor treba biti osposobljen u području poučavanja učenika, ali i području poučavanja nastavnika.[184]

U 1960-im godinama demokratske metode u superviziji su se proširile i javlja se jedan novi pristup superviziji – *supervizija kao vodstvo*. Robert R. Leeper, najistaknutiji predstavnik ovog pristupa superviziji, smatrao je da supervizori moraju proširiti "demokraciju u svojim odnosima s nastavnicima", a način da se to postigne bio je da se proglasi supervizija funkcijom vodstva. Glavni fokus tog pristupa supervizije bio je usklađeni napor onih koji se bave supervizijom da ostvare vodstvo na pet načina. To su: *(1) razvijanje uzajamno prihvatljivih ciljeva, (2) proširenje metoda suradnje i demokratskih metoda supervizije, (3) poboljšanje nastave/obuke u razredu, (4) promicanje istraživanja vezanih za obrazovne probleme i (5) promoviranje stručnog vodstva*.[185]

Sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do snažne kritike još uvijek dominirajućeg nadzornog pristupa superviziji. *Klinička supervizija* izrasla je iz nezadovoljstva s tradicionalnom obrazovnom praksom i supervizijskim metodama. Većina istraživača smatra M. Cogana utemeljiteljem kliničke supervizije. Klinička supervizija, usmjerena na poboljšanje nastave i promicanje učenja, temelji se na demokratskim metodama.

U 1980-im godinama javljaju se razni modeli i koncepcije supervizije nastali u pokušaju da se prošire demokratske metode i da se supervizija distancira od birokratske i inspekcijske supervizije. *Klinička*, *razvojna* i *transformacijska* supervizija, među ostalim modelima, imale su zajedničku vezu u tome što su se svojom pojavom usprotivile negativnim efektima birokratskog nasljeđa supervizije.

Od 2000-ih godina razvija se novi model supervizije pod nazivom *supervizija bazirana na standardima*. Neki autori, međutim, ukazuju na problem kompatibilnosti kojim se pokušava koristiti supervizija bazirana na standardima s kliničkom supervizijom. E. Pajak upozorava: *Ako ne uspijemo osigurati superviziju baziranu na empatiji, postojeća okolina bazirana na standardima će se u konačnici pokazati zaglupljujućom za nastavnike i njihove učenike*.[186]

---

[184] Vidi: Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company
[185] Isto, str. 16.
[186] Isto, str. 19.

4. ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJA

4.1. Razvojno-pedagoška djelatnost škole

4.1.1. Pojam i razvoj razvojno pedagoške djelatnosti

Stručne službe koje se bave razvojno-pedagoškom djelatnošću škole danas djeluju u većini europskih i svjetskih zemalja. *O djelatnosti stručnih službi u školama pisali su brojni autori: Nickel, H. i Langhorst, E. 1973; Young, R. A. 1990; Smith, J. 1987; Coombs, P. H. 1969; Klauer, K. J. 1985.*[187] među kojima i naši autori Jurić, V., Staničić, S., Mušanović, M., Silov, M., Mrkonjić, A., Zorić, M., Vrgoč, H., te autori iz susjednih zemalja Pediček, F., Resman, M., Babić, P., Mandić, P., Rakić, B.

Početak razvojno-pedagoške djelatnosti škole možemo pratiti od 1908. godine kada je F. Parsons u Bostonu osnovao svoju poznatu "Ustanovu za profesionalnu orijentaciju". Dvadesetak godina kasnije ta se djelatnost počinje ostvarivati u zemljama zapadne Europe, a pedesetih godina 20. st. pojavljuje se i u našim školama. Različito se naziva pa se tako u Hrvatskoj koristi naziv "razvojno-pedagoška djelatnost", u Sloveniji "svetovalno delo", u Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini, Srbiji i Vojvodini "pedagoško-psihološki rad".[188]

Stručnjaci koji obavljaju razvojno-pedagošku djelatnost u svijetu se različito nazivaju, ali sadržajno su veoma slični profilu školskog pedagoga, psihologa, socijalnog radnika ili liječnika kod nas. Tako se npr. u Sloveniji i Belgiji dotični stručnjak naziva pedagogom, u Njemačkoj školskim savjetnikom, u Francuskoj stručnim savjetnikom za obrazovanje, u Italiji pedagoškim djelatnikom, u Danskoj stručnim savjetnikom, u Španjolskoj pedagoškim djelatnikom itd.[189]

Prvi nosioci razvojno-pedagoške djelatnosti (školski psiholozi, školski pedagozi, svetovalni delavci, kasniji naziv stručni suradnici) pojavili su se 1954./55. školske godine, istovremeno u Hrvatskoj i Sloveniji, u praksi prije teorijskog osmišljavanja njihove uloge. Kao posljedica toga javljaju se različita shvaćanja funkcije stručnih suradnika u školi, što utječe na pojavu brojnih naziva za ovu djelatnost, kao što su: pedagoško-psihološka služba, stručno-pedagoška služba, školska savjetodavna služba, pedagoška služba, stručna služba, razvojna

---

[187] Mrkonjić, A. 2003. Pedagoška služba u suvremenoj školi. Split, Književni krug, str. 28.

[188] Vidi: Staničić, S. 1989. Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Zagreb, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Jumena

[189] Vidi: Mrkonjić, A. 2007. Evaluacija pedagoške službe i škole. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 215-230, str. 216.

služba, stručno-razvojna služba, stručno-pedagoška služba, služba za unapređivanje nastave, pedagoško-andragoška služba i slično.[190]

Prateći razvoj razvojno-pedagoške djelatnosti u našim školama S. Staničić navodi četiri karakteristične faze*: traganje za identitetom (1954.-1964.); programsko usmjerenje i legalizacija (1965.-1974.); afirmacija djelatnosti školskih pedagoga (1975.-1984.); razdoblje krize (1985.-1999.); reafirmacija razvojne djelatnosti školskih pedagoga (1999.-).*[191]

U prvoj fazi (1954. – 1964.) razvoja razvojno-pedagoške djelatnosti zapošljavaju se prvi školski pedagozi i psiholozi. Tada još nije bila definirana njihova uloga, pa ovaj period karakterizira težnja za definiranjem statusa u školskoj praksi i traganje za identitetom. Prvi radovi o radu stručnih suradnika javljaju se 60-ih godina, a Zakonom o osnovnoj školi iz 1964. godine legalizira se njihov rad. Zbog nedostatka odgovarajućih fakultetski obrazovanih stručnjaka, na mjesta pedagoga zapošljavani su istaknuti nastavnici. Uloga pedagoga se tada shvaćala kao funkcija, a ne kao profesija, što je negativno utjecalo na afirmaciju profesije pedagoga u školskoj praksi.

Za drugu fazu (1965. – 1974.) karakteristično je isticanje uloge pedagoga u rješavanju odgojno-obrazovnih problema, u unapređivanju nastave, u brizi za profesionalno savjetovanje učenika i u usavršavanju nastavnika. Istovremeno se legalizira djelatnost pedagoga u školama. Studija slovenskog pedagoga F. Pedičeka *Svetovalno delo in šola* (1967.) predstavlja prvi teorijski okvir za djelatnost pedagoga i drugih stručnih suradnika. Krajem 60-ih definiran je i organizacijski model djelovanja pedagoga te se donosi prvi program njihova rada u školama. U ovom razdoblju organizira se studij za školske pedagoge.

Treću fazu (1975. – 1984.) u razvoju razvojno-pedagoške djelatnosti karakterizira težnja prosvjetnih institucija za poticanjem razvoja i unapređivanjem rada škola pomoću pojačanog stručno-pedagoškog rada. Rezultat toga je zapošljavanje većeg broja školskih pedagoga i afirmacija njihove djelatnosti. U tom razdoblju počinju značajne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu (reforma). Objavljena je *Metodika rada školskog pedagoga* V. Jurića (1977.) čime su školski pedagozi dobili prvi vodič za praktično djelovanje. Utvrđeno je područje i način rada školskih pedagoga u školskoj praksi.

Četvrtu fazu (1985. – 1999.) karakterizira opadanje važnosti pedagoške i stručne djelatnosti u školi, odnosno razdoblje krize u razvoju razvojno-pedagoške djelatnosti. Početkom

---

[190] Vidi: Silov, M. 2001. Razvojna djelatnost u školskom sustavu – terminologija, povijest i novi smisao. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Persona, 121-142.

[191] Staničić, S. 2003. Školski pedagozi u praksi – razvoj i postignuća. U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika. Rijeka, Znanstveni kolokvij, str. 42-43.

90-ih godina, unatoč objavljivanju većeg broja publikacija i provođenju nekoliko opsežnih empirijskih istraživanja, dolazi do deprofesionalizacije stručnog rada i reduciranja kriterija stručnosti za postavljanje pedagoga u školama. S tim u svezi A. Mrkonjić navodi: *Težimo kvalitetnoj školi, a pokušava se nijekati kadrove (nositelje) te kvalitete, ponajprije pedagoge (sic!).*[192]

U petoj fazi (1999. –) dolazi do reafirmacije razvojno-pedagoške djelatnosti školskih pedagoga i jača svijest o njihovoj važnosti u unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse. U okviru Koncepcije promjena odgojno-obrazovnog sustava u RH[193] ekipa eminentnih stručnjaka izradila je Koncepciju razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika[194] kojom se definira razvojno-pedagoška djelatnost u školama. Najnovijim zakonskim regulativama (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Pedagoški standard, Školski kurikulum) djelovanje pedagoga i drugih stručnih suradnika uzima se kao imperativ suvremene škole.

Kada se nakon pedeset godina analizira razvojno-pedagoška djelatnost stručnih suradnika može se utvrditi sljedeće: umjesto neosposobljenih nastavnika danas imamo obrazovane profesionalce; umjesto pojedinačnog rada stručnjaka danas imamo interdisciplinarne timove stručnjaka; napisan je velik broj znanstvenih i stručnih radova; područje rada stručnih suradnika bitno je prošireno; razina kvalitete školskog rada znatno je porasla uvođenjem stručnih suradnika; stručni suradnici su inicijatori i voditelji unapređivanja rada u školi.[195]

Rezultati istraživanja koje je proveo A. Mrkonjić (1989., 2003.) pokazuju da postoje veoma izražene potrebe za razvojno-pedagoškom službom u školi u funkciji kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada.

Rezultati našeg praćenja rada stručnih suradnika najjednostavnije se i najsažetije mogu izreći konstatacijom da nam je pedagoška situacija u školama koje imaju stručne suradnike (uz uvjet da su i odgovarajuće pedagoški vođeni) neusporedivo bolja nego u onima koje ih nemaju.[196]

Analizom ekipiranosti razvojno-pedagoških službi u našim školama možemo vidjeti da u nešto više od 1182 osnovne i srednje škole ima oko 1325 stručnih suradnika. Zastupljenost pojedinih profila stručnih suradnika u 854 osnovne škole je sljedeća: pedagog 546 (49%),

---

[192] Mrkonjić, A. 2001. Stručne službe – Condicio sine qua non kvalitetne škole. Napredak, 142 (3), 296-304.
[193] Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće
[194] Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće
[195] Vidi: Isto
[196] Mrkonjić, A. 2007. Evaluacija pedagoške službe i škole. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 215-230, str. 220.

defektolog (i/ili logoped) 389 (35%), psiholog 161 (15%), socijalni radnik 9 (1%) ili ukupno 1105 stručnih suradnika. Prema ovim podacima ekipiranost razvojno-pedagoških službi u osnovnim školama nije zadovoljavajuća: 31,4% osnovnih škola nema ni jednog stručnog suradnika. Neke škole imaju stručnog suradnika, ali ne s punim radnim vremenom.[197] Godine 2003. u osnovnim školama među stručnim suradnicima bilo je 550 pedagoga, 162 psihologa, 336 defektologa, 19 logopeda i 8 socijalnih radnika, tj. ukupno 1075 stručnih suradnika.[198]

U srednjim školama stanje je još nepovoljnije jer je u 353 redovne srednje škole zaposleno 215 stručnih suradnika, a čak 57% srednjih škola nema stručnih suradnika. Zaposlenost stručnih suradnika po profilima stručnjaka je sljedeća: pedagog 165 (77%), defektolog 7 (3%), psiholog 43 (20%).[199] Godine 2003. u srednjim školama među stručnim suradnicima bilo je 206 pedagoga, 66 psihologa, 15 defektologa, tj. ukupno 287 stručnih suradnika.[200]

Veći broj školskih pedagoga u odnosu na ostale stručne suradnike proizlazi najvjerojatnije iz činjenice da on pokriva najšire područje rada u školama, za razliku od ostalih stručnih suradnika koji su usmjereni na specifična područja rada. Istraživanjima se pokazuje da školski pedagog sudjeluje u više od 90% poslova razvojno-pedagoškog karaktera.

Međutim, ono što u srednjim školama situaciju čini još težom je nezadovoljavajuća stručna kvalifikacija zaposlenih na radnim mjestima stručnih suradnika – pedagoga. Sredinom 90-ih godina 20 st. prosvjetna politika ozakonila je zapošljavanje nastavnika na mjestima školskih pedagoga, tako da na radnim mjestima pedagoga radi 40% nekvalificiranih stručnjaka (24% nastavnika određenog predmeta, 6% dipl. stručnjaka (inženjer, ekonomist, filozof, teolog)).

4.1.2. Cilj, zadaci, načela i funkcije razvojno-pedagoške djelatnosti

Cilj, zadaće, načela i funkcije razvojno-pedagoške djelatnosti definirani su Koncepcijom razvojno-pedagoške djelatnosti. *Cilj* se sastoji u osmišljavanju i vođenju razvoja odgojno-obrazovne djelatnosti škole u skladu s potrebama i razvojnim potencijalima djece koristeći suvremene znanstvene spoznaje radi stvaranja optimalnih uvjeta za cjeloviti razvoj.

---

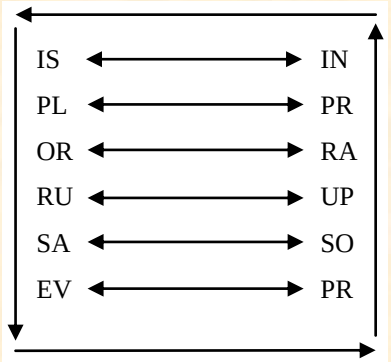
[197] Vidi: Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće, 39-43.
[198] Staničić, S. 2006. Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu. Odgojne znanosti,Vol. 8, br. 2, 515-533, str. 520.
[199] Vidi: Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće, 39-43.
[200] Staničić, S. 2006. Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu. Odgojne znanosti,Vol. 8, br. 2, 515-533, str. 521.

Ovako postavljeni cilj ostvaruje se kroz sljedeće *zadaće* razvojno-pedagoške djelatnosti: *deskriptivno-analitičku* (prikupljanje podataka, klasifikacija, sistematizacija, analitičko-operativni uvidi, mjerenje); *eksplorativno-eksplikativnu* (istraživanje fenomena s ciljem njihova razumijevanja i izgrade odgovarajuće procedure djelovanja i mijenjanja); zadaću *modeliranja i projektiranja* (stvaranje racionalnih pretpostavki za uvođenje promjena); *inovativno-razvojnu* (promjena postojećeg i uvođenje novog); *normativnu* (izrada standarda i procedura).

Temeljne funkcije razvojno-pedagoške djelatnosti koje omogućavaju ostvarenje postavljenog cilja i zadaća jesu: operativna, studijsko-analitička, informativno-dokumentacijska, instruktivna, savjetodavno-terapijsko-supervizijska, istraživačka, normativna.[201]

Neki autori uloge koje pedagog kao stručni suradnik ispunjava nazivaju funkcijama. Pa je tako M. Silov konstruirao "mrežu funkcija" koje treba ostvarivati suvremena škola. On je u svojoj "mreži funkcija" kreirao šest parova funkcija kojima stručni suradnici najčešće realiziraju razvojne programe.

Slika 3. Model mreža funkcija[202]



IS = istraživanje IN = inovacije
PL = planiranje PR = programiranje
OR = organiziranje RA = racionaliziranje
RA = rukovođenje UP = upravljanje
SA = savjetovanje SO = (re) socijalizacija
EV = evaluacija PR = predviđanje

Model mreža funkcija, tvrdi M. Silov, omogućuje stručnim suradnicima njihovo specijaliziranje. Primjerice, ravnatelj je profesionalac za rukovođenje i upravljanje, stručni suradnici su profesionalci za istraživanje, inovacije i razvoj, a učitelj za metodike.

U ostvarenju postavljenog cilja i pri realizaciji navedenih zadataka stručni suradnici kao nosioci razvojno-pedagoške djelatnosti dužni su se pridržavati sljedećih *načela*: stručne autonomije; timskog rada, inter-multi-disciplinarnog ustroja i djelovanja, sustavnosti i

[201] Vidi: Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće

[202] Silov, M. 1993. Rukovođenje organizacijom. U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb, Znamen, 85-97, str. 89.

ravnovjesja (ravnoteže, stabilnosti), socijalne uključenosti i suglasja (konsenzusa), zaštite osobnosti i privatnosti.[203]

Cilj, zadaci i funkcije razvojne pedagoške djelatnosti određuju njezina područja rada koja obuhvaćaju cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Prema procesno-dinamičkom (naglasak na subjekte i njihove ciljeve, planove i aktivnosti) i kompleksno-integracijskom (naglasak na sustavno osmišljavanje područja rada u skladu s postavkama "organizacije koja uči") pristupu u područja rada razvojno-pedagoške djelatnosti ulazi: *(1) priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, (2) neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, (3) praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, (4) osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te (5) informacijska i dokumentacijska djelatnost*.[204]

U razvojno-pedagoškoj djelatnosti škole sudjeluje cjelokupno odgojno-obrazovno osoblje, međutim, jezgru nositelja čine stručni suradnici: pedagog, psiholog, defektolog, socijalni djelatnik i knjižničar. M. Silov smatra da su *stručni suradnici jezgra (nukleus) razvoja u školskom sustavu.*[205]

4.2. Školski pedagog

4.2.1. Pojam i razvoj školskog pedagoga

Prevladavajuće je shvaćanje da je školski pedagog najšire profilirani stručni suradnik s najbogatijim područjem rada u timu koji ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost odgojno-obrazovne ustanove.[206]

Radi se o stručnjaku koji je pod različitim nazivima prisutan u školskim sustavima gotovo svih zemalja. U Sjevernoj i Južnoj Americi, Africi, Aziji, Europi i Pacifiku, koriste se termini školski savjetnik, školski voditelj savjetnik i voditelj učitelja. Međutim, najčešće upotrebljavani naziv za stručnjaka koji obavlja poslove slične poslovima školskog pedagoga je školski savjetnik (school counselor). Navodimo komparativni pregled razvoja i značaja profila školskog savjetnika u školama različitih zemalja.[207] Zemlje se razlikuju ne samo u nazivu stručnjaka koji se bave unapređivanjem rada u školi, nego i u načinu njihova funkcioniranja i obrazovanja. U nekim zemljama školsko savjetovanje obavljaju obrazovni specijalisti (Bocvana, Kina, Finska, Izrael,

---

[203] Vidi: Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće
[204] Isto, str. 33.
[205] Silov, M. 1998. Stručni suradnici u školskom sustavu. Napredak, 139 (3), 336-347, str. 346.
[206] Staničić, S. 2001. Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak, 142 (3), 279-295, str. 280.
[207] http://en.wikipedia.org/wiki/School_counselor, posjećeno u kolovozu 2010.

Malta, Nigerija, Rumunjska, Tajvan, Turska, Sjedinjene Američke Države). U drugim slučajevima, školsko savjetovanje ostvaruju učitelji koji uz svoj primarni posao nastave obavljaju i poslove školskog savjetovanja (Indija, Japan, Meksiko, Južna Koreja, Zambija).

U Sjedinjenim Američkim Državama školsko savjetovanje započelo je pokretom profesionalnog usmjeravanja početkom 20. stoljeća i razvija se uz uspone i padove sve do danas. Šezdesetih godina 20. stoljeća školsko savjetovanje pomiče fokus rada iz profesionalnog usmjeravanja na osobna i socijalna pitanja. U ranim 1970-im godinama školski savjetnici se uključuju u razvojni program škole savjetovanja za sve učenike. Početkom 2000-ih godina formiran je Nacionalni centar za transformaciju školskog savjetovanja[208] koji je dao snažan doprinos unapređivanju rada na tom području. Američka udruga školskih savjetnika[209] donosi 2002. godine nacionalni model: okvir za programe školskog savjetovanja. Školski savjetnici se posebno obrazuju iz područja značajnih za savjetodavni rad.

U Kanadi većina pokrajina ima programe školskog savjetovanja slične onima koji su pokrenuti na nacionalnoj razini. Iz izvješća Kanadskog udruženja savjetnika (Canadian Counseling Association – CCA, 2004.) može se vidjeti da se raspravljalo o pitanjima poput proračunskih rezova, nejasnoće oko uloge školskog savjetnika, visoke škole za savjetovanje odnosa, te kako koristi sveobuhvatni školski savjetodavni model.

U Kini su glavni utjecaj na utemeljenje školskog savjetovanja imali kineski filozofi Konfucije i Lao-Tsu, te rad A. Maslowa i C. Rogersa. Fokus školskog savjetovanja usmjeren je na rad s učenicima zbog pritiska kojemu su izloženi pri upisu na studij, te na rad sa sveučilišnim diplomantima koji ne mogu naći zaposlenje. Iako danas većina škola i sveučilišta ima školske savjetnike, oni se rijetko bave osobnim i emocionalnim problemima učenika zbog predrasuda koje postoje s time u svezi. Ne postoji nacionalni sustav za obrazovanje školskih savjetnika, već je većina osposobljena za primjenu različitih metoda savjetodavnog rada.

Sustav školskog savjetovanja u Finskoj je reguliran zakonom. Dokumentom o osnovnom obrazovanju iz 1998. godine navodi se da svaki učenik mora dobiti usluge školskog savjetovanja. Svi školski savjetnici moraju imati nastavničku diplomu, magisterij na određenu temu i specijaliziranu potvrdu iz školskog savjetovanja.

U Irskoj se školsko savjetovanje počelo razvijati u županiji Dublin 1960. godine i do 1970. godine proširilo se na ostatak zemlje. Međutim, zakonodavstvo u ranim 1980-im godinama

---

[208] NCTSC – National Center for Transforming School Counseling osnovan je 2003. godine.
[209] ASCA – American School Counselor Association

zbog proračunskih ograničenja ograničilo je kretanje školskih savjetnika po školama. Postoji Institut za vođenje savjetnika koji ima etički kodeks.[210]

U Izraelu, studija (Erhard i Harel, 2005.) provedena na 600 školskih savjetnika koji rade u osnovnim, srednjim i visokim školama utvrdila je da: trećina školskih savjetnika koristi prvenstveno individualno tradicionalno savjetovanje, trećina koristi preventivno školsko savjetovanje povezano s nastavnim planom i programom i trećina koristi oboje – individualno savjetovanje i školsko savjetovanje o nastavnom planu i programu uravnoteženo integrirano u cjelovit razvojni školski savjetodavni program. Studija je pokazala da uloge školskih savjetnika variraju s obzirom na tri elementa: osobni prioritet školskih savjetnika, školsku razinu i očekivanja ravnatelja. Erhard i Harel navode da se školski savjetodavni rad u Izraelu, kao i mnogim drugim zemljama, transformira od različitih marginalnih i pomoćnih usluga u cjelovit pristup školskom savjetovanju integriranom u ukupan školski program obrazovanja.

U Japanu se školsko savjetovanje pojavilo nedavno. Školski savjetnici uvode se tek sredinom 1990-ih godina i to često samo dio radnog vremena, s jakim naglaskom na pitanja pružanja pomoći učenicima s poremećajima u ponašanju.

Na Malti se školska savjetodavna služba uvodi 1968. godine u okviru Odjela za temeljno obrazovanje na preporuku UNESCO-va savjetnika pod naslovom: Upravljanje obrazovanjem, školski savjetnik i voditelj nastavnika. Školski savjetnici su 1990-ih godina uključeni u osnovne i srednje škole. Nastavnika voditelja u odnosu na broj učenika je 1:300.

U Nigeriji školsko savjetovanje djeluje od 1959. godine i postoji samo u nekim školama. Školsko savjetovanje rjeđe obavljaju profesionalno osposobljeni školski savjetnici, a češće iskusni nastavnici koji osim nastave obavljaju i posao savjetodavnog rada.

Navodeći opću definiciju školskog pedagoga S. Antić kaže da je *školski pedagog nastavnik s posebnim ulogama u školi, koje su vezane uz aplikaciju pedagogijskih znanosti u nastavi i učenju*.[211]

Za razvoj školskog pedagoga u Hrvatskoj značajno je nekoliko ključnih događaja: donošenje Zakona o osnovnoj školi (1964.) kojim je regulirano zapošljavanje prvih školskih pedagoga u školama; prihvaćanje Koncepcije razvojno-pedagoške službe u organizacijama odgoja i obrazovanja (1968.) i izrada prijedloga Koncepcije razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (2001.) kojom se regulira rad stručnih suradnika, pa tako i pedagoga; donošenje Državnog pedagoškog standarda (2010.) kojim se osim ostalog određuje broj stručnih

---

[210] Institute of Guidance Counsellors (IGE).
[211] Antić, S. 1991. Pedagog u "novoj školi". Napredak, 132 (2), 158-164, str. 160.

suradnika u odnosu na broj učenika u školi. Nadalje, podaci dobiveni istraživanjima pokazuju da su školski pedagozi danas dobili svoje mjesto u školi. Međutim, tijekom pedesetgodišnjeg razvoja bilo je niz problema: *nedefiniran status, neosmišljenost njihove uloge, neodgovarajuća podrška stručno-administrativnih institucija, praznina u fakultetskom obrazovanju – osposobljenosti, vrsta poslova koje obavljaju, hipertrofija administriranja, nesporazumi s ravnateljima, neučinkovito radno vrijeme, nezadovoljavajući radni uvjeti, vrjednovanje njihova rada, nagrađivanje i dr.*[212]

Međutim, nakon poteškoća i oscilacija u radu školskih pedagoga uvjetovanih uglavnom nedovoljnom teorijskom i praktičnom osmišljenošću možemo reći da *…nakon pola stoljeća školski se pedagog afirmira kao bezuvjetni stručni resurs i uvjet razvoja suvremene škole u situaciji njezine sve veće autonomije*.[213]

4.2.2. Područja rada školskog pedagoga

O područjima rada školskog pedagoga pisali su mnogi znanstvenici koji su se bavili teorijskim i praktičnim radom školskog pedagoga. U literaturi nailazimo na različite termine koji se upotrebljavaju za opis područja rada, primjerice poslovi, zadaće, čak i funkcije.

Prema A. Mijatoviću razvojne poslove stručnih suradnika u školama možemo razvrstati u pet skupina: poslovi pripreme za ostvarenje školskog programa; poslovi neposrednog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu; vrjednovanje ostvarenih rezultata, studijske analize istraživanja; stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika; bibliotečno-informacijska i dokumentacijska djelatnost.[214]

Detaljnu sistematizaciju razvojno-pedagoških poslova koje u školi ostvaruju stručni suradnici navodi S. Staničić: rad u pripremi za ostvarenje školskog programa; neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu; sudjelovanje u analizama rezultata odgojno-obrazovnog rada; djelovanje na području stručnog usavršavanja; dokumentacijska djelatnost stručnog suradnika; ostali poslovi.[215]

Osnovna područja rada školskog pedagoga prema N. Vuković su: planiranje i programiranje te izrada školskog kurikuluma; poslovi vezani uz početak nove školske godine; upis djece u prvi razred; neposredni rad sa sudionicima nastavnog procesa; profesionalno

---

[212] Vrgoč, H. 2000. Mjesto pedagoga i razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ, str. 11.
[213] Staničić, S. 2005. Uloga i kompetencije školskog pedagoga. Pedagogijska istraživanja, 2 (1), 35-47, str. 44.
[214] Vidi: Silov, M. 2000. Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga – stručnih suradnika. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
[215] Vidi: Staničić, S. 1999. Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu. Zagreb, Napredak, 140 (1), 45-59.

informiranje i usmjeravanje učenika; akcijska istraživanja i unaprjeđivanje nastavnog procesa; rad na školskim projektima i stvaranje prepoznatljivosti škole; stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika; vrednovanje zajedničkog rada i predlaganje mjera za unapređivanje rada škole.[216]

H. Vrgoč navodi da pedagog ima neizostavnu ulogu u odgojno-obrazovnom radu koji se sastoji od nekoliko faza: pripremanje nastave; uvođenje u nastavu nastavnika početnika i nastavnika bez pedagoške spreme; realizacija i praćenje nastavnog procesa; primjena testova i zadataka objektivnog tipa radi dijagnosticiranja nastave i utvrđivanja mjera i inovatorskih oblika rada te poticanja učenika na uspješnije učenje; izrada analiza o stanju i karakteristikama nastave; identifikacija i rad s talentiranim (darovitim učenicima).[217]

M. Resman ne navodi izričito područja rada školskog pedagoga, već indirektno daje uvid u poslove koje on obavlja: na pomoć pedagoga u školi imaju pravo svi učenici; pedagog se osim učenikovom budućnošću mora baviti i njegovom prošlošću; pedagogov savjetodavni rad odnosi se na rješavanje neugodnih situacija koje mogu prouzročiti poteškoće (preventiva); pedagog pruža savjetodavnu pomoć učeniku neposredno, ali i posredno suradnjom s rukovoditeljima škole, učiteljima, roditeljima…; školski pedagog ne može raditi mimo učitelja u savjetodavnom radu; učitelji se nalaze svakodnevno s učenicima te su oni prvi i najvažniji u provođenju projekata savjetodavnog rada; školski pedagog u radu s djecom ne smije raditi mimo roditelja, odnosno djetetovih skrbnika, jer su oni najodgovorniji za djetetov obrazovni razvoj; pedagog mora surađivati u planiranju i programiranju, izvođenju i evaluaciji pedagoških aspekata organizacije škole, sadržaja te odgojno-obrazovnih procesa koji se odvijaju u školi, nastavi i izvan nje. U svemu tome pedagog surađuje s učiteljima, rukovodstvom škole i roditeljima.[218]

Antić, S. također ne spominje termin područja rada, već govori o poslovima školskog pedagoga. Prema poslovima koje u školi obavlja školski pedagog je: savjetodavac, glavni programer, voditelj didaktičkog kabineta, organizator inovacija, analitičar pedagoškog procesa škole, odgajatelj i nastavnik. [219]

---

[216] Vidi: Vuković, N. 2009. Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. Napredak, 150 (2), 209-223.
[217] Vidi: Vrgoč, H. 2000. Mjesto pedagoga i razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskoj školi. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
[218] Vidi: Resman, M. 2000. Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
[219] Vidi: Antić, S. 1991. Pedagog u "novoj školi". Napredak, 132 (2), 158-164.

4.2.3. Funkcije školskog pedagoga

Uspješan rad školskog pedagoga ovisi o skladnom ostvarivanju njegovih različitih funkcija. Postoje razlike u shvaćanju funkcija školskih pedagoga kod različitih autora. Navest ćemo neke od njih.

M. Silov navodi da se za uspješan rad suvremene škole moraju poštivati dvije kategorije koje čine vrh piramide, a to su kategorije razvoja i inovacije. Ideju razvoja opredmećuju funkcije koje su izražene u šest parova u modelu *mreža funkcija*: (1) istraživanje – inovacije; (2) planiranje – programiranje; (3) organiziranje – racionaliziranje; (4) rukovođenje – upravljanje; (5) savjetovanje – (re)socijalizacija; (6) evaluacija – predviđanje. Prema mreži funkcija ravnatelj u školi je profesionalac za rukovođenje i upravljanje, a školski pedagog za istraživanje, inovacije i razvoj.[220]

M. Molnar-Đureta smatra kako je funkcija školskog pedagoga nedjeljiva od ostalih funkcija u školi, a odnos pedagoga prema ostalim subjektima temelj je njegove aktivnosti. Prvenstveno se misli na roditelje i učitelje iz razloga što oni mogu neposredno utjecati na učenike. *U odnosu na njih pedagog treba koristiti svoje stručne, profesionalne i vlastite osobine u toj mjeri i na taj način da neprekidno analizira svoje postupke i postupke ostalih subjekata usmjeravajući ih prema jedinstvenom cilju – odgoju i obrazovanju učenika*.[221]

M. Mušanović i sur. navode da školski pedagog ostvaruje sljedeće osnovne funkcije razvojne pedagoške djelatnosti: operativnu; studijsko-analitičku; informativnu; instruktivnu; savjetodavnu, terapijsku i supervizijsku; istraživačku; normativnu.[222]

Operativna funkcija se odnosi na planiranje uvjeta za izvođenje razvojno-pedagoške djelatnosti u školi (planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija) i izvođenje odgojno-obrazovnog rada. Ostvaruje se u skladu s odabirom razvojno-humanističke paradigme razvojno-pedagoške djelatnosti (konstruktivistički pristup) i internim modelom organizacije razvojne pedagoške djelatnosti. Operativna funkcija školskog pedagoga teorijski se osniva na antropološko-personalističkom, nasuprot partikularističkim, socijalizacijsko-adaptacijskim i kliničko-personalističkim pristupima razvojnoj pedagoškoj djelatnosti.

Studijsko-analitička funkcija je pretpostavka za unapređivanje i vrednovanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada u školi, a *sastoji se u kontinuiranim i cjelovitim teoretskim*

---

[220] Silov, M. 1997. Škola i razvoj. U: Božičević, J. (ur.) Obrazovanje za informacijsko društvo. Zagreb, Hrvatska akademija tehničkih znanosti i hrvatsko društvo za sustave, str. 28-33.
[221] Molnar-Đureta, M. 1993. Vrednovanje rada školskoga pedagoga. Napredak, 134 (3), 291-296, str. 291.
[222] Vidi: Mušanović, M. i sur. 2002. Razvojna pedagoška djelatnost. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće, 218-229.

postavkama, osmišljenim na znanstvenoj metodologiji, utemeljenim i odabranim ciljevima i zadaćama usmjerenim praćenjem odgojno-obrazovnih i drugih procesa u ustanovi.[223] Za ostvarivanje ove funkcije školskog pedagoga nužan je razvijen informacijsko-dokumentacijski sustav, program istraživačkoga rada, ispitivanje obrazovnih potreba i usmjeravanje upotrebe raspoloživih resursa.

Informativna funkcija odnosi se na kontinuirano praćenje potreba svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za novim informacijama i njihovo zadovoljavanje stvaranjem kvalitetnog informacijsko-dokumentacijskog sustava. Informacijsko-dokumentacijski sustav možemo definirati kao *sustav za evidentiranje, prikupljanje, razmjenu i raspodjelu različitih obavijesti u (o) ustanovi (sustavu) koji će sudionike odgojno-obrazovnog procesa, sve ovlaštene ili zainteresirane, pravodobno i cjelovito opskrbljivati informacijama potrebnima za rad, razvoj ili vrednovanje kvalitete*.[224]

Instruktivna funkcija obuhvaća poučavanje i usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnog rada – učenika, nastavnika, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Okosnicu ove funkcije čini spoznaja o razlici u ekspertnim znanjima različitih stručnih suradnika. Instruktivna funkcija se temelji na pristupu školi kao "organizaciji koja uči" i ostvaruje se raznim načinima i oblicima u školi i izvan škole.

Istraživačka funkcija se temelji na spoznaji o potrebi istraživanja fenomena odgojno-obrazovnog rada u školi s ciljem unapređivanja kvalitete rada subjekata školskoga rada, a time i kvalitete rada same škole. Škola se pritom definira kao *"inovativna organizacija koja uči"*, tj. *…svi subjekti odgojno-obrazovnog procesa učeći istražuju i istražujući uče*.[225] Školski pedagog se u okviru ove funkcije pojavljuje u ulozi voditelja ili nositelja istraživanja raznih područja školskoga rada.

Normativna funkcija sastoji se u izradi normi, protokola i procedura kojima se omogućuje standardizacija organizacije, tehnologije i izvedbe rada. Time se osigurava pravodobno, stručno i kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovnih poslova, te prenošenje radnog iskustva što doprinosi kvaliteti rada pojedinca i ustanove. Naime, razvoj profesionalnih standarda doprinosi usustavljivanju kvalitete rada na razini profesije.

Savjetodavna, terapijska i supervizijska funkcija odnose se na različite pristupe u radu stručnih suradnika na rješavanju specifičnih i životnih problema i potreba učenika, profesionalnih

---

[223] Mušanović, M. i sur. 2002. Razvojna pedagoška djelatnost. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće, 218-229, str. 220.
[224] Isto, str. 221.
[225] Isto, str. 131.

potreba nastavnika i potreba roditelja (pojedinaca ili skupina). Teorijsko joj je polazište humanistički pristup čovjeku kao proaktivnom biću i njegovu djelovanju usmjerenome na razvoj osobnih i skupinskih potencijala. Stoga u radu školskog pedagoga prevladavaju preventivne u odnosu na kurativne strategije (učenik nije pacijent). Školski pedagog savjetodavnu, terapijsku i supervizijsku funkciju ostvaruje primjenom raznih savjetodavnih, terapijskih i supervizijskih teorija, te metoda i tehnika rada. Ne postoji jedan univerzalni i standardizirani program školskog pedagoga, niti univerzalna teorija na kojoj se temelji njegov savjetodavni rad. *Svaki pedagog sam oblikuje svoj (individualni) stručni profil, svoj (individualni) savjetodavni identitet i svoj model savjetovanja. U savjetodavnom se radu ne služi samo jednom tehnikom ili jednim modelom za sve slučajeve. Savjetodavni rad nije zanat*.[226]

[226] Resman, M. 2000. Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ, str. 64.

5. ŠKOLSKI PEDAGOG I SUPERVIZIJA U NASTAVI

Kvalitetna škola treba kvalitetne nastavnike, a kvalitetni nastavnici kvalitetno stručno usavršavanje. Stručno usavršavanje nastavnika ostvaruje se na razne načine, a jedan od njih je i supervizijsko stručno usavršavanje nastavnika. Poglavlje koje slijedi sadržajno je povezano s ulogom školskog pedagoga i supervizije u nastavi. Prikazani su razni aspekti pristupa superviziji u nastavi: kontekst supervizije u školi (školsko ozračje, razredno ozračje, subjektivne teorije nastavnika, specifičnost učenja nastavnika kao odraslih učenika); školski pedagog i nastava (unapređivanje nastave, supervizijski pristup nastavi); model supervizije u našoj školi.

5.1. Kontekst supervizije u školi

Supervizija kao metoda učinkovitog stručnog usavršavanja nastavnika, koja se temelji na refleksiji nastavničke prakse i transformaciji profesionalnog djelovanja nastavnika, determinirana je različitim čimbenicima. U ovome smo se radu opredijelili za sljedeće čimbenike koji utječu na supervizijski proces: školsko ozračje, razredno ozračje, subjektivne teorije nastavnika, karakteristike učenja nastavnika kao odraslih učenika. Smatramo da su time obuhvaćeni najvažniji elementi koji utječu na kvalitetu supervizije u nastavi, a odnose se na učenike i nastavnike – glavne kreatore nastavnog rada u učionici.

5.1.1. Školsko ozračje

1. Pojam i obilježja školskog ozračja

Neovisno o zajedničkim obilježjima koje daje određeno društvo, svaka je škola "priča za sebe". Svojstveni pečat proizlazi iz načina na koji osobe u školi ostvaruju svoje uloge, iz međusobnih odnosa i emocionalne klime. Taj specifičan pečat škole u literaturi se naziva školskom klimom (atmosferom, ozračjem, kulturom). *Pod školskom klimom (školskom atmosferom) podrazumijeva se specifičan pečat školskog života koji oblikuju i doživljavaju osobe što u njemu sudjeluju (ravnatelj, nastavnici, učenici i ostale osobe u školi)*.[227] Kad govori o ozračju u odgojno-obrazovnim ustanovama H. Vrgoč razlikuje: školsko, razredno i nastavno ozračje. Školsko ozračje odnosi se na *…širok spektar odnosa u vodstvu škole, među nastavnicima, učenicima i svim zaposlenicima u školi*.[228]

---

[227] Jurić, V. 1993. Školska i razredno-nastavna klima. Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb, Znamen, str. 63.

[228] Vrgoč, H. 1997. Školsko i razredno-nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 9-16, str. 13.

V. Zabukovec za školsko ozračje navodi: *Školsko ozračje uključuje spektar odnosa između vodstva škole, nastavnika, učenika i svih ostalih zaposlenika u školi. Školsko ozračje jest splet čimbenika koji školi daju njezinu kulturu, njezin poseban način djelovanja. Ono je onaj čimbenik po kojem se pojedine škole međusobno razlikuju*.[229]

M. Matijević smatra da je školsko ozračje neponovljivo … *ozračje je skup individualnih utjecaja učenika i učitelja i svako školsko ozračje je jedinstveno i neponovljivo. Svako od nas nosi jedno takvo ozračje duboko utisnuto u sjećanjima na školske dane.*[230]

K. D. Peterson definira školsku kulturu: *Školska kultura je skup normi, vrijednosti i vjerovanja, rituala i ceremonija, simbola i priča koje čine "personu" škole. Ova nepisana očekivanja izgrađena su tijekom vremena zajedničkim radom nastavnika, administrativnog osoblja, roditelja i učenika, rješavajući probleme, suočavajući se s izazovima, noseći se s neuspjesima s vremena na vrijeme*.[231]

T. Armnstrong ističući značaj školske klime navodi: *Najvažniji čimbenik pri susretu s potrebama mlađih adolescenata u školi jest zdrava školska klima*.[232]

Pozitivno školsko ozračje, odnosno izgradnja suradničke školske kulture i pozitivne školske klime ovisi o nizu čimbenika. Za razvoj školskog ozračja ključno je ponašanje ravnatelja u školama.[233]

Tablica 3. Ponašanja ravnatelja u zdravoj i nezdravoj školskoj kulturi[234]

Ravnatelji u zdravim kulturama	Ravnatelji u nezdravim kulturama
• Vidljivi su svim zainteresiranim stranama • Komuniciraju redovito i s namjerom • Ne zaboravljaju nikada na svoju ulogu modela • Strastveni su u svom radu • Prihvaćaju odgovornost za školsku kulturu • Organizirani su • Dokazuju se pozitivnim stajalištima • Ponosni su na fizički okoliš škole • Daju ovlasti drugima na odgovarajući način • Upravljanjem štite svoju školu i njene ljude	• Rijetko su izvan svojih ureda • Pronalaze malo vremena za komunikaciju • Smatraju da su drugi ljudi odgovorni za njihovu školsku zgradu, pasivni su u uređenju i opremanju njihovih škola • Sebe vide kao usamljenog vođu, ili "šefa" škole – oni nikad ne osnažuju nastavnike vođenjem • Slabo su organizirani i uobičajeno pronalaze isprike za nedostatke svoje škole, okrivljujući za nedostatke vanjske utjecaje

Dakle, zdrava školska kultura razvija se u okruženjima kroz suradnju, povjerenje i brigu za članove školskog kolektiva.

---

[229] Zabukovec, V. 1997. Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 24-32, str. 24.
[230] Matijević, M. 1997. Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 33-44, str. 40.
[231] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 18.
[232] Armnstrong, T. 2008. Najbolje škole. Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb, Educa, str. 136.
[233] Isto, str. 18.
[234] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 19.

S. J. Zepeda navodi da je za izgradnju suradničke školske kulture i pozitivne školske klime važno nekoliko varijabli: norme, kolegijalna suradnja i povjerenje.

Norme su nepisana pravila ponašanja koja služe kao vodič u ponašanju ljudi u interakciji jednih s drugima. J. Saphier i M. King su identificirali 12 normi koje obilježavaju snažnu školsku kulturu: kolegijalnost; eksperimentiranje; visoka očekivanja; povjerenje i pouzdanje; materijalna podrška; dostupnost baza znanja; uvažavanje i priznanje; brižnost, slavlje i smisao za humor; sudjelovanje u donošenju odluka; protekcija onoga što je važno; običaji; iskrenost, otvorena komunikacija.[235]

Kolegijalnost i suradnja su važne sastavnice i preduvjet supervizije. Supervizori posvećeni poticanju uvjeta za poboljšanje nastave promiču kolegijalne i suradničke odnose s i među nastavnicima. Norme kolegijalnosti promovirane u okruženju koje podržava su: (1) interakcija i sudjelovanje; (2) međuovisnost; (3) zajednički interesi i uvjerenja; (4) briga za pojedinca manjinskih stavova; (5) smisleni odnosi.[236]

S. J. Zepeda navodi da je suradnja u školama označena kao *ključna varijabla u procesu školovanja za povećanje norme postignuća učenika*, te *… izgleda da kultura suradnje među nastavnicima proizvodi veću spremnost da preuzmu rizik, da uče iz pogrešaka i podijele uspješne strategije s kolegama što dovodi kod nastavnika do razvoja pozitivnog osjećaja vlastite učinkovitosti i uvjerenja da njihova djeca mogu učiti i poboljšati ishode*.[237]

Kroz suradnju, nastavnici dobivaju podršku za njihov vlastiti profesionalni rast i razvoj što se odražava na poboljšanje nastavne prakse. Suradnja uključuje aktivnosti kao što su zajedničko planiranje i pripremanje, provođenje akcijskih istraživanja, opažanja unutar razreda, vršnjačko stručno vođenje, refleksija i sl. Međutim, za razvoj suradne kulture u školi i razbijanje prevladavajućih obrazaca izolacije nastavnika potrebni su vrijeme i predanost supervizora.

Povjerenje je također nužan preduvjet za izgradnju pozitivnog školskog ozračja. Bez povjerenja, napori za izgradnju pozitivnog školskog ozračja će se smanjivati, a odnos neće biti dobar. A. S. Bryk i B. Schneider uvode pojam "relacijsko povjerenje" kao ključni sastojak za poboljšanje škole, koje počiva na temeljima uvažavanja, osobnog odnosa i integriteta. Relacijsko povjerenje razvija se onda kada su svi djelatnici škole ohrabreni da doprinose učenju i sudjeluju u raspravi o nastavi i učenju učenika. Međutim, izgradnja i održavanje povjerenja razvija se

---

[235] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education
[236] Vidi: Isto
[237] Isto, str. 22.

tijekom vremena i temelji se na tradiciji u organizaciji i tradiciji povjerenja između nastavnika i administratora.[238]

Školski pedagog u ulozi supervizora treba se pitati imaju li nastavnici povjerenja u njega i njegov rad, koja njegova ponašanja su doprinijela smanjenju povjerenja u prošlosti, jesu li usklađene njegove riječi i djela i slično. Odgovori na ova i slična pitanja mogu školskom pedagogu poslužiti kao osnova za izgradnju većeg povjerenja u odnosima s nastavnicima.

2. Škola kao "organizacija koja uči"

Za razvoj i uspješnu primjenu supervizijskog pristupa nastavi veoma je važno poimanje škole kao "organizacije koja uči" ili "učeće organizacije". Ideja "organizacija koja uči" sastavnica je konceptualnog okvira obrazovnih promjena nekoliko posljednjih desetljeća pod nazivom "društvo koje uči".[239] Koncept "društva koje uči" prvi je uveo Torsten Husen 1974. godine, koji navodi četiri kriterija za uvođenje ovoga tipa društva: mogućnosti cjeloživotnog učenja; obvezno školovanje; informalno učenje (postavlja se u središte); neškolske organizacije trebaju podupirati obrazovanje. Koncept društva koje uči nastao je iz svijesti o potrebi doživotnog ili cjeloživotnog učenja i iz ideje permanentnog obrazovanja.[240] U suvremenom društvu uslijed znanstveno-tehnološkog razvoja vidici obrazovanja postaju širi. J. Delors govori o četiri potpornja obrazovanja (učiti znati, učiti htjeti, učiti raditi, učiti biti), a škola prestaje biti jedina obrazovna ustanova u društvu.[241]

Postoje različita određenja sintagme "organizacija koja uči", a P. M. Senge je definira kao "učeću organizaciju" … *gdje ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi neprestano uče kako učiti zajedno*.[242]

Ono po čemu se učeća organizacija razlikuje od tradicionalnih autoritarnih je poznavanje određenih osnovnih disciplina: (1) sistematsko razmišljanje; (2) osobno usavršavanje; (3) mentalni modeli; (4) građenje zajedničke vizije; (5) timsko učenje. *U srži učeće organizacije je promjena načina razmišljanja – od toga da vidimo sebe odvojeno od svijeta do povezivanja sa svijetom, od toga da mislimo kako je naše probleme prouzročio netko ili nešto izvana, do toga da*

---

[238] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

[239] Vidi: Povjerenstvo Europske zajednice, 1996. Prema društvu koje uči poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju). Zagreb, Educa

[240] Vidi: Mušanović, M. 1988. Permanentno obrazovanje nastavnika. Rijeka, Izdavački centar Rijeka

[241] Vidi: Delors, J. 1996. Učenje, blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb, Educa

[242] Senge, P. M. 2001. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga, str. 17.

shvatimo kako sami stvaramo probleme na koje nailazimo. Učeća organizacija je mjesto gdje ljudi mogu neprestano otkrivati kako stvaraju svoju stvarnost – i kako je mogu mijenjati.[243]

Kultura koja uči organizacijsko je okruženje koje omogućuje, potiče, cijeni, nagrađuje i koristi učenje svojih članova, kako individualno tako i kolektivno. Kultura utječe na to kako ljudi razmišljaju, osjećaju i djeluju. Zato metode učenja ili razmjene znanja moraju biti primjerene organizacijskoj kulturi.[244]

Pretpostavka razvoja svake organizacije je njezina transformacija prema modelu organizacije koja uči, što pogotovo vrijedi za školu kao mjesto učenja i poučavanja. Uspješna škola je škola koja se temelji na konceptu škole kao "organizacije koja uči" i posjeduje sljedeće sastavnice koje ju čine djelotvornom: (1) *profesionalno predvodništvo* (sudionički pristup i profesionalno vođenje); (2) *zajedničku viziju i ciljeve* (kolegijalnost i suradnja); (3) *okružje za učenje* (privlačno radno okružje); (4) *usredotočenost na poučavanje i učenje* (maksimalizacija vremena za učenje, isticanje uspješnosti); (5) *velika očekivanja* (ambicioznost, komunikacija na svim područjima i intelektualni izazovi); (6) *pozitivnu potvrdu* (povratne informacije); (7) *praćenje napretka* (praćenje uspješnosti učenika); (8) *prava i dužnosti učenika* (odgovornost i izgradnja osjećaja vrijednosti); (9) *sadržajno poučavanje* (djelotvorna organizacija, jasne svrhe, prilagodljiva praksa); (10) *školu kao organizaciju koja uči* (stručno usavršavanje nastavnika); (11) *partnerstvo doma i škole* (roditeljski angažman).[245]

Dakle, *u "društvu znanja" konstituira se "škola znanja", čiji izazovi su u funkciji široke lepeze osobnih i društvenih interesa. To je "škola koja uči" utemeljujući svoj razvitak, svoje mijenjanje (kao permanentan proces) na znanju i njegovoj proizvodnji*.[246]

Razmatrajući sintagmu "škola koja uči" H. Meyer navodi: *Škola koja uči je samorefleksivna (=škola koja promišlja svoj vlastiti razvojni proces). Škola koja uči pojedinačna je škola koja promišlja, maksimalno usmjerava i kontrolira svoj razvojni proces*.[247]

3. Zajednička misija i vizija škole

Organizacije uče samo preko pojedinaca koji uče, ali individualno učenje ne jamči i organizacijsko učenje, iako je bez njega nemoguće. U svakoj je ustanovi, posebno u školi, važno da svi ljudi koji rade zajedno imaju snažno razvijen osjećaj zajedničkog cilja, tj. da usklade

---

[243] Senge, P. M. 2001. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga, str. 25.
[244] Vidi: Vrcelj, S. 2003. Školska kultura – faktor kvalitete škole. Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja, 2, 371.3 (082), 87-91.
[245] Stoll, L., Fink, D. 2000. Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb, Educa, str. 55.
[246] Pivac, J. 2006. Pristup školi koja se mijenja. Napredak, 147 (1), 33-42, str. 36.
[247] Meyer, H. 2002. Didaktika razredne kvake. Zagreb, Educa, str. 140.

osobne misije i vizije škole. Kroz viziju škole *...pokazuje se kako školu predočavaju učitelji, školska okolina, vodstvo škola, roditelji i učenici.*[248]

Misija (ili svrha) je opći smjer djelovanja, a odgovara na pitanje: Zašto postojimo? Vizija je slika budućnosti koju želimo stvoriti, a odgovara na pitanje: Što želimo? Dakle misija je opći smjer (opće kretanje), a vizija je specifično odredište (slika željene budućnosti). Misija je apstraktna (biti najbolji što mogu), a vizija konkretna (skočiti u vis metar i devedeset).

Osobno usavršavanje je proces kontinuiranog usmjeravanja na ono što pojedinac doista želi, na njegovu viziju u skladu s njegovom misijom. Usporedba vizije (onoga što želimo) i jasne slike trenutne stvarnosti (gdje smo u odnosu na ono što želimo) proizvodi ono što nazivamo kreativnom napetošću. Istinski kreativni ljudi koriste raskorak između vizije i trenutne stvarnosti kao poticaj za promjene.

Za uspješan i kvalitetan rad škole važna je zajednička misija i vizija škole koja predstavlja sliku onoga što ljudi u njoj zajedno žele postići. One izražavaju naše vrijednosti i način kako ćemo ih ostvariti. Misija i vizija koja je doista zajednička ne nastaje brzo, ona raste kao proizvod interakcije osobnih misija i vizija. Iskustvo pokazuje da je za zajedničku misiju i viziju potreban stalni razgovor u kojem pojedinci ne iznose samo svoje snove, nego znaju slušati i snove drugih ljudi. Zajednička misija i vizija je odgovor na pitanje: Što bismo željeli stvoriti i zašto? Zajednička misija i vizija stvaraju osjećaj zajedništva i mijenjaju odnos prema organizaciji iz "njihova" u "naša" ustanova. Ona stvara zajednički identitet, bez koje nema "učeće organizacije". Zajedničke vizije proizlaze iz osobnih vizija. Ono što nas zaista motivira to je naša vizija (ne tuđa) pa ustanove koje žele ili su izgradile zajedničku misiju i viziju stalno potiču svoje članove da razvijaju i razmjenjuju svoje osobne vizije. Osobno usavršavanje osnovni je temelj za razvijanje zajedničke vizije. Vizija se neprekidno zbiva i nikada ne završava.

Građenje zajedničke vizije je umijeće održavanja zajedničke slike budućnosti koju želimo stvoriti. *Kad postoji istinska vizija (za razliku od dobro poznatih "izjava o viziji"), ljudi se usavršavaju i uče, ne zato što bi to morali, već zato što to žele. Ali mnogi vođe imaju osobne vizije koje nikad ne postanu zajedničke vizije koje potiču organizaciju*.[249] Važna je sposobnost pretvaranja osobne vizije u zajedničku viziju.

Misiju i viziju škole oblikuju uvjerenja i vrijednosti subjekata odgojno-obrazovnog rada (nastavnika, učenika, roditelja) o školi, učenju, poučavanju, odnosima, ciljevima i zadaćama nastavnog rada, kurikulumu, vrednovanju rada, superviziji, te ostalim bitnim sastavnicama

---

[248] Resman, M. 2001. Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za suradnju. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Persona, 51-80, str. 57.
[249] Senge, P. M. 2001. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga, str. 22.

školskog rada. Ta uvjerenja utječu na aktivnost i motivaciju za primjenu metode supervizijskog usavršavanja nastavnika. Donošenje i razvijanje vizije je proces oblikovan ranijim iskustvom, vjerovanjima, vrijednostima i utjecajem drugih čimbenika koji su u međusobnoj interakciji. Zbog te interakcije viziju treba povremeno preispitivati, provjeravati uvjerenja i stavove. Stoga se proces razvoja misije i vizije škole neprekidno zbiva i nikada ne završava.

Školsko ozračje u kojem su odnosi između subjekata odgojno-obrazovnog rada (nastavnika, učenika, roditelja, pedagoga…) temeljeni na povjerenju i uvažavanju, suradnji i kolegijalnosti, te iskrenosti i otvorenosti u komunikaciji pogodan su kontekst za razvoj pedagoške supervizije. Škole koje nemaju pozitivnu atmosferu za rad i dobre međusobne odnose ne mogu biti pogodno mjesto za razvoj supervizije.

Škole koje su izgradile zajedničku misiju i viziju odgojno-obrazovnog rada, zasnovanu na osobnim uvjerenjima njezinih djelatnika i kontinuirano ju razvijaju, također su povoljno okruženje za razvoj pedagoške supervizije. *Vizija je ono što dijeli ravnatelje škola koji su vođe od onih koji su jednostavno menadžeri*.[250]

Za razvoj pedagoške supervizije veoma je važno shvaćanje škole i život škole po konceptu "škola kao organizacija koja uči" u kojoj nastavnici i ostali djelatnici reflektiranjem vlastite prakse dolaze do novih saznanja koja im omogućavaju transformaciju profesionalnog djelovanja što dovodi do unapređivanja rada škole.

Pedagoška supervizija umnogome ovisi i o načinju vođenja škole, tj. o ravnatelju i njegovom stilu upravljanja školom.

5.1.2. Razredno ozračje

1. Pojam i čimbenici utjecaja

Pedagoška supervizija u fokusu svoga rada ima refleksiju nastavne prakse, čime je najneposrednije povezana s radom nastavnika i učenika u učionici. Tim više, jer se jedna etapa *praćenje nastave* odvija direktno u učionici. Stoga ne čudi da smo razredno ozračje izdvojili kao sljedeći značajan čimbenik važan za proces pedagoške supervizije. Dakle, da bi školski pedagog mogao pomoći nastavniku u razumijevanju, reflektiranju i transformiranju njegovog nastavnog rada mora razumjeti kontekst razrednog ozračja. Mnogi autori koji istražuju školsko i razredno ozračje ukazuju na njegov utjecaj na školski uspjeh, motivaciju učenika i nastavnika (Jurić, V. 1992., 1993., Bognar i Matijević, 1993., Bošnjak, B. 1997.).

---

[250] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 15.

Postoje različita određenja razrednog ozračja. M. Matijević raščlanjuje odgojno-obrazovno ozračje na školsko i razredno-nastavno ozračje, navodeći da *razredno-nastavno ozračje vezujemo uz ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjelu u vrijeme raznih nastavnih aktivnosti*.[251]

V. Zabukovec navodi da se pojam razrednog ozračja *temeljno veže uz odnose nastavnika i učenika u svezi s događanjima u razredu*, a obuhvaća međusobno preplitanje i interakcijsko djelovanje socijalnih, psiholoških i organizacijskih procesa u razredu. Autor navodi da je Fraser sukladno Moosovoj definiciji ozračja, ozračje odredio s tri kategorije: *kategorijom odnosa* (priroda i intenzitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika); *kategorijom razvitka ličnosti* (rast ličnosti i osobno napredovanje); *kategorijom sustava* (pravila, mahanizmi nadzora i promjenjivosti sustava).[252]

Razredno ozračje je splet međusobne interakcije različitih čimbenika, jer je svaki razred posebna socijalna skupina učenika i nastavnika s vlastitim normama, psihološkom atmosferom i očekivanjima. Razredno ozračje definirano je kvalitetom odnosa nastavnika i učenika, a definirajući međuljudski odnos M. Bratanić navodi: *Međuljudski odnos je složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju*.[253] Prema navedenoj autorici opće karakteristike međuljudskog odnosa su: *interakcija* (nema međuljudskog odnosa bez interakcije, a o stupnju i kvaliteti uspostavljene interakcije ovisi uspješnost međuljudskog odnosa), *reciprocitet* (naizmjenično zauzimanje pozicije subjekta i objekta učenika i nastavnika u odnosima), *cirkularno stimuliranje* (nastavnik djeluje na učenika i učenik na nastavnika), *djelovanje nesvjesnog* (odgojno-obrazovni rad u konkretnoj situaciji ovisi o svjesnim i o nesvjesnim momentima). Nadalje, odnos nastavnika i učenika u razredu ima svoje specifičnosti koje čine: *prožetost profesionalnog i osobnog*; *neravnopravnost* (u znanju, mentalnoj i fizičkoj zrelosti, iskustvu…); *poteškoće ostvarivanja reciprociteta* (naizmjenično zauzimanje pozicije subjekta i objekta, mogućnost konfrontacije mišljenja, uspostavljanje dijaloga). Navedene specifičnosti utječu na kvalitetu razrednog ozračja, a time i kvalitetu nastave. Poteškoće s tim u svezi postoje stoga što naši učenici nisu osposobljeni da budu subjekti u odgojno-obrazovnom procesu, iako su već desetljećima sva naša nastojanja usmjerena u tom pravcu. Učenika treba osposobiti za ulogu subjekta, a nastavnika za konfrontaciju mišljenja.

---

[251] Matijević, M. 1997. Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 33-44, str. 34.
[252] Zabukovec, V. 1997. Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 24-32, str. 24.
[253] Bratanić, M. 1990. Mikropedagogija. Zagreb, Školska knjiga, str. 31.

Mnoga istraživanja potvrđuju da učenici kao veoma čest uzrok nerazumijevanja s nastavnikom navode stav nastavnika po kojemu on mora biti uvijek u pravu.[254]

Čimbenici uspješnog međuljudskog odnosa su socijalna percepcija, emocionalni stavovi i empatija. Kad se percipiranje odvija u kontekstu socijalne situacije govorimo o *socijalnoj percepciji*, odnosno o percepciji u kontekstu međuljudskog odnosa. Nastavnici percipiraju postupke učenika i stvaraju određene sudove o njima, kao što i učenici percipiraju postupke nastavnika i stvaraju određene sudove o njima. Ako se sudovi međusobno podudaraju, tada će se uspostaviti dobra interakcija i međusobna komunikacija. Međutim, ako se sudovi ne podudaraju, ili ako su suprotni, tada dolazi do poteškoća u odnosima nastavnika i učenika koje se odražavaju na razredno ozračje i kvalitetu nastave. Do poteškoća u odnosima dolazi i onda kad polazimo (nastavnici, učenici) od stava da ljudi gledaju svijet našim očima, ne vodeći računa o spoznaji da je percepcija individualna kategorija i da svaka osoba percipira svijet kroz svoj perceptivni sustav, na svoj način. Ta je spoznaja posebno važna u odnosu nastavnik – učenik, u kojem se nastavnik mora postaviti u položaj učenika da bi ga mogao razumjeti. Bitno pitanje socijalne percepcije je povjerenje, pa je u odnosu nastavnik – učenik važno međusobno povjerenje. Pretpostavka međusobnog povjerenja je povjerenje nastavnika u samog sebe, zatim povjerenje nastavnika u njegove učenike, kao i povjerenje učenika u samog sebe i u svoje nastavnike. Teško je zamisliti nastavnika da uspješno obavlja svoj posao, a da nema povjerenja u svog učenika. Zato bi svaki nastavnik trebao izgraditi kod sebe optimističan stav, tj. stav povjerenja prema onima koje odgaja.[255]

Emocionalni stavovi učenika i nastavnika važan su čimbenik kreiranja njihovog zajedničkog rada u razredu. O tome kakve stavove zauzimaju jedni prema drugima ovisi njihovo međusobno ponašanje. Svaki stav kao tendencija koja usmjerava naše ponašanje uključuje *spoznajnu* (znanje o nečemu ili nekome), *emocionalnu* (osjećaji prema nečemu ili nekome) i *motivacijsko-voljnu* (poticaj za ponašanje prema nečemu ili nekome) komponentu. Sve su komponente važne, ali se konstitutivnom ipak smatra emocionalna komponenta, koja određuje vrijednost, jačinu i kvalitetu stava. Emocije se u stavu polariziraju na dva osnovna pola: *pozitivni* (simpatija) i *negativni* (antipatija). Kvalitetni odnosi nastavnika i učenika temelje se isključivo na pozitivnim emocionalnim stavovima. Negativni emocionalni stavovi i ravnodušnost otežavaju i onemogućavaju interakciju i komunikaciju. U odnosu nastavnika i učenika: *Nastavnik mora biti svjestan svoje uloge i shvatiti da je on po prirodi položaja u odnosu s učenikom odgovorniji, te*

---

[254] Vidi: Bratanić, M. 1990. Mikropedagogija. Zagreb, Školska knjiga
[255] Vidi: Isto

da – uza svu interaktivnost i recipročnost njihovog ponašanja – ipak to, kako će se učenik ponašati i kako će učenik doživjeti njihov odnos, uvelike ovisi o njegovoj ličnosti, o njegovim stavovima i njegovu ponašanju.[256]

Empatija kao spoznajno-emocionalna sposobnost uživljavanja u položaj druge osobe je važan čimbenik stvaranja dobrog odnosa nastavnika i učenika. Za razliku od simpatije (djelomično ili potpuno poistovjećivanje s drugom osobom) i antipatije (distanciranje od druge osobe) empatija je psihička sposobnost koja nam omogućava "ulazak" u psihu druge osobe, ali bez namjere da se s njom poistovjeti. Sposobnost empatije omogućava nam da razumijemo i osobu koja nam nije simpatična. Zahvaljujući sposobnosti empatije nastavnik može razumjeti učenika i prihvatiti ga takvog kakav jest.[257]

2. Stil rada nastavnika – vođenja razreda

Nastavnik je voditelj razreda i velikim dijelom o njemu ovisi hoće li razred uspješno funkcionirati kao visoko kohezivna skupina. Stil rada nastavnika ili način na koji nastavnik vodi učenike je sljedeći važan segment koji čini kontekst pedagoške supervizije. Naime, da bi školski pedagog mogao efikasno sudjelovati u svim etapama pedagoške supervizije i pomoći nastavniku u unapređivanju njegova rada mora poznavati stil nastavnikova rada ili način kako vodi razred. S. Staničić u svezi s pojmom vođenja navodi: *Vođenje se zasniva na prihvaćanju utjecaja od strane onih koje se vodi, sposobnost kreiranja vizije, inspiriranja, poticanja, nadahnuća i postignuće spremnosti za uspješno ostvarenje organizacijskih ciljeva*.[258] V. Srića navodi da se *vodstvo može definirati kao sposobnost da se utječe na ponašanje suradnika i njihove sustave vrijednosti, tako da oni s entuzijazmom teže ostvarivanju ciljeva u organizaciji*.[259]

Kada govorimo o vođenju u školi razlikujemo dva aspekta vođenja: vođenje škole (ravnatelj) i vođenje učenika (nastavnik). Bez obzira o kojem je aspektu riječ iz prethodno navedenih određenja vođenja vidljiva je njegova važnost za kvalitetu rada škole. S druge strane vođenje u školi prema S. Staničiću obuhvaća *predočavanje zaposlenima cilja i zadaća škole, ukazivanje na putove i moguća rješenja, usklađivanje napora osoblja na ostvarenju programskih zadaća, stvaranje klime suradnje, sigurnosti i unutarnjeg sklada, poticanje na pojačanu aktivnost i kreativni pristup radu, razvoj humane komunikacije, skrb za trajno podizanje razine stručne*

---

[256] Bratanić, M. 1990. Mikropedagogija. Zagreb, Školska knjiga, str. 60.
[257] Vidi: Bratanić, M. 1985. Empatija – ključ uzajamnog razumijevanja nastavnika i učenika. Pedagoški rad, 78.
[258] Staničić, S. 2006. Menadžment u obrazovanju. Rijeka, Vlastita naklada, str. 221.
[259] Srića, V. 1995. Inventivni menadžer. Zagreb, MEP Consult, str. 78.

kompetencije, predstavljanje i zastupanje interesa zaposlenih pred drugim subjektima života i rada škole.[260]

Dominantna obilježja načina na koji nastavnik radi s učenicima u razredu određuju njegov stil rada. M. Mušanović i sur. razlikuju četiri stila rada nastavnika, odnosno stila vođenja razreda: *autokratski, demokratski, emocionalni, laissez-faire*.[261]

Autokratski učitelj je tradicionalni učitelj koji u radu s učenicima dominantno koristi autokratski stil vođenja baziran na motu: Red, rad, disciplina. Njegov je rad usmjeren na visoka školska postignuća. Postavlja pravila i nadzire ih, strog je i zahtjevan, a disciplinu ostvaruje prijetnjama i kaznama. Temeljna metoda rada s učenicima je predavanje nastavnika i zapisivanje učenika. Autokratski učitelj pokazuje vrlo malo topline prema svojim učenicima. Cijeni poslušnost bez puno pogovora, poštovanje autoriteta i tradiciju. Komunikacija je jednosmjerna, on govori dok učenici uglavnom šute. Na njegovim satovima vlada atmosfera straha. U donošenje odluka ne uključuje učenike, već ih sam donosi i pritom ih ne objašnjava. Ambiciozan je i svoj uspjeh ostvaruje na temelju drugih. Ima izraženu potrebu za moći i dominacijom, a učinci na druge uglavnom su negativni. Učenici s kojima komunicira agresivno osjećaju se povrijeđenima, poniženima, boje se i imaju želju za osvetom.

Demokratski učitelj koristi demokratski stil vođenja razreda koji se temelji na dijaloškoj metodi rada. Postavlja zahtjeve učenicima u skladu s njihovim sposobnostima. Komunikacija u razredu u kojem radi je dvosmjerna. Uključuje učenike u rad i pita ih za mišljenje. Objašnjava učenicima odluke koje donosi i često ih uključuje u proces donošenja odluka. Potiče samopouzdanje i samopoštovanje učenika. U razredu koristi suradničke i natjecateljske socijalne strategije. U odnosima s učenicima koristi „JA“ poruke pokazujući toplinu, brižnost i pozitivne osjećaje. Asertivan je i samopouzdan. Njegovi učinci na učenike obično su pozitivni.

Emocionalni učitelj je usmjeren na učenike, na opažanje i zadovoljavanje njihovih potreba, posebice emocionalnih. Polazi od stava da je za uspješno učenje jako važno voditi računa o emocionalnoj komponenti učenikova razvoja. Stoga je za njega stvaranje pozitivne socio-emocionalne klime u razredu jedan od najvažnijih zadataka. Smatra da je zadovoljan učenik efikasniji u učenju, te da se uspješnije uči u atmosferi veselja nego straha. Usmjeren je prvenstveno na učenike i njihove potrebe, a potom na nastavni sadržaj. Pokazuje toplinu i pozitivne osjećaje u radu s učenicima, po potrebi je popustljiv, ali ne na račun školskih postignuća učenika. Vodi brigu o učenicima i pomaže im u rješavanju njihovih problema. U

---

[260] Staničić, S. 2006. Memadžment u obrazovanju. Rijeka, Vlastita naklada, str. 221.
[261] Mušanović, M., Vasilj, M., Kovačević, S. 2010. Vježbe iz didaktike. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 4.

razredu potiče i razvija suradničke odnose, odnose brige jednih o drugima. Učenici vole ići na nastavu kod nastavnika s takvim stilom rada.

Laissez–faire učitelj u radu s učenicima koristi slobodan stil rada. Usmjeren je na sebe i ne razmišlja puno o učenicima i njihovim problemima. Cilj mu je da rad obavi bez sukoba, odnosno zadrži postojeće stanje i po svaku cijenu izbjegne konflikte. Stoga ne uvodi ili veoma rijetko uvodi nove metode rada, a u ocjenjivanju učenika je često popustljiv. Ne ulaže puno energije u svoj rad s učenicima, pasivan je i prepušta inicijativu i odgovornost učenicima. Učenici nameću svoja pravila što se često odražava na snižavanje kriterija za kvalitetan rad. Izbjegava dvosmjernu komunikaciju, zna se samoponižavati, ali istovremeno i druge optuživati. Najčešće nema razvijene socijalne vještine i gotovo nikad nije uzor svojim učenicima. Učinci ovakvog stila rada i ponašanja nastavnika na učenike su uglavnom negativni.

V. Vizek Vidović i suradnici navode dva glavna modela nastavničkog upravljanja razredom: model poslušnosti i model odgovornosti. Temeljna razlika između ta dva modela je u tome što *model poslušnosti naglašava konformizam i poslušnost autoritetu učitelja dok model odgovornosti naglašava samregulaciju i pomoć učenicima da shvate razloge postojanja pravila i posljedice njihovog nepoštivanja*.[262]

Kad govorimo o vođenju u razredima s visokim stupnjem kohezivnosti učenici se dobro poznaju, međusobno su povezani i u prijateljskim su odnosima. Vole raditi zajedno, spremni su pomoći jedni drugima i zalažu se za postizanje zajedničkih ciljeva. Nema sukobljenih pojedinaca ili podskupina, a konflikti se rješavaju konstruktivno. Kohezivnost razreda nastavnik može poticati na način da: *daje učenicima zadatke koji zahtijevaju suradnju; smanji natjecanje na najmanju moguću mjeru; potiče prosocijalno ponašanje; pomogne svakom učeniku da se identificira s razredom kao cjelinom; izbjegava favoriziranje nekih učenika, ne svaljuje krivicu uvijek na iste učenike (žrtveni jarci)*.[263]

3. Čimbenici uspješnosti rada u razredu

Uspješnost nastavnog rada u razredu ovisi u velikoj mjeri o radnoj atmosferi u razredu, odnosno sposobnosti nastavnika da održi disciplinu učenika. Čimbenici kojima nastavnici mogu smanjiti vjerojatnost pojave nedisciplinirnog ponašanja u razredu su: *strukturna obilježja razreda* (veličina razreda, heterogenost učenika u razredu, neka obilježja fizičkog prostora samog razreda), *početak školske godine* (pravila, postupci), *vrijeme provedeno u radu* (zanimljivost i

[262] Vizek Vidović, V. i sur. 2003. Psihologija obrazovanja. Zagreb, IEP-VERN, str. 276.
[263] Isto, 276.

stalna okupiranost, kontinuirani prijelaz s jedne aktivnosti na drugu, održavanje grupne pažnje, stalna svjesnost o ponašanju učenika, ne prekidanje sata zbog disciplinskih problema).[264]

M. Matijević navodi sljedeće čimbenike koji utječu na stvaranje razrednog i školskog ozračja: *kurikulum i nastavne strategije, kriteriji praćenja i ocjenjivanja, izbor i primjena nastavnih medija, uređenje razreda, subjektivni činioci, broj učenika u razredu*.[265]

Kurikulum i nastavne strategije imaju značajan utjecaj na razredno ozračje. Prigovori koji se često čuju od roditelja i učenika kao što su preopterećenost učenika u školi, neprimjereni zadaci, subjektivnosti pri ocjenjivanju rada učenika i slično povezani su s kurikulumom. U našim školama dominira nastava orijentirana na nastavnika i glavninu nastave ostvaruje nastavnik sam. Rijetki su slučajevi da su učenici aktivni sudionici nastavnog procesa (projektno učenje, problemsko učenje, istraživačko učenje, timsko učenje…).

Kriteriji praćenja i ocjenjivanja također znatno utječu na razredno ozračje. Među nastavnicima postoje oni "strogi", ali pravedni koji mogu pozitivno utjecati na razredno ozračje. Međutim, postoje i oni s vlastitim kriterijima koje mijenjaju po osobnom nahođenju i koji mogu negativno utjecati na motivaciju učenika za učenjem. Postoje i oni koji svojim načinom rada i komunikacijom s učenicima pridobiju sve učenike za učenje njihovih predmeta. U tim situacijama učenici rade i više nego što mogu jer ne žele iznevjeriti nastavnika.

Izbor i primjena nastavnih medija može, također, znatno utjecati na razredno ozračje. Primjena suvremenih medija s ciljem uključivanja učenika u nastavni proces doprinosi pozitivnom razrednom ozračju. Međutim, ukoliko se suvremeni mediji koriste na način da učenici umjesto s ploče prepisuju s ppt-prezentacije, a sami ne sudjeluju aktivno u radu onda to može imati negativan utjecaj po razredno ozračje.

Uređenje razreda može mnogo govoriti o razrednom ozračju. Prilikom ulaska u neku učionicu vrlo brzo donosimo zaključke o disciplini, urednosti, smislu za lijepo. Postoje razredi koji nemaju osobni pečat, ali postoje i razredi koje podsjećaju na obiteljski dom. To pokazuje niz sitnih detalja koji pokazuju toplinu i bliskost onih koji brinu o učionici. Učionice treba humanizirati i pedagogizirati raznim detaljima i opremom koja će učionicu činiti ugodnom za učenje i druženje.

Subjektivni činioci vjerojatno najviše djeluju na razredno ozračje. To su prvenstveno nastavnici i učenici o kojima najviše ovisi kvaliteta nastavne komunikacije, međutim na njihovu

---

[264] Vidi: Vizek Vidović, V. i sur. 2003. Psihologija obrazovanja. Zagreb, IEP-VERN

[265] Vidi: Matijević, M. 1997. Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 33-44.

komunikaciju mogu utjecati i roditelji, ravnatelji i stručni suradnici, dok na njih mogu utjecati razni subjekti izvan škole.

Broj učenika u razredu utječe također na razredno ozračje. Razredi s prevelikim brojem učenika, kao i razredi s premalim brojem učenika mogu biti u nepovoljnijoj situaciji od razreda s optimalnim brojem učenika za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja.

Razredno odjeljenje *…predstavlja jedan socijalni organizam koji raste i razvija se. U tom organizmu su složeni društveni odnosi. Svaki je pojedinac važna karika u tim odnosima*.[266]

5.1.3. Subjektivne teorije nastavnika

1. Pojmovno određenje

Subjektivne teorije nastavnika pod kojima podrazumijevamo nastavnikovo shvaćanje temeljnih pojmova nastavnog rada (učenje, poučavanje, znanje), a koje proizlazi iz njihovih unutarnjih uvjerenja, važna su sastavnica konteksta pedagoške supervizije. Za razumijevanje nastavnikova djelovanja u razredu na nastavnom satu, kojemu školski pedagog u ulozi supervizora prisustvuje, nužno je poznavanje njegovih shvaćanja nastave, znanja, učenja, uloge nastavnika, uloge učenika, struke itd. *U osnovi je svakog postupka, naime, određeno shvaćanje prirode učenja i znanja, bez obzira na to koliko je nastavnik toga svjestan*.[267] Uvjerenja nastavnika rezultat su njihovih osobnih odgojno-obrazovnih znanja i iskustava stečenih tijekom obrazovanja za nastavničku profesiju, osobnog nastavnog iskustva i stručnog usavršavanja. Na osnovi epistemoloških uvjerenja nastavnici stvaraju osobne teorije učenja i poučavanja, koje su u interaktivnom odnosu s njihovim ponašanjem u razredu. Suvremeni pristupi stručnom usavršavanju nastavnika i strategijama razvoja škole temelje se na shvaćanju da se promjene u nastavi najefikasnije ostvaruju promjenom epistemoloških uvjerenja i osobnih teorija nastavnika. Stoga je područje subjektivnih teorija nastavnika i njihov utjecaj na unapređivanje nastave veoma važan element konteksta pedagoške supervizije kojoj je krajnji cilj transformacija nastave u cilju poboljšanja kvalitete rada.

Subjektivne teorije nastavnika su sadržajno vrlo kompleksno područje s različito upotrebljavanom terminologijom kojom se nastojalo opisati nastavnikova uvjerenja. Pojmovi koji se najčešće koriste su: nastavnikova shvaćanja, uvjerenja i teorije.

Često se u znanstvenim krugovima koristi pojam *shvaćanja* pod kojima M. Zellermayer i R. Hoz podrazumijevaju *...shvaćanje kao tip znanja, koji se konstruira kao globalan, cjelovit,*

---

[266] Matijević, M. 1997. Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 33-44, str. 40 i 41.

[267] Marentić Požarnik B. 1996. Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika. Napredak, 137 (1), 34-45, str. 34.

makroskopski pogled na pojavu ili područje, dok ih B. Marentič-Požarnik definira kao *subjektivno obojane, ne posve svjesne i međusobno skladne konstrukte, koje pojedinac oblikuje na temelju nakupljenih životnih iskustava*.[268]

Nastavnikova *uvjerenja* su sljedeći često upotrebljavan pojam koji Rokeach definira kao *... jednostavne svjesne ili nesvjesne tvrdnje, koje proizlaze iz onoga što pojedinac napravi i kaže, često su izražene u rečeničnom obliku "Ja vjerujem da …".*[269]

I. F. Pajares smatra da se za uvjerenja koristi veoma široki pojam koji čine: *stavovi, vrijednosti, sudovi, aksiomi, mišljenja, ideologije, opažanja, koncepcije, konceptualni sustavi, prethodne koncepcije, dispozicije, implicitne teorije, osobne teorije, internalni mentalni procesi, akcijske strategije, pravila prakse, praktična načela, perspektive, repertoari razumijevanja i socijalne strategije. I pod tim nazivima ili shvaćanjima mogu biti pronađeni u literaturi*.[270]

E. Murphy navodi da su obilježja nastavničkih uvjerenja sljedeća: *predstavljaju osobno znanje nastavnika; predstavljaju implicitne teorije; služe kao "kognitivne mape"; služe kao posrednici u doživljavanju i reakcijama na okolinu; predstavljaju složeni, međusobno ovisni sustav; imaju kognitivnu i afektivnu komponentu; često su prešutna i nesvjesna.*[271]

Sljedeći često upotrebljavani pojmovi prema M. Valečić Zuljan povezani su s pojmom *teorija*: *implicitna teorija* (Clark i Peterson, 1986.; Clark, 1988., 1995., 1992.); *praktična teorija* (Lauvas i Handal, 1987.; Sanders i McCutcheon, 1986. prema Furlong i Maynard, 1995.); *subjektivna teorija* (Marentić-Požarnik, 1987.; Polak, 1996.; Janssens i Kelchtermans, 1995.); *osobna teorija* (Fox, 1983.; Carter, 1990. prema Korthagen i dr., 1994.).[272]

Dakle, kada se koristi termin teorija za nastavnikova shvaćanja temeljnih nastavnih pojmova uglavnom se misli na osobni, implicitni i praktični aspekt. Riječ teorija nije shvaćena u strogo znanstvenom smislu (logičan, teorijski provjeren konstrukt), već kao individualan, ne potpuno osviješten konstrukt podložan promjeni. Tako, primjerice G. Handal i P. Lauvas nastavničku praktičnu teoriju promatraju kao osobni konstrukt i definiraju je kao *...dinamičan,*

---

[268] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 32.
[269] Isto, str. 33.
[270] Pajares, F. 1992. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, Review of Educational Research, 62(3), str. 309.
[271] Murphy, E. 2000. Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning french as a second or foreign language in online learning environments. http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html, posjećeno u srpnju 2010.
[272] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 32.

promjenljiv sustav znanja, iskustva i vrijednosti koji je važan za praksu poučavanja u bilo koje vrijeme.[273]

Značaj subjektivnih teorija nastavnika u nastavnom radu ističe E. Terhart navodeći: *Specifični osobni unutarnji svijet pojedinog nastavnika – u uzajamnom odnosu s vanjskim situacijskim uvjetima – smatra se odlučujućim faktorom za djelovanje u nastavi. Njegove "subjektivne teorije", njegovi "rutinski postupci", njegovo "svakodnevno iskustvo" tvore osnovicu za razvitak i mentalnu pratnju vlastitog pravca djelovanja*.[274]

Shvaćanje znanja, učenja i nastave možemo promatrati s aspekta pojedinca (nastavnika) i teorijskih modela.

2. Shvaćanje nastave, znanja i učenja s aspekta pojedinca

M. Valenčić Zuljan navodi rezultate istraživanja nastavnikovih shvaćanja *nastave* koja su provedena devedesetih godina 20 st. (Scardamali i Bereiteru, 1989.; Fox, 1983.; Rogers i Freiberg, 1994.; Dunkin 1994.; Samuelowicz i Bain, 1992.; Trigwell i sur., 1996., 1994., Pratt, 1992.).[275]

Scardamali i Bereiteru razlikuju četiri shvaćanja nastave kao proces: *prenošenja znanja, stjecanja vještina, poticanja prirodnog razvoja, oblikovanja pojmova*.

D. Fox navodi, također, četiri shvaćanja nastave i to kao proces: *prenošenja i oblikovanja* (niža shvaćanja nastave u kojima je učenik pasivan, a nastavnik usmjeren na nastavni sadržaj), *otkrivanja i proces osobnosti rasta* (viša shvaćanja u kojima je učenik aktivan i nastavnik usmjeren na učenike).

Rezultati istraživanja koje je provela A. Polak (1996.) sa studentima pedagoških smjerova i nastavnicima pokazuju da 61% ispitanika poučavanje shvaća kao prijenos znanja, 14,3% kao oblikovanje učenika, 17,5% kao proces otkrivanja, dok svega 1,6% ispitanika shvaća nastavu kao proces osobnog rasta. Ustanovljeno je također da nastavnici s više radnog iskustva imaju shvaćanja nastave na višoj razini od manje iskusnih nastavnika.[276]

C. G. Rogers i H. J. Freiberg razlikuju *tradicionalnu nastavu* (nastavnik posjeduje znanja koja prenosi učeniku) i *nastavu usmjerenu na učenika* (povjerenje u učenike i njihove sposobnosti za samostalno razmišljanje).

---

[273] Handal, G., Lauvas, P. 1987. Promoting reflective teaching, Supervision in action. Milton Keynes, Open University Press, str. 9.
[274] Terhart, E. 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb, Educa, str. 110.
[275] Vidi: Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo
[276] Vidi: Isto

M. J. Dunkin i suradnici, istražujući shvaćanja nastave sa studentima, došli su do sljedeće klasifikacije shvaćanja nastave i to kao procesa: *strukturiranja znanja i pravila djelovanja; poticanja učenikove aktivnosti i neovisnosti; motiviranja učenika; oblikovanja odnosa*. Prva dva shvaćanja usmjerena su pretežito na sadržaj nastave, posljednja dva se odnose na afektivnu usmjerenost.

K. Samuelowicz i J. D. Bain su temeljem rezultata istraživanja, koje su provodili sa studentima prirodnog i društvenog područja, došli do sljedećih shvaćanja nastave i to kao procesa: *prenošenja informacija; prenošenja znanja i stajališta o znanju u okviru pojedine discipline; poticanja učenikova razumijevanja; mijenjanja učenikovih shvaćanja i razumijevanja svijeta; podupiranja učenikova učenja*.

K. Trigwell i suradnici provodili su istraživanja o shvaćanju nastave sa sveučilišnim profesorima. Na temelju dobivenih rezultata navode sljedeća shvaćanja nastave: *prenošenje pojmova, propisanih u nastavnom planu; prenošenje učiteljeva znanja; pomoć učenicima pri usvajanju pojmova, propisanih u nastavnom planu; pomoć učenicima pri stjecanju učiteljeva znanja; pomoć učenicima pri razvoju pojmova; nastavnik pomaže učenicima shvatiti njihova shvaćanja, polazi od njih i razvija ih; pomoć učenicima pri konceptualnom mijenjanju.* Prva tri shvaćanja nastave su niža shvaćanja usmjerena na nastavnika, pasivnog odnosa prema znanju i površinskog pristupa učenju. Ostala tri shvaćanja predstavljaju viša shvaćanja nastave za koje je karakteristična usmjerenost na učenika, pomoć učeniku kod oblikovanja vlastitog sustava znanja, dubinski pristup učenju i zahtjevniji ciljevi učenja.

D. D. Pratt je proučavao shvaćanja nastave na uzorku nastavnika koji rade u obrazovanju odraslih iz različitih kultura i područja. Promatrao je shvaćanja nastave s obzirom na: nastavni sadržaj koji učenici trebaju steći (cilj učenja), ulogu učenika u nastavi, ulogu nastavnika u nastavi, cilj obrazovanja odraslih, kontekst učenja i poučavanja. Došao je do shvaćanja nastave kao: *inženjeringa – ili prenošenje sadržaja; modeliranja načina djelovanja i življenja; nastave kao razvoja potencijala pojedinca; odgojnog oblikovanja – poticanja osobnog djelovanja; sa socijalno-reformskog gledišta kao težnje za boljim društvom*.

Neki su autori, navodi M. Valenčić Zuljan, nastavnikova shvaćanja nastave promatrali s obzirom na shvaćanje nastavnikove uloge. Clark (1986., prema Pretti i dr., 1997.) navodi tri shvaćanja nastavnikove uloge: nastavnik kao *donosilac odluka*; nastavnik kao *osmišljavatelj ili razmišljajući profesionalac* (temelji se na Schönovom razmišljajućem praktičaru); nastavnik kao *konstruktivist* (neprestano gradi i širi svoju teoriju poučavanja i učenja i potiče i učenike u preuzimanju konstrukcijske uloge u procesu učenja).

Zajedničko navedenim kategorizacijama različitih shvaćanja nastave je da se unutar svih pojavljuju dva temeljna pristupa nastavi. Neki su ih autori nazvali viši – niži stupanj, drugi tradicionalno – suvremeno shvaćanje, treći ih nisu posebno definirali, ali odnose se na određene kategorije. Radi se o pristupu nastavi usmjerenom na nastavnike i nastavni sadržaj i pristupu usmjerenom na učenika i učenje. Kada govori o nastavi M. Jörgensen navodi: *Nastava ne smije ulijevati znanje u "prazne posude", već paliti baklje, a njih moraju učitelji paliti*.[277]

Nastavnikovo shvaćanje *znanja* utječe ne samo na oblikovanje njegova shvaćanja učenja, već i na njegovo shvaćanje nastave i strategije poučavanja. Znanje se najčešće definira kao *sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti*.[278]

Znanje možemo promatrati s različitih aspekata. Nas zanima shvaćanje znanja s pedagoškog aspekta. Postoje različite kategorizacije znanja pa se navode: *deklarativno* (znati što), *proceduralno* (znati kako), *kondicionalno* ili uvjetno (znati kada, pod kojim uvjetima koristiti znanje), *analogno* (učenje pokušajima), *logično* ili problemsko, *pojmovno*, *vokabularno* i *metakognitivno* znanje.

P. A. Alexander i suradnici daju sljedeću tipologiju znanja: *konceptualno ili pojmovno znanje* (znanje sadržaja, predmetnog područja, struke ili discipline); *vokabularno znanje* (znanje o jeziku, strukturi teksta, znanje sintakse, znanje retorike); *metakognitivno znanje* ili znanje o znanju (znanje o ciljevima i planovima, strategiji, metakognitivnoj strategiji, znanje o sebi kao učeniku, znanje o zadaćama).[279]

U pedagoškoj praksi najpoznatija je Bloomova klasifikacija znanja. Bloom navodi sljedeće stupnjeve znanja: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza, evaluacija.[280]

Povezanost između shvaćanja znanja i učenja prikazana je u tablici 4. koja prikazuje tri modela epistemoloških uvjerenja nastavnika. Shvaćanja znanja i shvaćanja učenja su usko međusobno povezana jer je učenje proces stjecanja znanja.

---

[277] Jörgensen, M. 1977. Škola koju su osnovali učenici. Beograd, BIGZ, str. 129.
[278] Potkonjak, N., Šimleša, P. 1989. Pedagoška enciklopedija. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 529.
[279] Vidi: Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo
[280] Vidi: Kolić-Vehovec, S. 1998. Edukacijska psihologija. Rijeka, Filozofski fakultet Rijeka

Tablica 4. Povezanost shvaćanja znanja i učenja[281]

EPISTEMOLOŠKA USMJERENOST		
TRANSMISIJA	TRANSAKCIJA	TRANSFORMACIJA
1. Shvaćanje znanja – priroda znanja i spoznaje		
Znanje je statičko i objektivno, učeniku ga najčešće prenosi učitelj ili pisani izvor. Spoznaja se odvija u zatvorenoj, linearnoj paradigmi s naglaskom na količinu.	Znanje je dinamično i životno. Stječe se u procesu interakcije učenika s njegovom okolinom. Naglasak je na kvaliteti i strategijama učenja.	Znanje je dinamičko, promjenjivo i rezultat učenikove aktivne konstrukcije. Spoznaja je kontekstualna. Formalni i neformalni diskurs pak ima središnju ulogu pri oblikovanju zajednice učenika.
2. Shvaćanje učenja		
Proces usmjeren u učitelja. Učenje je shvaćeno kao linearna i jednostavna akcija prijenosa znanja i vještina s učitelja na učenike. Učinkovitost se naučenog provjerava različitim testovima i praktičnom izvježbanošću.	Proces usmjeren u učenika. Ističe se proces učenja, koji bi se trebao odvijati problemski i kooperativno, s produktivnim razgovorom, sa zahtjevnijim pitanjima više misaone razine, u opuštenoj atmosferi.	Proces usmjeren u zajednicu učenja. Učenje je mijenjanje pojedinčevih iskustava i vrijednosti, koje se odvija u konstruktivnom, samoregulacijskom i kooperativnom procesu.

U svom istraživanju T. Voutilainen, J. Methalainen i I. Niiniluoto ukazuju na povezanost shvaćanja znanja i shvaćanja nastave te ističu da shvaćanje znanja određuje ciljeve u procesu poučavanja i učenja. Oni navode sedam dimenzija znanja: *metoda stjecanja znanja: iskustva – zaključivanje*; *utemeljivanje znanja*: *nekritičko prihvaćanje – zahtjevi za utemeljivanjem i dokazivanjem*; *statičnost – dinamičnost*; *pasivnost – aktivnost*; *znanje – vještina*; *ocjena vrijednosti znanja: trenutna korist znanja – unutarnja vrijednost*; *nepovezanost – cjelovitost*. Navedene dimenzije nastavnikova shvaćanja znanja utječu na načine poučavanja. Autori su istraživali kakva shvaćanja znanja prevladavaju u školskoj praksi i kao takva usmjeravaju školski rad. Njihova je kritika usmjerena na površnost u shvaćanju znanja koja se manifestira u: *pasivnosti* (težište na pamćenju, a ne argumentiranju), *statičnosti* (usredotočenost na izolirane činjenice umjesto na znanje povezano s vještinama), *pomanjkanju kritičnosti* (prema izvorima znanja i njihovoj pouzdanosti), *pojmovnoj nejasnosti* (učenje pojmova čije značenje u cijelosti ne razumiju).[282]

Nastavnikova shvaćanja *učenja* utječu na izbor strategija poučavanja pa su stoga važna za proces supervizijskog pristupa nastavi. N. Pastuović navodi da je učenje *relativno trajna promjena u potencijalnom učinku koja je rezultat iskustva* (Kimble, G. A. 1961., prema

[281] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 70.
[282] Vidi: Isto

Wortman, C. B., Loftus, E. F., 1988.) ili *učenje je proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti* (Zarevski, P., 1994.).[283]

Učenje je proces u kojem učenik usvaja određena znanja, vještine i navike i trajno ih zadržava u svojoj svijesti. Učenje je individualni i socijalni konstrukt tijekom kojeg dolazi do interakcije individue i okoline u kojoj uči. Učenje je predmet istraživanja ne samo pedagogije, već i niza drugih znanosti jer učeći mijenjamo sebe i okolinu u kojoj živimo i radimo. U tablici koja slijedi navodimo pregled različitih kategorizacija shvaćanja učenja.

Tablica 5. Pregled različitih kategorizacija shvaćanja učenja[284]

Saljo (1979.) Studentova shvaćanja učenja	Giorgijev (1986.) Studentova shvaćanja učenja	Marton, Dall Alba, Beaty (1993.)	Prosser, Trigwell, Taylor (1994.) Učiteljeva shvaćanja učenja
1. povećanje opsega znanja pojedinca	1. način stjecanja novih informacija	1. povećanje znanja pojedinca	1. gomilanje informacija, zapamćivanje za zadovoljavanje vanjskih zahtjeva
2. zapamćivanje	2. učenje napamet	2. zapamćivanje i memorijsko učenje	2. stjecanje pojmova za zadovoljavanje vanjskih zahtjeva
3. stjecanje činjenica, postupaka …, koje možemo spremiti i upotrijebiti u praksi	3. uporaba	3. uporaba	3. stjecanje pojmova za zadovoljavanje unutarnjih zahtjeva
4. uopćavanje (apstrakcija) značaja	4. razumijevanje	4. razumijevanje	4. razvoj pojmova za zadovoljavanje unutarnjih zahtjeva
5. interpretativan proces, koji je usmjeren u razumijevanje realnosti	5. stjecanje pogleda na stvari	5. viđenje nečega na drugačiji način	5. razvoj koncepata da bismo slijedili unutarnje potrebe
		6. učenje kao mijenjanje osobnosti	

Općenito rečeno shvaćanje učenja može se kategorizirati u dvije temeljne kategorije: kvantitativno i kvalitativno shvaćanje. Kvantitativno shvaćanje temelji se na stjecanju, zapamćivanju, reprodukciji i upotrebi činjenica i postupaka. Kvalitativno shvaćanje odnosi se na razumijevanje, otkrivanje novih značaja i osobnih filozofija. Temeljna karakteristika kvalitativnog shvaćanja učenja je kvalitativno mijenjanje onoga koji uči, postoji tijesna povezanost s konstruktivističkim shvaćanjem učenja.

Bit učenja nije u (kvantitativnom) dodavanju – ADICIJI – novog na postojeće, u usvajanju i reprodukciji objektivnih znanja nego u aktivnoj KONSTRUKCIJI, uz rekonstrukciju već postojećih znanja, ideja i pojmova.[285]

---

[283] Pastuović, N. 1999. Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb, Znamen, str. 255.
[284] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 83.
[285] Marentić Požarnik B. 1996. Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika. Napredak, 137 (1), 34-45, str. 35.

Saljo (1979.) je u svojim istraživanjima *utvrdio da za neke ljude učenje postaje predmet refleksije i eksplicitne diskusije, dok drugi učenje uzimaju kao gotovu činjenicu, kao proces pamćenja činjenica i preslikavanje spoznaja u glavu učenika*.[286]

Istraživanje koje je provela B. Šteh s gimnazijalcima od prvog do četvrtog razreda gimnazije ljubljanskih srednjih škola pokazalo je da među učenicima prevladavaju shvaćanja učenja na nižoj razini i to učenje kao gomilanje i zapamćivanje, dok su shvaćanja znanja na višoj razini osim hijerarhijski najviše kategorije (znanje kao mijenjanje osobnosti pojedinca). Kod učenika prevladava površinski pristup učenju koji ih dovodi do dobrih ocjena. Uočeno je također da se u razdoblju školovanja shvaćanja učenja, znanja i poučavanja bitno ne mijenjaju.[287]

Svaki nastavnik razvija shvaćanja o različitim područjima i sadržajima pedagoškog djelovanja, kao što je shvaćanje nastave, znanja, učenja, poučavanja, uloge učenika, uloge nastavnika i slično. Ta shvaćanja pojedinog nastavnika čine njegovu osobnu teoriju ili model shvaćanja.

Subjektivne teorije nastavnika utječu na izbor strategija poučavanja, na viđenje i razumijevanje profesionalnog konteksta, vlastito djelovanje i rezultate učenja. Nastavnici s tradicionalnim pristupom nastavi usmjerenoj na prijenos informacija, za koje je znanje statično i objektivno, a proces učenja usmjeren na nastavnika i nastavni sadržaj primjenjuju transmisijski model poučavanja. Nastavnici sa suvremenim pristupom nastavi, koji nastavu shvaćaju kao proces konstrukcije znanja, za koje je znanje dinamično, promjenjivo i rezultat učenikove aktivne konstrukcije, spoznaja kontekstualna, a proces učenja usmjeren na zajednicu učenja, primjenjuju transformacijski model poučavanja.

Učiteljevo svakodnevno profesionalno djelovanje, inovacije, reformni zahvati, kojima želimo promijeniti kvalitetu poučavanja za kvalitetnije učenje i znanje učenika, će zasigurno biti neuspješni ako ne budu uvažavali spoznaje o povezanosti učiteljevih shvaćanja i pristupa poučavanju. Oni će biti relevantni samo za šačicu učitelja. Otvara se pak pitanje shvaćanja kod sastavljača nastavnih programa, pisaca udžbenika, kod učitelja učitelja i ocjenskih testova eksternog provjeravanja...[288]

---

[286] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 83.

[287] Vidi: Šteh-Kure, B. 1998. Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, magistrsko delo

[288] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 103.

3. Shvaćanja znanja, učenja i nastave s aspekta teorijskog modela

Teorijski pristup pogledima na nastavu, znanje i učenje potreban je iz više razloga. Teorijski modeli pružaju potreban kontekst za nastavnikovo profesionalno djelovanje. Da bi nastavnici bili uspješni u radu moraju poznavati različite teorijske pristupe temeljnih pojmova nastavnog rada. Profesionalni rast i razvoj nastavnika temelji se na kritičkom odnosu prema postojećim teorijskim modelima uz istovremeno preispitivanje vlastitih shvaćanja nastave i učenja. Teorijski modeli učenja i poučavanja utječu na formiranje subjektivnih teorija nastavnika koje se temelje na njihovim epistemološkim uvjerenjima. Razlikujemo dva teorijska modela učenja i poučavanja: transmisijski ili objektivistički i konstruktivistički model učenja i poučavanja.

Transmisijski ili objektivistički model učenja i poučavanja temelji se na nastavniku kao prenosiocu informacija i učeniku kao pasivnom primatelju informacija. Učenje se shvaća kao proces primanja i skladištenja informacija. Znanje je statično, usmjereno na znanje činjenica, razumijevanje definicija i pojmova s naglaskom na sadržaj. Nastavni proces usmjeren je na nastavnika i nastavni sadržaj. Proces učenja i poučavanja temelji se na vanjskoj motivaciji. Ocjenjivanje rada usmjereno je na postignuća. U istraživanjima nastavnog rada koristi se empirijsko-analitički pristup, a temeljna svrha obrazovanja nastavnika je majstorsko osposobljavanje.

Konstruktivistički model učenja i poučavanja osniva se na koncepciji aktivnog učenja. Uloga nastavnika je u stvaranju poticajne sredine u kojoj učenici znanje stječu različitim metodama (istraživanjem, rješavanjem problema, kritičkim mišljenjem, projektima, radom u skupinama…). Učenik aktivno sudjeluje u nastavi i preuzima odgovornost za proces učenja. Znanje je dinamično, a naglasak je na procesima integracije, povezivanju sadržaja, učenju vještina, istraživanju, iskustvu, te socijalnim i komunikacijskim vještinama. U središtu nastavnog procesa je učenik koji usmjerava i kontrolira proces učenja. Proces učenja i poučavanja temelji se na unutarnjoj motivaciji. Ocjenjivanje rada usmjereno je na proces samoocjenjivanja. U istraživanjima nastavnog rada koriste se akcijska istraživanja, a temeljna svrha obrazovanja nastavnika je učitelj *refleksivni praktičar*.

Na pitanje: Kako će nastavnik planirati i izvoditi nastavu, koje metode i oblike rada će izabrati, kako će objašnjavati postignute rezultate i interpretirati svoje djelovanje? odgovor umnogome ovisi o njegovim shvaćanjima temeljnih pedagoških pojmova – nastave, učenja, znanja, poučavanja – i njihova ostvarivanja u pedagoškoj praksi. Ako se nastavnik vidi u ulozi prenositelja znanja, vjerojatno će polaziti od teorijskih pretpostavki objektivističkog modela

poučavanja, ako se pak vidi u ulozi refleksivnog praktičara, kojemu je cilj pomoć u cjelovitom razvoju učenika, onda će polaziti s konstruktivističkih pozicija u poučavanju.

Konstruktivistički pristup nudi shvaćanje učenja kao procesa personalne konstrukcije značenja, a poučavanje se odnosi na kreiranja situacija u kojima učenici aktivno sudjeluju. M. Mušanović navodi da se prema konstruktivističkom pristupu učenju i nastavi *proces učenja odvija temeljem učenikove osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja, a ono pak nastaje kao rezultat učeničkih interakcija s prirodnim svijetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamičko posredovanje njihovih prethodnih znanja. Znanje kao produkt rezultat je procesa mišljenja i rekonstrukcije rezultata tog procesa. Tijekom procesa učenja i nastave učenik razvija i konstruira osobnu epistemologiju*.[289]

Temeljno pitanje stručnog usavršavanja nastavnika je: Kako osposobiti nastavnika refleksivnog praktičara koji će kvalitetno obavljati nastavni rad, inovirati ga i učiti čitav život. Odgovor na to pitanje M. Valenčić Zuljan vidi, polazeći od konstruktivističkog pristupa učenja, u *…(samo)upoznavanju pojedinca te u "objašnjavanju" i povezivanju njegovih shvaćanja i subjektivnih teorija sa znanstvenim modelima poučavanja i načinom ophođenja*.[290]

5.1.4. Specifičnost učenja nastavnika kao odraslih učenika

Na uspješnost pedagoške supervizije, osim školskog i razrednog ozračja te subjektivnih teorija nastavnika, umnogome utječu specifičnosti obrazovanja nastavnika kao odraslih učenika. U supervizijskom procesu nastave školski pedagog kao supervizor pomaže nastavniku u refleksiji njegove nastave i uvođenju promjena u nastavni rad s ciljem njegova poboljšanja. Da bi u tome bio efikasan školski pedagog mora poznavati i respektirati obilježja obrazovanja odraslih.

1. Faze u razvoju nastavničke karijere

S. B. Merriam, i suradnici navode *…baš kao što ne postoji jedna teorija koja objašnjava ljudsko učenje općenito, ne postoji ni jedna teorija obrazovanja odraslih. Umjesto toga, postoji niz teorija, modela i okvira, od kojih svaka pokušava uhvatiti neki vid obrazovanja odraslih*.[291]

Primarni cilj pedagoške supervizije je promicanje profesionalnog rasta i razvoja nastavnika. Nastavnici kao odrasli učenici imaju specifične potrebe za učenjem koje u procesu pedagoške supervizije treba uzeti u obzir, u protivnom će nastavnici stagnirati, a nastava postati jednolična i dosadna. Školski pedagozi u supervizijskom pristupu nastavi mogu pomoći

---

[289] Mušanović, M. 2001. Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. Rijeka, Zbornik Theoretical and methodological foundations of Educational Research, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133-143.
[290] Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo, str. 9.
[291] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts, Larchmont, Eye on education, str. 186.

nastavnicima da postanu kvalitetni profesionalci time što će prepoznati njihove razvojne potrebe i omogućiti priliku za učenje. Dakle, najprije treba utvrditi potrebe nastavnika za usavršavanjem, zatim ispitati u kojoj se fazi karijere nalazi nastavnik i što karakterizira obrazovanje odraslih u toj fazi.

F. Fuller navodi tri faze zabrinutosti nastavnika tijekom razvoja njihove karijere: *faza pred poučavanje* (bez brige); *rana faza nastave* (zabrinutost sobom); *kasna faza nastave* (zabrinutost s učenicima).[292] Opisujući ranu fazu, "fazu opstanka" navodi da je za nju karakteristična borba za opstanak, izvanjska motivacija, te traženje odobrenja i potvrda od sustručnjaka i supervizora. Radno vrijeme nastavnika u ovoj fazi usmjereno je uglavnom na suočavanje sa složenim i nepoznatim nastavnim situacijama i donošenjem odluka. Slijedi zatim "zadatak faza" u kojoj je nastavnik usmjeren na zadatke koje treba primijeniti, a motivacija je i dalje izvanjska. Potom dolazi "utjecaj faza" u kojoj se nastavnik fokusira na zadovoljavanje potreba učenika, a samorast i razvoj su prisutni kroz učenje novih vještina i poboljšanje postojeće prakse.

P. Burden navodi da nastavnici prolaze kroz tri različite faze: faza preživljavanja (prva godina učenja), faza podešavanja (dvije do četiri godine), zrela faza (pet godina i dalje). On je ustvrdio da bi *administratori ili supervizori trebali osigurati različite vrste supervizijskih pomoći i mijenjati svoje supervizijske strategije kada se radi s nastavnicima na različitim razvojnim razinama*.[293]

M. Huberman navodi da nastavnici prolaze kroz nekoliko faza: opstanak i otkrivanje (osjećaj straha i entuzijazam); stabilizacija; emancipacija i raznolikost (ili moguća stagnacija); ponovna procjena; spokojstvo (mir) i relacijska udaljenost; konzervativizam i pritužbe, te oslobođenje.

S. Zepeda u tablici 6. prikazuje osam faza u karijeri nastavnika navodeći nazive faza, približne godine radnog iskustva i razvojne teorije i potrebe. Autor, međutim, upozorava da se svi nastavnici ne kreću kroz sve navedene faze, te da je kretanje i intenzitet kretanja kroz pojedine faze različit.

---

[292] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 188.
[293] Isto, str. 189.

Tablica 6. Faze karijere i razvojne potrebe nastavnika[294]

Faze	Ime	Godine u području (približno)	Razvojne teorije i potrebe
1	Prije zaposlenja	0	Osposobljavanje i priprema za profesiju.
2	Indukcija	1-2	Faza preživljavanja (Burden, 1982; Feiman & Floden, 1980): traži sigurnost i želi naučiti kako funkcionirati u školi suočavajući se dan-po-dan s novim i složenim situacijama u razredu.
3	Kompetencija	3-5	Povjerenje u rad raste kao posljedica razumijevanja. Izgradnja slojevite uloge poučavanja.
4	Entuzijazam	5-8	Aktivan je u svom profesionalnom razvoju i traži razne mogućnosti prikladne za profesionalni rast, visok stupanj zadovoljstva poslom (Burke, Christensen i Fessler, 1984, str. 15).
5	Frustracija karijerom	Varira	Izgaranje nastavnika (Burke, Christensen, i Fessler, 1984, str. 15).
6	Stabilnost	Varira	Samozadovoljstvo, inovacija je niska.
7	Karijera u padu	Varira	Rad na priznanjima iz prošlosti; status omogućuje nastavniku rad bez ulaganja puno truda.
8	Kraj karijere	Varira	Kraj nastavne karijere.

2. Načela obrazovanja nastavnika kao odraslih učenika

Tijekom pedagoške supervizije supervizor (školski pedagog) treba uvažavati i načela obrazovanja odraslih jer bez obzira na stupanj razvoja karijere, svi nastavnici imaju potrebe za rastom i razvojem. S. D. Brookfield navodi: *Promatranje nastavnika kao odraslih učenika znači da ćemo se usredotočiti na to kako oni uče raditi kritičku refleksiju tijekom akcije, te kako se mijenjaju naknadne akcije vodeći računa o tim spoznajama*.[295]

Potrebe i potencijal nastavnika za profesionalni rast i razvoj mogu biti ispunjeni jedino ako se vodi računa o načelima obrazovanja odraslih. S. J. Zepeda navodi i obrazlaže sljedeća načela obrazovanja odraslih: napraviti učenje autentičnim za odrasle učenike; znati što motivira odrasle učenike; osnaživanje transformacijskog učenja; podrška konstruktivističkog pristupa u izgradnji znanja; uspostaviti ozračje za obrazovanje odraslih; stvaranje organizacijske strukture za sudioničko planiranje.[296]

Napraviti učenje autentičnim za odrasle učenike je načelo obrazovanja odraslih koje se temelji na spoznaji da odrasli učenici (nastavnici) žele autentična iskustva u učenju i njihovu neposrednu primjenu u stvarnoj nastavi. J. A. Langer i A. Applebee navode sljedeće sastavnice autentičnog učenja za odrasle: *vlasništvo* (samoregulirano učenje); *primjerenost* (diferencirani pristupi učenju); *struktura* (uspostavljeni mehanizmi podrške stručnog usavršavanja nastavnika);

[294] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 190.
[295] Brookfield, S. D. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 222.
[296] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

suradnja (učenje u društvu drugih); *internalizacija* (unutarnje usvajanje određenih saznanja koja postaju sastavni dio nastavnikova djelovanja); *refleksija* (promišljanje nastave); *motivacija* (potrebe za učenjem: ostvarenje praktičnih ciljeva); *ostvarenje osobnog zadovoljstva* i drugih *unutrašnje usmjerenih ciljeva*; *stjecanja novih znanja*; *druženja s drugima* - Cross, 1981.)[297]

Znati što motivira odrasle učenike načelo je koje se temelji na saznanju da učenje odraslih nije statično, ono je dinamično. Na njega utječu razni čimbenici, primjerice ranija iskustva, njihova trenutna uvjerenja, promjene koje označavaju različite faze života, samopouzdanje, ukupni rezultati u učenju i drugo. Ono što je bio poticaj za učenje odrasle osobe u prethodnim godinama ne mora biti poticaj i za trenutno učenje. Svi ti i niz drugih čimbenika mogu motivirati ili demotivirati odrasle učenike. D. P. Thompson ukazuje na tri vrlo široke pretpostavke o motivaciji: (1) *Motivacija uključuje ponašanje pojedinaca, a to ima važne implikacije za načela onih koji pokušavaju motivirati druge,* (2) *Individualna motivacija je vođena nečim u čemu želimo biti uspješni,* (3) *Motivacija ne podrazumijeva samo pokretanje, nego i održavanje i usmjeravanje ponašanja*.[298]

Osnaživanje transformacijskog učenja je sljedeće načelo obrazovanja odraslih. Temeljni cilj transformacijskog učenja je pomoći učenicima učiti ono što oni žele učiti i stvoriti okruženje za individualnu konstrukciju znanja i njezinu primjenu u transformaciji vlastitog djelovanja. U tom procesu supervizori stvaraju povoljno okruženje za učenje i osnaživanje odraslih da donose kritičke odluke, postavljaju kritička pitanja o svojoj praksi i mijenjaju metode rada temeljem rezultata istraživanja.

Jedno od važnih načela obrazovanja odraslih je i *podrška konstruktivističkog pristupa u izgradnji znanja.* Opisujući odnos između konstruktivističkog pristupa i obrazovanja odraslih S. J. Zepeda navodi da *iako je znanje osobni konstrukt, ono uključuje socijalne interakcije s drugim subjektima* (von Glasersfeld, 1989.), pa *odrasli uče najbolje u društvu drugih* (Knowles, 1973.). Nadalje, učenje je *aktivan proces, razvojni, unutarnje upravljan, pod utjecajem učenikova intelektualnog razvoja, samo-regulirani…* (Jenkins, 1996.), pa *odrasli traže znanje koje se odnosi na njihove trenutne životne situacije, oni žele znati kako će im ovi novi podaci pomoći u njihovom razvoju* (Dalellew, T.; Martinez, Y., 1988.). Zepeda dalje navodi da *učenje napreduje od vanjskog prema unutarnjem i iz društvenog (interpersonalni) do pojedinačnog (intrapersonalno)* (Brinner, 2001.), *obrazovanje odraslih je više samo-usmjereno. Poticaj za*

---

[297] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 199.
[298] Isto, str. 200.

učenje je razmjena informacija, kako bi se stvorile vlastite potrebe za učenje (Dalellew, T.; Martinez, Y., 1988.).[299]

Uspostaviti ozračje za obrazovanje odraslih je načelo koje se temelji na spoznaji da okruženje u kojem dominiraju međusobno povjerenje i poštovanje između nastavnika i supervizora, nastavnika međusobno te između nastavnika i rukovodstva škole povećava vjerojatnost za profesionalni i osobni rast. Naime, odrasli učenici su više motivirani za učenje, izlaganje riziku zbog primjene novih saznanja i mijenjanja postojeće prakse ako osjećaju podršku svojih supervizora i kolega. Okruženje u kojem se potiče otvorena rasprava u kojoj nastavnik bez bojazni može iznijeti svoje viđenje problema povoljno je okruženje za njegovo učenje.

Stvaranje organizacijske strukture za sudioničko planiranje je sljedeće važno načelo obrazovanja odraslih o kojem moramo voditi računa. Okruženje dijaloga i povjerenja osnovna je pretpostavka za obrazovanje odraslih. Međutim, efikasna nastavna supervizija uključuje niz elemenata koji čine organizacijsku strukturu profesionalnog razvoja odraslih: ispitivanje potreba, definiranje ciljeva i strategija, stvaranje partnerstva u učenju, primjena iskustvenog učenja, poticanje kritičkog razmišljanja i refleksije vlastite prakse, promicanje učenja u zajednicama, razvijanje samoreguliranog učenja i samoprocjenu rada.

5.2. Školski pedagog i nastava

5.2.1. Školski pedagog i unapređivanje nastave

Svakoj su školi potrebni profesionalni kadrovi koji svojim stručnim kompetencijama mogu ostvarivati njenu razvojno-pedagošku djelatnost. Jedan od najvažnijih među njima je svakako školski pedagog. Na profesiju školskog pedagoga, tijekom vremena, utjecao je čitav niz čimbenika. Između ostalih, veliku ulogu odigrala je i prosvjetna politika koja je ovisno o ambicijama pojedinih reformatora, u jednom trenutku podržavala, a u drugom sputavala posao školskog pedagoga. Za razliku od prošlih vremena u kojima je pedagog većinom obavljao administrativne poslove (pa i posao pomoćnika ravnatelja), danas je uloga pedagoga znatno promijenjena. Od njega se očekuje da posjeduje kompetencije koje mu omogućavaju stvaranje optimalnih uvjeta za cjelokupan razvoj učenika, poboljšanje rada nastavnika i unapređenje nastave. Dakle, pedagog nije više "administrator", već "inovator" uz brojne zadaće i funkcije koje mora obavljati.[300]

---

[299] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 201.
[300] Vidi: Staničić, S. 2006. Školski pedagog – od administratora do inovatora. U: Europski izazov hrvatskom školstvu. Zagreb, HPKZ

Jedna od najvažnijih funkcija školskog pedagoga je analiziranje vlastitih postupaka i postupaka ostalih subjekata s ciljem usmjeravanja škole prema povećanju kvalitete odgoja i obrazovanja.[301]

Školski pedagog kao stručni suradnik, koji u interdisciplinarnom timu ostvaruje razvojno-pedagošku djelatnost u školi, sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa. On prati i analizira odgojni i nastavni rad kako bi mogao predlagati načine za unapređenje odgojno-obrazovnog rada. Organizira uvođenje inovacija uz praćenje njihova ostvarivanja te brine o stručnom usavršavanju subjekata institucije u kojoj radi.[302]

J. Zloković u svezi s unapređivanjem školskoga rada navodi: *U postizanju općih i posebnih ciljeva odgoja i obrazovanja, unapređivanje odgojno-obrazovnog rada od posebna je značenja i to je temeljna postavka u svim segmentima rada pedagoga*.[303]

Nastava kao temeljna djelatnost školskog rada u fokusu je rada školskog pedagoga. Danas, pedeset godina nakon uvođenja prvog pedagoga u školu, kada je njegova djelatnost dosta dobro razvijena, još uvijek se raspravlja o odnosu pedagoga prema nastavi. Zbog stalnih promjena koje prate nastavni proces i funkciju školskog pedagoga, rasprave o povezanosti pedagoga i nastave postojat će i u budućnosti.

Povezanost s nastavom omogućava pedagogu da prati stvaranje razrednog ozračja i pojedine učenike u nastavnoj situaciji; da analizira zajedno s nastavnikom uspješnost nastavnog rada i pomaže nastavniku u inoviranju nastavnog procesa; da procjenjuje i mjeri najrazličitije čimbenike koji utječu na kvalitetu nastave; da prenosi pedagoška iskustva na nastavnika i prihvaća nastavnikova iskustva te ih proučava u svrhu unapređivanja nastave.[304]

Kada govori o odnosu pedagoga i nastave V. Jurić navodi da pedagog može: (1) *prisustvovati nastavi koja se izvodi prema različitoj zamisli (učitelja/nastavnika, pedagoga ili zajedničkoj)*; (2) *raditi s učiteljima/nastavnicima u nastavi i za nastavu u pojedinim fazama organizacije i izvođenja nastave*; (3) *samostalno pripremati, izvoditi nastavu i analizirati njezine rezultate*.[305]

U prošlosti su prevladavali posjeti pedagoga nastavi s ciljem utvrđivanja eventualnog odstupanja nastavnika od dogovorenih pravila o načinu i kvaliteti rada u školi radi postizanja

---

[301] Vidi: Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga
[302] Vidi, Staničić, S. 2003. Školski pedagozi u praksi – razvoj i postignuća. U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika. Rijeka, Znanstveni kolokvij
[303] Zloković, J. 1998. Unapređivanje odgoja i obrazovanja. Napredak, 139 (2), 179-185, str. 180.
[304] Vidi: Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga
[305] Isto, str. 245.

zadovoljavajućih efekata u nastavi. Međutim takvi, kao i iznenadni posjeti nastavi nisu povoljni, jer ih nastavnik može tumačiti kao kontrolu.

Rezultati istraživanja koje je provela M. Molnar-Đureta o tome kako nastavnici doživljavaju praćenje nastave, pokazuju da većina nastavnika prihvaća posjet nastavi kao dužnost pedagoga i ravnatelja i da prilikom posjeta osjećaju tremu, uzbuđenje ili zabrinutost.[306]

Kvalitetan pristup pedagoga nastavi, kojemu je krajnji cilj njezino unapređivanje, zahtijeva zajedničku pripremu nastavnika i pedagoga. U protivnom se može desiti da dođe do podijele uloga, gdje *…pedagog obično nastoji zahvatiti objektivno što više toga, a učitelj/nastavnik pokušava prikriti pravo stanje. Rezultat ovisi o vještini obojice, a to znači da uspjeh ne mora uvijek pripasti pedagogu*.[307]

Dakle, jedna od temeljnih zadaća pedagoga je unapređivanje nastave. Unapređivanje nastave teško je postići bez kontinuiranog, sustavnog i zajedničkog rada pedagoga i nastavnika. Suvremena škola od nastavnika traži primjenu različitih metoda rada, stvaranje novih odnosa s učenicima, mijenjanje uloga nastavnika i učenika i sl. Za sve je to potrebno određeno znanje, koje nastavnici u procesu svog obrazovanja ne dobiju, jer je studij usmjeren na struku. A ako i posjeduje određena znanja to još uvijek nije sve. To je samo polazna osnova za primjenu tih znanja u vrlo različitim i dinamičnim situacijama u praksi. Primjena novih i složenijih načina rada zahtijeva od nastavnika povećane napore, a uključuje i rizike s kojima se susreće pri njihovoj primjeni u složenim nastavnim situacijama. Ti su zahtjevi, napori i rizici sve veći što nastavnik teško podnosi. S druge strane i pedagog može osjetiti nedostatak samopouzdanja prepuštajući nastavnicima da rade na tradicionalan način.

Unapređivanje nastavnog rada obuhvaća uvođenje planiranih i sustavnih promjena u nastavni rad, odnosno uvođenje inovacija. V. Jurić pod inovacijama podrazumijeva *...poticanje učitelja/nastavnika da stvara nove situacije u nastavi pod utjecajem provjerenih novina ili pak da samostalno, ili u suradnji s pedagogom, stvaralački unosi novosti, vrednuje ih, razvija i primjenjuje u najrazvijenijem obliku*.[308] Rad na uvođenju inovacija zahtijeva tijesnu suradnju svih subjekata nastavnog procesa, posebice nastavnika i pedagoga, te nastavnika međusobno. Unapređivanje nastave cilj je svake škole, pa je područje praćenja, analize i vrednovanja nastavnog rada u središtu njezine pozornosti. A u središtu pozornosti rada pedagoga je usmjeravanje nastavnika na potrebu samoopažanja, refleksije i transformacije vlastite nastave. Zbog složenosti nastave pedagog se kontinuirano samoosposobljava za ovaj zahtjevni proces.

---

[306] Vidi: Molnar-Đureta, M. 1994. Kako učitelj doživljava praćenje nastave. Napredak, 135 (3), 350-355.
[307] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 246.
[308] Isto, str. 248.

V. Jurić razmatra različite načine, sadržaj i aspekte praćenja nastave. Pedagog nastavu može pratiti neposredno (posjete nastavi) i posredno (npr. preko pedagoške dokumentacije). Navedeni načini praćenja i analize nastave međusobno se nadopunjavaju. Nastavu pedagog može pratiti nestrukturirano i strukturirano. Kod nestrukturiranog praćenja nastave pedagog stječe opće dojmove o kvaliteti izvedbe nastave. Često je ovaj način praćenja nastave uvod u strukturirano praćenje određenog aspekta koji treba poboljšati ili pak poticaj na uvođenje određenih inovacija u nastavni rad. Strukturirano praćenje nastave je praćenje s jasnim ciljem i sadržajem praćenja. U odnosu na aspekte praćenja nastave možemo razlikovati praćenje: ponašanja nastavnika, ponašanja učenika, nastavne dinamike, ostvarivanja ciljeva, korištenja medija, primjene metoda, primjerenosti sadržaja, socijalnih i radnih oblika i dr. Pedagog može pratiti nastavu dubinski (jedna dimenzija) ili površno (više dimenzija) pomoću odgovarajućih protokola za praćenje nastave. Nadalje, pedagog nastavu može pratiti s aspekta općeg (okolnosti u svezi s nastavom izvan razreda, npr. planiranje, programiranje) i razrednog, "kliničkog" praćenja (izvedba nastave), što utječe na sadržaj analize nastave. Na području pedagogova praćenja nastave *ne postoji tradicija u smislu provjerenih i sigurnih stavova ...iskustva su relativno skromna…* pa je *…obveza razvoja novih iskustava u neposrednom djelovanju mnogo veća*.[309]

U današnje vrijeme u skladu s novim shvaćanjima nastave, učenja, znanja i poučavanja temeljenog na konstruktivističkoj paradigmi pedagog se ne može svesti samo na instrukcije, već treba sudjelovati najneposrednije u izvođenju pojedinih etapa nastavnog rada. To znači da će osim praćenja nastave, ponekad sam održati nastavni sat (radi provjere određenih ideja) ili će nastavu izvoditi zajedno s nastavnikom (međusobno mijenjajući uloge). Situacije u kojima pedagog i sam drži nastavu pružaju mu više mogućnosti za istraživanje i provjeru učinkovitosti raznih načina rada u nastavi.

Pedagoška supervizija koja se temelji na zajedničkom radu i suradnji pedagoga (supervizora) i nastavnika (supervizanta) u svim etapama supervizije nastave predstavlja nužan element unapređivanja profesionalnog djelovanja nastavnika i nužan element unapređivanja nastave.

5.2.2. Supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi

Suvremeni uvjeti brzih promjena zahtijevaju neprestani proces učenja i razvoja. To se posebno odnosi na nastavnike neposredne nosioce učenja i poučavanja mladih naraštaja, kao i

---

[309] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 253.

školske pedagoge koji im u tome pomažu. Postoje različite teorije učenja koje zagovaraju različite načine učenja i poučavanja. U ovome radu bazirat ćemo se na teoriji iskustvenog učenja kao osnovi supervizijskog učenja. Zagovarajući supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi doprinosimo primjeni transformacijskog modela poučavanja. Razumijevanje prirode supervizijskog učenja pretpostavlja razumijevanje prirode iskustvenog učenja koje mu je osnova. Iskustveno učenje je ciklički proces u kojem nešto činimo, razmislimo o tome, potom osmislimo iskustvo i sljedeći put to učinimo na drugačiji način.

1. Iskustveno učenje

Utemeljitelj teorije iskustvenog učenja, odnosno ideje učenja radom, smatra se J. Dewey. Neki od najznačajnijih autora koji su ideje iskustvenog učenja razvijali kasnije su K. Lewin, J. Piaget, D. Schon, D. A. Kolb i drugi. *Teorija iskustvenog učenja nije treća alternativa bilo bihevioristički ili kognitivno zasnovanim teorijama, već je, prema Kolbu, holističan, integrativan pogled na učenje, koji nastoji kombinirati iskustvo, percepciju, kogniciju i (profesionalnu) akciju u koherentnu cjelinu.*[310] D. A. Kolb definira učenje kao proces stjecanja znanja putem transformacije iskustva.

Slika 4. Proces iskustvenog učenja u superviziji[311]

[310] Marentić Požarnik B. 1996. Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika. Napredak, 137 (1), 34-45, str. 38.
[311] Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 28.

Supervizijski način učenja odgovara Kolbovom modelu učenja kao cikličkom procesu u kojem se isprepliću četiri aktivnosti: konkretno iskustvo, refleksija o tom iskustvu, apstraktna konceptualizacija i eksperimentiranje. Kolb naglašava da proces učenja obuhvaća uvijek sve četiri aktivnosti, a da može početi u bilo kojoj etapi cikličkog procesa učenja.[312]

A. Kobolt navodi da je … *u supervizijskom procesu naglasak na individualnom učenju iz vlastitog radnog iskustva u struci*.[313]

Na slici 4. prikazan je tipični model supervizijskog učenja prema S. Žorgi, koji se temelji na Kolbovom modelu iskustvenog učenja.

Konkretno profesionalno iskustvo je etapa supervizijskog procesa. Suština supervizije je kontinuirana refleksija vlastitog iskustva, pa supervizijski proces u pravilu započinje opisom određene praktične situacije koju je supervizant odabrao i koja predstavlja sadržaj supervizije. Važno je pritom da stručnjak što konkretnije i detaljnije opiše odabranu situaciju. Opisujući svoje praktično iskustvo supervizant često tijekom pričanja otkriva pitanja koja ranije nije osvijestio. Važno je da supervizant sam postavi temeljno pitanje i definira problem jer u protivnom supervizijski proces neće ostvariti svoju svrhu, a supervizor mu u tome treba pomoći. Dakle, cilj supervizije u ovoj etapi je da supervizant definira problem i postavi sebi supervizijsko pitanje.

Refleksija iskustva je sljedeća etapa supervizijskog procesa. Nakon što je supervizant iznio svoju praktičnu situaciju, definirao problem i postavio supervizijsko pitanje, supervizor ga vodi u procesu refleksije o iznijetom iskustvu. U procesu refleksije supervizant uz pomoć supervizora i ostalih supervizanata, ako se radi o grupnoj superviziji, sagledava iznijeti problem s različitih aspekata. Nastoji objektivno, s distance promatrati problem, što nije jednostavno, jer se često za iznijeto iskustvo vezuju snažne emocije. Supervizant razmišlja o svemu što je utjecalo na iznijetu situaciju. Otkriva što je zapravo htio svojim ponašanjem postići, kako je to utjecalo na njega i na korisnike s kojima radi; kako su njegovo ponašanje doživjeli njegove kolege i supervizor. Osvještava svoje ponekad nesvjesne želje, misli, očekivanja, osjećaje i doživljaje. Osvještava emocije i doživljaje ostalih sudionika navedene situacije i suočava se sa svojim strahovima. U etapi refleksije vlastitog iskustva supervizor pomaže supervizantu da promatra osobno iskustvo s određene distance kako bi ga mogao bolje vidjeti i razumjeti.

---

[312] Vidi: Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć

[313] Kobolt, A. 1999. Prispevek supervizije k kvaliteti pedagoškega dela. U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka, Zbornik radova, drugi međunarodni znanstveni kolokvij, Filozofski fakultet u Rijeci, 68-77, str. 69.

U etapi *apstraktne konceptualizacije* praktično se iskustvo interpretira teorijski, traže se veze između reflektiranog iskustva i prošlih iskustava supervizanta, uspoređuje se ovo iskustvo s iskustvima drugih. Pritom se reflektirano iskustvo povezuje s postojećim spoznajama u znanosti, raznim pristupima i teorijama. Supervizant u ovoj etapi dolazi do novih spoznaja koje mora integrirati u svoju postojeću kognitivnu strukturu i rekonstruirati je. Ova je etapa izuzetno važna za supervizijsko učenje jer kako navodi Peklajeva: *Bez nje proces učenja ne bi bio zaključen jer bi, unatoč iskustvu, novim teorijama i znanju, budući učitelj u praktičnim situacijama reagirao na način koji bi bio u skladu s njegovom postojećom misaonom strukturom. …Aktivno iskušavanje novih znanja i njihovo korištenje u praksi moguće je onda kad je završena integracija.*[314] Do integracije dolazi kada svoju misaonu strukturu rekonstruiramo na način da u nju uključimo nove spoznaje i na odgovarajući ih način povežemo s već postojećom novom kvalitetom.

U etapi *praktično eksperimentiranje* stručnjak na temelju spoznaja do kojih je došao reflektiranjem proteklog iskustva promatra to iskustvo s jedne nove pozicije tražeći bolje načine djelovanja u budućoj situaciji. Pronalazi nove, drugačije, bolje, adekvatnije načine ponašanja i djelovanja u praktičnim situacijama koje zatim primjenjuje. Tako dolazi do novog iskustva koje može biti sadržaj za učenje u sljedećem supervizijskom procesu.

Naravno, ne možemo očekivati od supervizije da će dovesti do trenutne promjene ponašanja i djelovanja stručnjaka. Svi mi imamo ustaljene i sigurne, ne uvijek i djelotvorne načine ponašanja kojih se teško odričemo ako na suprotnoj strani imamo nešto nepoznato i možda rizično. Ponekad je potrebno dugo vremena prije nego dosegnemo razinu na kojoj možemo svjesno promijeniti svoje djelovanje. Proces promjene vlastitog ponašanja odvija se u nekom vremenskom razdoblju na što utječu razni čimbenici. U početnoj fazi osvijestimo kad je događaj već prošao da smo se opet ponašali na nedjelotvoran način. Nakon toga slijedi faza u kojoj već tijekom događaja osvijestimo da koristimo staro ponašanje i ponekad ga mijenjamo. Tek kasnije slijedi faza u kojoj možemo unaprijed prepoznati dolazeću situaciju u kojoj se ponašamo na način koji bismo željeli promijeniti. Ako novi oblici ponašanja za nas imaju pozitivne posljedice postepeno ih usvajamo i postaju novi oblik našeg ponašanja. Tek tada možemo govoriti o promjeni ponašanja.

Zadatak je supervizora voditi stručnjaka kroz navedene četiri etape značajne za iskustveno učenje oblikujući situacije učenja tako da on prelazi lako iz jedne etape u drugu. Zato

---

[314] Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 30.

je važno da se supervizija održava paralelno s radom jer se na taj način proces učenja može održavati u spirali na višim razinama. Nastavnik obavlja svoj posao, na superviziji razmišlja o tome kako i što je radio, planira buduće aktivnosti i ponovno ih isprobava u praksi. Pritom nastavnik prolazi kroz vlastiti proces učenja koji je ponekad vrlo naporan za njega, ali se isplati s obzirom na rezultat koji se očituje u većoj osobnoj i stručnoj kompetenciji.

Odgovarajuća supervizija omogućava stručnjacima integraciju onoga što rade, osjećaju i misle, integraciju praktičnih iskustava i teoretskog znanja, prijenos teorije u praksu i učenje samostalnog upravljanja svojim poslom. Pri tome stručnjak ne raste samo profesionalno već se, kako je spomenuto, razvija i osobno.[315]

2. Obilježja supervizije kao procesa iskustvenog učenja

Walter i Marks ističu da je N. Cantor opisao devet pretpostavki procesa učenja koje i danas vrijede i smatraju se specifičnostima iskustvenog učenja. Radi se o sljedećim pretpostavkama: (1) *učenje je ovisno o tome želimo li učiti*; (2) *učimo samo tada kada nas učenje zanima, kada želimo učiti*; (3) *važno je da sudjelujemo pri planiranju i organizaciji programa učenja*; (4) *učenje je ovisno o tome da odgovore ne znamo unaprijed*; (5) *najbolje učimo tada kad u vezi s određenom situacijom možemo slobodno oblikovati svoje vlastite odgovore*; (6) *svako uči na sebi svojstven način*; (7) *učenje je u velikoj mjeri osobno iskustvo*; (8) *učenje je integralno, cjelovito; u pravom učenju nije riječ o pridodavanju iskustva već o njihovom preoblikovanju*; (9) *učiti znači mijenjati se*.[316]

Navedene pretpostavke suvremenog poimanja procesa učenja možemo primijeniti na supervizijsko učenje koje se temelji na iskustvenom učenju.

Učenje je ovisno o tome želimo li učiti. Jedna od važnih pretpostavki svakog učenja, pa tako i supervizijskog, je motivacija za učenje. Važno je zato da supervizanti prihvate supervizijski proces kao mogućnost svog profesionalnog razvoja. Ako supervizanti ne vide osobne koristi od supervizije već je doživljavaju kao kontrolu vlastitog rada, kao nešto nametnuto, kod njih se javlja otpor prema superviziji i izostaje motivacija za učenje. Rezultati supervizijskog učenja tada izostaju ne zato jer je to neefikasna metoda učenja, već uslijed nedostatka motivacije za učenje.

---

[315] Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 20.
[316] Isto, str. 34.

Učimo samo tada kada nas učenje zanima, kada želimo učiti. Supervizijsko učenje temelji se na refleksiji osobnog profesionalnog iskustva, što znači da supervizant sam izabire situacije na kojima želi raditi. Postavlja pitanja koja želi problematizirati u supervizijskom procesu u svezi s konkretnim iskustvom. Pitanja se uglavnom odnose na čimbenike koji su dio njegove osobnosti ili njegova okruženja, a koji su utjecali na određenu situaciju, na razumijevanje vlastitih reakcija, reakcija korisnika ili kolega u danoj situaciji, te pronalaženje adekvatnijih, boljih načina ponašanja u sličnim situacijama u budućnosti.

Važno je da sudjelujemo pri planiranju i organizaciji programa učenja. Supervizor zajedno sa supervizantom dogovara vrijeme, mjesto, sadržaj i načine rada. Razgovara o očekivanjima i željama supervizanata, te dogovara temeljna načela. Navodi svoj program – što je spreman učiniti kao supervizor. Na taj način supervizant aktivno sudjeluje u procesu supervizije od samog planiranja i organizacije supervizije, te je suodgovoran za konkretizaciju sadržaja, jer sam donosi sadržaj na superviziju.

Učenje je ovisno o tome da odgovore ne znamo unaprijed. U procesu supervizijskog učenja nema tradicionalnih uloga: poučavatelj i učenik. Supervizor i supervizant su ravnopravni stručnjaci specijalisti za ista ili različita područja, a učenje je socijalni proces u kojem je njihova komunikacija od velikog značenja, jer se do mogućih rješenja dolazi zajedničkom refleksijom određene situacije. Dakle, supervizor ne zna odgovore unaprijed koje u supervizijskom procesu prenosi supervizantu, već se do odgovora dolazi tijekom supervizijskog učenja. Svaki sudionik supervizije pronalazi svoje odgovore koji se ne moraju slagati s odgovorima drugih sudionika, niti s odgovorom supervizora. Odgovori ovise o strukturi ličnosti svakog pojedinca, njegovim iskustvima te njegovom referentnom okviru kroz koji spoznaje svijet i reagira na njega. U supervizijskom učenju supervizor je *...moderator događanja koji prati stručnjaka u procesu traženja njihovih vlastitih rješenja. Pri tome je zaista važna otvorenost supervizora za iskustva drugih i njegova usmjerenost, ne toliko na sadržaj koji pojedinac iznosi, već na proces koji u pojedincu izaziva refleksija o tim iskustvima*.[317]

Najbolje učimo tada kad u vezi s određenom situacijom možemo slobodno oblikovati svoje vlastite odgovore. Traženje vlastitih odgovora u određenoj situaciji jedno je od važnih načela supervizijskog učenja, kao i važna pretpostavka suvremenog poimanja procesa učenja. Uloga supervizora je voditi supervizante kroz njihov proces učenja, osiguravati okruženje u

[317] Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 35.

kojem supervizanti mogu slobodno razmišljati, iznositi, diskutirati, reflektirati… itd. Može iznositi svoje mišljenje, ali ne nametati ga kao jedino ispravno.

Svatko uči na sebi svojstven način. Učenje je individualni konstrukt, što znači da postoje različiti načini učenja, tj. svatko uči na sebi svojstven način. Uloga je supervizora da omogući supervizantima okruženje u kojem će moći učiti na za njih najdjelotvorniji način. Da bi u tome uspio supervizor mora poznavati različite stilove učenja kako bi način vođenja supervizije prilagodio osobnom stilu učenja pojedinaca.

Učenje je u velikoj mjeri osobno iskustvo. Svako je učenje osobno iskustvo, a supervizijsko učenje predstavlja posebno emocionalno obojeno učenje jer se temelji na učenju iz konkretne situacije. Predstavljajući određenu situaciju i pitanja koja su povezana s njom supervizanti ponovno proživljavaju određeni događaj, u njima se javljaju snažni osjećaji povezani s tim iskustvom i ljudima u njemu. Tek postepeno tijekom procesa supervizije supervizant uspije zauzeti određenu distancu koja mu je nužno potrebna da bi iz tog iskustva nešto naučio. Zato je veoma važno da se između supervizora i supervizanta ostvari odnos povjerenja i poštovanja i dobra emocionalna klima. *Proces supervizije obično dovodi do prestrukturiranja postojećih spoznajnih shema i reorganizacije obrazaca ponašanja i doživljavanja. Zato je taj proces često bolan i može temeljito ugroziti osjećaj integriteta pojedinca*.[318]

Učenje je integralno, cjelovito; u pravom učenju nije riječ o pridodavanju iskustva već o njihovom preoblikovanju. Učenje je cjelovit proces koji uključuje integrativno djelovanje cijelog organizma (mišljenje, emocije, spoznavanje, ponašanje). Supervizijski proces učenja predstavlja, također, cjelovit proces u kojem supervizanti integriraju nove spoznaje, emocionalne reakcije i načine djelovanja s postojećim znanjima, vještinama i obrascima ponašanja. Dakle, u supervizijskom učenju ne radi se samo o dodavanju novih spoznaja postojećim, već njihovom preoblikovanju.

Učiti znači mijenjati se. Da ova pretpostavka suvremenog shvaćanja procesa učenja vrijedi i za superviziju vidljivo je iz samog određenja svrhe supervizije, a to je profesionalni rast i razvoj pojedinca. Supervizant u procesu supervizije reflektira svoja i tuđa iskustva zajedno sa supervizorom i ostalim supervizantima. Na taj način određenu situaciju može sagledati s različitih aspekata što mu omogućava postupnu i temeljitu integraciju novih spoznaja u postojeću

---

[318] Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 36.

mentalnu strukturu, čime kreira novu misaonu strukturu i nove oblike ponašanja, odnosno učeći mijenja svoje ponašanje u budućim sličnim situacijama.

3. Ciklus pedagoške supervizije

U brojnim radovima anglosaksonskog jezičnog područja prisustvovanje kompetentne osobe nastavi opisuje se kao klinička supervizija. U ovome radu koristimo pojam pedagoška supervizija. Temeljni cilj pedagoške supervizije je osposobljavanje nastavnika/pedagoga za refleksiju svoga nastavnog rada, otvorenost prema traženju novih mogućnosti djelovanja i njihove primjene, te za transformaciju profesionalnog djelovanja. Proces pedagoške supervizije odvija se u skladu s navedenim karakteristikama iskustvenog učenja. Pedagoška supervizija je ciklički proces i samo se takvim pristupom ostvaruje njezina bit. Autori koji se bave ovim područjem navode različite etape nastavne supervizije. W. S. Hopkins i K. D. Moore navode pet etapa: *preobservation conference, observation, analysis and strategy, postobservation conference, postobservation analysis*.[319] S. Sullivan i J. Glanz navode četiri etape kliničke supervizije: *planning conference, classroom observation, feedback conference, collaborative reflection*.[320] S. J. Zepeda navodi tri etape: *preobservation conference, classroom observation, postobservation conference*.[321] V. Jurić pod ciklusom supervizije nastave obuhvaća: *vijećanje prije promatranja, promatranje, analiza, vijećanje poslije promatranja*.[322]

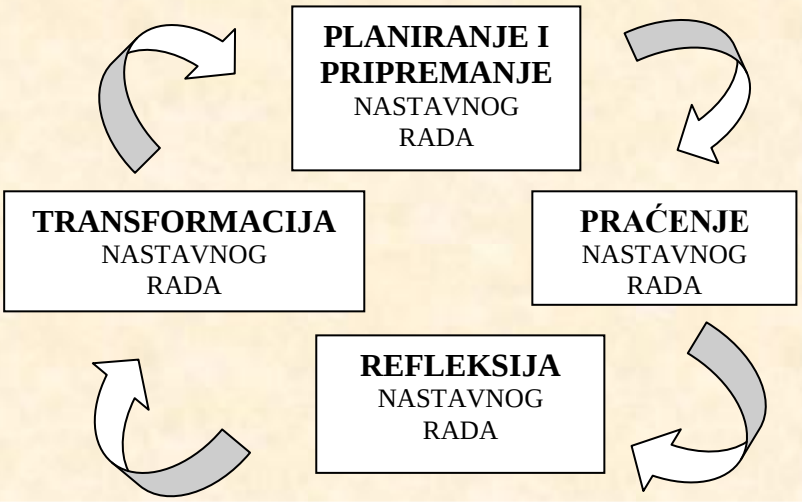
Temeljem iznijetih teorijskih saznanja i praktičnih iskustava u svezi sa supervizijskim procesom, a u skladu s definicijom pedagoške supervizije opredijelili smo se za sljedeće etape pedagoške supervizije: planiranje i pripremanje nastavnog rada; praćenje nastavnog rada; refleksija nastavnog rada; transformacija nastavnog rada. Model pedagoške supervizije prikazan je na slici 5.

U pedagoškoj superviziji školski pedagog se pojavljuje u ulozi supervizora i zajedno s nastavnikom sudjeluje u svim etapama supervizijskog procesa: planiranju i pripremanju nastavnog rada, praćenju nastave, refleksiji nastave, transformaciji nastavnog rada. Važno je pritom napomenuti da ciklička priroda pedagoške supervizije ne predstavlja krug već spiralu pri kojoj svako iskustvo sadrži novi potencijal kretanja. Upravo zato je supervizijsko učenje proces tijekom kojeg dolazi do profesionalnog i osobnog razvoja.

---

[319] Hopkins, S. W., Moore, K. D. 1993. Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision. Dubuque, WCB Brown&Benchmark, str. 80.
[320] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 134.
[321] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 14.
[322] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 259.

Slika 5. Ciklus pedagoške supervizije



Školski pedagozi u ulozi supervizora trebaju raditi s nastavnicima svakodnevno. Oni trebaju izaći iz svojih ureda, promatrati okruženje za učenje i tražiti načine da pomognu nastavnicima u njihovu razvoju. Nastavnici žele da im školski pedagozi budu dostupni, kada im trebaju. Supervizijska praksa povezana je s kontekstom školskog i razrednog ozračja, subjektivnim teorijama nastavnika i školskih pedagoga, te specifičnostima učenja odraslih.

Temeljne smjernice za pedagoga u procesu pedagoške supervizije koje navode razni autori jesu: dogovoriti vrijeme za rad u svim etapama koje će odgovarati i nastavniku i pedagogu, pri čemu bi nastavnik trebao biti taj koji će odlučiti o najprikladnijem vremenu za posjet nastavi; ostvariti dobar odnos s nastavnikom, pomoći mu u radu i potaknuti ga da u nastavi daje najbolje što može; jasno istaknuti cilj i prirodu rasprave koja slijedi nakon supervizije; odgovoriti na pitanja nastavnika, a pedagog treba biti spreman pomoći nastavniku; pedagog treba biti informiran o stanju učenja i podučavanja, te o sposobnostima učenika što mu omogućava dobro praćenje nastave.

Provedba pedagoške supervizije je prilično zahtjevan posao i za pedagoga i za nastavnika. Prva pretpostavka pedagoške supervizije je međusobno prihvaćanje pedagoga i nastavnika kao partnera u zajedničkom radu usmjerenom na unapređivanje nastave, promjena stava o tome da nastavnik najbolje poznaje svoj posao i da mu nije potrebna nikakva pomoć pedagoga koji nije specijalist za njegov predmet, promjena stava da dolazak pedagoga na nastavu ometa nastavnikov rad, promjena stava da je nastavna supervizija kontrola nastavnikova rada. Sljedeća važna pretpostavka je posjedovanje potrebnog znanja i umijeća za kvalitetan supervizijski rad. S tim u svezi postavlja se niz pitanja kao što su: Kome treba pedagoška supervizija? Tko treba imati koristi od pedagoške supervizije? Je li pedagoška supervizija obvezni dio školskog rada? Treba li pedagošku superviziju koristiti kao način procjene nastavnikova rada? Je li uzajamno

povjerenje i poštovanje pretpostavka pedagoške supervizije? Kako učiniti zajednički rad nastavnika i pedagoga u supervizijskom procesu što kvalitetnijim? Treba li specifično poslijediplomsko osposobljavanje nastavnika i pedagoga za kvalitetnu realizaciju pedagoške supervizije? Kako razvijati ozračje prihvaćenosti i važnosti pedagoške supervizije za unapređivanje nastave?

5.2.3. Planiranje i pripremanje nastavnog rada

Suvremeni supervizijski pristup praćenju nastave koji mi zagovaramo temelji se na uključenosti pedagoga u sve etape nastavnog rada, pa tako i u pripremnu etapu. Planiranje i pripremanje nastavnog rada važna je etapa cikličkog procesa pedagoške supervizije u kojoj sudjeluje pedagog u ulozi supervizora, a nastavnik u ulozi supervizanta. Ova se faza u radovima nekih autora naziva "preobservation conference"[323] (Hopkins, W. S., Moore, K. D.; Zepeda, S.). S. Sulivan i J. Glanz koriste izraz "planning conference"[324], dok V. Jurić ovu fazu pedagoške supervizije naziva "vijećanje prije promatranja".[325]

Temeljna svrha ove faze je: *identificirati interese i brige nastavnika na odgovarajući način (direktni informativni, suradnički, ili samousmjeren) i ponuditi profesionalni razvoj gdje je to prikladno; pojasniti da je primarna svrha promatranja poboljšanje nastave i učenja; smanjiti stres i omogućiti da se nastavnik osjeća ugodno prilikom procesa; odabrati alat promatranja i rasporediti povratnu informaciju.*[326]

Dakle, da bi pedagoška supervizija ostvarila svoj temeljni cilj – promjenu profesionalnog djelovanja nastavnika u smjeru unapređivanja nastave – nužno je tijekom ove etape raditi na stvaranju odnosa povjerenja i uvažavanja između pedagoga i nastavnika, zajedničkom planiranju i pripremanju nastavnog rada i određivanju fokusa praćenja nastave.

1. Povjerenje i uvažavanje

Pedagog u nastavi može sudjelovati na različite načine, kao promatrač, aktivni sudionik u dijelu nastavnog sata ili kao demonstrator primjene određenih inovacija u nastavi. U pedagoškoj praksi on se najčešće pojavljuje u ulozi promatrača pa govorimo o njegovom posjetu nastavi. Posjeti pedagoga nastavi sastavni su dio njegovog pedagoškog rada. Budući da je odnos povjerenja i suradnje jako važan za zajednički rad, a u praksi jedan dio nastavnika osjeća

---

[323] "Preobservation conference" je naziv za etapu u procesu kliničke supervizije koja u slobodnom prijevodu glasi "razgovor prije promatranja" nastave u učionici.
[324] "Planning conference" je naziv za etapu cikličkog procesa kliničke supervizije. Radi se o fazi u kojoj supervizor i nastavnik razgovaraju prije promatranja nastave u učionici.
[325] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 259.
[326] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 125.

nelagodu u svezi s posjetom nastavi, tijekom ove etape pedagog se posebno usmjerava na pripremu nastavnika za posjet nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju *…da većina učitelja … imaju osjećaj treme, nelagode, uzbuđenja ili su zabrinuti …* prilikom pedagogova posjeta nastavi. Zato bi *…najradije da se ovi posjeti svedu na minimum*.[327]

U knjizi *Supervisors and teachers: a private cold war* Blumberg (1980.) zaključuje da je *klinička supervizija nevažna za profesionalni život nastavnika, ona je postala samo organizacijski ritual. Jedini način za borbu protiv ovog straha je da se izgradi povjerenje između nastavnika i supervizora*.[328]

Dakle, tradicionalni pristup superviziji koji dominira u pedagoškoj praksi, gdje je akcent na formalnom posjetu u svrhu vrednovanja rada nastavnika, izaziva kod nastavnika strah i opterećenje.

U našoj pedagoškoj praksi uvriježeno je mišljenje da bilo koji posjet nastavi, pa tako i posjet pedagoga, remeti nastavni rad. Budući da nemamo egzaktnih pokazatelja o tome, a temeljem praktičnog iskustva smatramo da je to samo djelomično točno. S jedne strane, posjeti pedagoga nastavi koji se temelje na općim uvidima u nastavu bez prethodne pripreme i naknadne refleksije zajedno s nastavnikom doista mogu samo remetiti nastavni rad. Ako nastavnici nemaju koristi za svoje profesionalno djelovanje od tih posjeta, postavljaju pitanje njihove svrhe. S druge strane, supervizijski pristup pedagoga nastavi koji se temelji na zajedničkom radu s nastavnikom kao ravnopravnim partnerom doprinosi unapređivanju, a ne ometanju nastave. Potrebu zajedničkog promišljanja nastave potkrepljuje praksa u kojoj nastavnici u zbornicama i kabinetima često razgovaraju o svojim nastavnim iskustvima. Dakle, polazeći s pozicija pedagoške supervizije pedagog je u školi da pomogne nastavniku u njegovom profesionalnom rastu i razvoju. Hoće li u tome uspjeti umnogome ovisi upravo o odnosima između pedagoga i nastavnika. U radu s pedagogom nastavnici se mogu ustručavati govoriti o poteškoćama na koje nailaze u svome radu, posebno ako su doživjeli superviziju kao vrednovanje, nisu sudjelovali u otvorenom razgovoru nakon posjeta nastavi ili iz straha za svoja radna mjesta. Međutim, mnogi će nastavnici pitati za pomoć ako im je potrebna, osobito ako vjeruju da će im njihovi pedagozi (supervizori) pružiti pomoć i podršku. Zato je u ovoj etapi važno da se pedagog posebno usmjeri na stvaranje dobre komunikacije s nastavnikom u kojoj se odnosi temelje na povjerenju i uvažavanju.

---

[327] Molnar-Đureta, M. 1994. Kako učitelj doživljava nastavu. Napredak, 135 (3), 350-355, str. 354.
[328] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 77.

Mi ljudi percipiramo sebe i svijet oko sebe na svoj način, a drugi to isto čine, ali na njihov način. O istom događaju imamo različite percepcije, na temelju kojih se ponašamo jedni prema drugima. Naše je ponašanje motivirano iznutra našim osnovnim potrebama (ljubav, moć, sloboda, zabava, preživljavanje), usmjereno na ostvarenje naših želja (svijet kvalitete), cjelovito je (aktivnost, mišljenje, osjećaji, fiziologija) i rezultat osobnog izbora. U svakom trenutku našeg ponašanja nastojimo zadovoljiti neku od naših potreba. Možemo kontrolirati isključivo svoje ponašanje, ali ne i ponašanje drugih ljudi.[329] Ove su spoznaje važne za proces stvaranja dobrih odnosa. Dakle, pedagog i nastavnik u međusobnoj komunikaciji trebaju uvažavati želje i potrebe jedni drugih i ne pokušavati se međusobno kontrolirati.

Jedna od mogućnosti za istraživanje i stvaranje dobre komunikacije kao osnove dobrih odnosa između pedagoga i nastavnika je model komunikacije poznat pod nazivom "Johari prozor".[330] Ovim se modelom prikazuje ljudska komunikacija kao "prozor" s četiri okna: otvoreno, skriveno, slijepo, nepoznato.[331]

Otvoreno okno predstavlja područje čiste komunikacije. Odnosi se na dio naše svijesti o sebi, našim stavovima, ponašanju, motivaciji, vrijednostima, te načinu života kojeg smo svjesni i koje je poznato drugima. Ja znam o sebi i drugi znaju o meni. Na tom se području krećemo slobodno, mi smo "otvorena knjiga". To je područje komunikacije koje trebamo širiti ako želimo dobre odnose. Nastavnici čije se ponašanje uglavnom odvija u okvirima otvorenog okna vrlo su otvoreni kada se raspravlja o njihovoj nastavi i dobro prihvaćaju pohvale i kritike. Takvi nastavnici rado prihvaćaju posjete pedagoga i drugih nastavnika na njihovu nastavu, jer na taj način dobivaju povratne informacije o svom radu i unapređuju ga. Međutim, postoje i nastavnici kod kojih se njihova slika sebe "dobar nastavnik" razlikuje od slike drugih ljudi o njima "loš nastavnik". Takvi će nastavnici teško prihvatiti bilo koju sugestiju, jer je njihov stav "ja radim idealno".

Skriveno okno se odnosi na dio naše svijesti koji mi znamo, ali je drugima nepoznat ako im ga nismo otkrili. To je područje naše intime gdje neke aspekte dijelimo s drugima, ali neke zadržavamo iza "zatvorenih" prozora. Nastavnici koji djeluju uglavnom u skrivenom ili tajnom dijelu okna rijetko govore o onome što se događa u njihovim učionicama. Njihova povučenost može proizlaziti iz nesigurnosti ili straha da neće ispuniti očekivanja, a ne iz nekompetentnosti.

---

[329] Vidi: Glasser, W. 2000. Teorija izbora nova psihologija osobne slobode. Zagreb, Alinea

[330] "Johari window" ili u prijevodu "Johari prozor" jedan je od najkorisnijih modela koji opisuje proces ljudske interakcije. Nazvan je po imenima njegovih izumitelja Joseph Luft i Harry Ingham (1955.). Prikazan je kao "prozor" s četiri okna: otvoreno, skriveno, slijepo i nepoznato.

[331] Vidi: http://www.noogenesis.com/game_theory/johari/johari_window.html, posjećeno u svibnju 2010.

Uloga pedagoga u supervizijskom procesu je da pomaže nastavniku govoriti o svom radu. Jedan od mogućih pristupa je uključiti nastavnika u razgovor o općim pitanjima nastavne prakse i ciljevima koje želi postići na konkretnom nastavnom satu. Postepeno, kako se bude razvijalo povjerenje između nastavnika i pedagoga, razgovor će doći i na područje koje bi nastavnik želio istražiti. Pedagog treba odvojiti dovoljno vremena da otkrije zajedno s nastavnikom što je njemu doista važno.

Slijepo okno se odnosi na stvari koje drugi znaju o nama, a mi ne znamo ili ne želimo znati. Stvari koje ne znamo o sebi mogu imati pozitivan i negativan predznak za nas. Mi ne vidimo uvijek sebe kao što nas drugi vide. Praćenjem nastavnikova rada u učionici pedagog može uočiti aspekt nastavnikova rada koji zahtijeva promjenu, a nastavnik sam nije toga svjestan. Dovođenje aspekata nastavnikova rada koji imaju negativni predznak po nastavnika u prostor otvorene komunikacije može biti težak zadatak za pedagoga. Posebno je to teško ako se nastavnik odupire priznati ih ili ih ne prepoznaje. S druge strane, nastavnici također mogu biti nesvjesni vlastitih snaga na koje im pedagog, prateći ih na nastavi, može ukazati. Osvješćivanje nastavnikova rada s pozitivnim predznakom po njega dobrodošlo je i može se dalje usavršavati.

Nepoznato okno odnosi se na područje u kojem mi neke stvari ne znamo o sebi, ali ni drugi o nama. To je područje naše podsvijesti. Povremeno se nešto dogodi što predstavlja "okidač" za otkrivanje nečega iz naše podsvijesti i tada "znamo" ono što nikada prije nismo "znali". Skrivene informacije iz ovog područja može samo pojedinac sam otkriti. Refleksija i povratna informacija može dovesti do ovog otkrića, oslobađajući potencijal koji se krije iza nepoznatog okna.

Na komunikaciju pedagoga i nastavnika u supervizijskom procesu utječu i poznate i nepoznate strane njihove ličnosti. Pedagozi se mogu u supervizijskom procesu koristiti navedenim modelom interakcije među ljudima na razne načine i u raznim etapama. Primjerice da razmisle o tome što reći, a što ne reći nastavnicima u etapi planiranja i pripremanja i refleksije nastavnog rada. Kako koncipirati povratnu informaciju ako nastavnik nije svjestan određenih aspekata svog ponašanja. Na što usmjeriti pozornost pri sljedećem posjetu nastavi. Da bi osigurao okruženje povjerenja i uvažavanja između sebe i nastavnika, pedagog treba znati prepoznati iz kog područja nastavnik uglavnom djeluje, sustavno raditi zajedno s nastavnikom na unapređivanju nastave i tako širiti područje čiste komunikacije.

2. Zajedničko planiranje i pripremanje

Planiranje i pripremanje nastavnog rada suradnjom nastavnika i pedagoga je proces kreiranja i interakcije u kojem je upotreba zajedničkog iskustva i znanja jako važna. Pedagog treba planirati zajedno s nastavnikom posjete nastavi u svim pojedinostima potrebnim za njihovu

uspješnu realizaciju. U uspješnom planiranju i pripremanju posjeta nastavi sudjeluju zajedno nastavnik i pedagog. U ovoj etapi pedagoške supervizije nastavnik i pedagog zajedno planiraju i pripremaju izvođenje nastave, a sve se češće uključuju i učenici. Kada govori o općim pretpostavkama koncepta planiranja nastave prema kritičko-konstruktivnoj didaktici W. Klafki između ostalog navodi *…učenici sudjeluju u planiranju nastave i njezinih pojedinih faza, sudjeluju u kritičkoj analizi nastave, provodi se "nastava o nastavi"…*[332]

M. L. Cogan navodi da napredovanje u planiranju označava napredovanje u shvaćanju nastave potkrepljujući to sljedećim tezama:

a) *Napredovanje se razvija od jednostavnijeg prema složenijem usporedno s razvijanjem sposobnosti učitelja/nastavnika za taj posao.*

b) Ne treba prekoračiti mjeru u planiranju. Neko planiranje može biti tako široko i specifično da koči učiteljevu spontanost i usmjerava ga jednostavnom ostvarivanju plana u razredu, a manje na njegovo kreativno razvijanje.

c) Ne treba planirati suviše štedljivo i šturo, da učitelj/nastavnik ne može ostvariti ni tijek, ni akcije niti očekivati neke rezultate.[333]

Od zajedničkog planiranja korist imaju svi subjekti koji su uključeni u proces planiranja (nastavnici, pedagog, učenici). Korist se između ostalog očituje u međusobnom boljem upoznavanju, što omogućava pedagogu da ponekad razgovarajući s nastavnikom o tome što, kako i zašto čini u nastavi može naučiti više o nastavi nego nizom posjeta.

Zajedničko pripremanje omogućuje pedagogu da s nastavnikom raspravi niz metodičkih pitanja, te da ga potakne da ne mora nužno slijediti metodičke upute, već da sam traži najbolje i najefikasnije strategije rada.

Temeljne sastavnice pripremanja nastave su: poznavanje učenika, teorijska znanja i praktična iskustva o nastavi, poznavanje okolnosti povoljnih za učenje, poznavanje osobnih mogućnosti. Upravo je usklađivanje navedenih sastavnica osnovni cilj pripremanja nastave. Naime, ne postoje ili su rijetki nastavnici koji nisu upoznali modele uspješnih nastavnih sati. Međutim, dugačak je put od znanja o njima do osobne primjene. Upravo na tome putu profesionalnog razvoja nastavnika pedagog mu može biti od velike pomoći.[334]

---

[332] Klafki, W. 1994. Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. Didaktičke teorije. Zagreb, Educa, str. 17.
[333] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 291.
[334] Vidi: Isto

3. Fokus praćenja

Vjerojatno je jedna od najvažnijih značajki etape planiranja i pripremanja nastavnog rada u cikličkom procesu supervizije određivanje fokusa ili cilja praćenja nastave. Fokus praćenja nastave predstavlja mogućnost za: *unapređivanje dijaloga između supervizora i nastavnika; pomoć nastavniku u identificiranju područja rasta; i pomoć supervizoru u prepoznavanju koje konkretne podatke treba prikupiti i koje alate pri promatranju koristiti*.[335]

Ključni koraci u ovoj etapi prema S. Sulivan i J. Glanz jesu: (1) *Izabrati fokus promatranja (odabrati opći pristup: direktni informativni, suradnički ili samousmjeren)*; (2) *Odrediti način i oblik promatranja. Rješavanje problema ili plan profesionalnog razvoja su prikladni; (3) Postaviti vrijeme promatranja i razgovora za povratnu informaciju.*[336]

Na pitanje tko treba odrediti fokus ili cilj praćenja nastave postoje različita mišljenja i nema univerzalnog odgovora. Nastavnik ili pedagog ili oboje?

Nastavnik određuje cilj praćenja nastave na temelju osobne percepcije o potrebi za poboljšanjem određenog segmenta svoga rada, ranijih propusta u određenom području, potrebi za inoviranjem svoga rada uvođenjem novih načina rada, te potrebi za osobnim profesionalnim razvojem. U situaciji kada nastavnik određuje cilj praćenja nastave pedagog ima neizravni pristup.

Pedagog određuje cilj na temelju uočene potrebe iz prethodnog iskustva u radu s nastavnikom. Kod praćenja nastave za pojedine grupacije nastavnika, kao što su početnici i nastavnici koji imaju različite poteškoće u nastavnom radu, pedagog određuje cilj. Pedagogovo određivanje cilja može biti pozitivno, međutim, nastavnici često osjećaju veću autonomiju kad sami mogu odrediti cilj praćenja.

Nastavnik i pedagog zajedno određuju cilj. Smatramo da je za uspješnost pedagoške supervizije najbolja situacija kada pedagog i nastavnik zajedno dogovore cilj praćenja nastave. Međutim, u praksi će ovisno o konkretnoj situaciji ponekad to biti pedagog, ponekad nastavnik, a ponekad zajedno. No, bez obzira na to tko određuje cilj, on mora biti realan, konkretan i ne previše ambiciozan.

Osim definiranja ciljeva praćenja nastave, u procesu pedagoške supervizije pedagog surađuje s nastavnikom i u definiranju ciljeva nastave i njihovom ostvarenju na nastavnom satu.

---

[335] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 74.
[336] Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 125.

Nastavniku je jedan od najtežih zadataka upravo definiranje ciljeva pri čemu mu pedagog može pomoći pogotovo u razlikovanju odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih ciljeva. Pedagog koji zajedno s nastavnikom sudjeluje u pripremanju nastave može biti uspješniji u praćenju i refleksiji nastave. Zajedno s nastavnikom dogovara, a potom izrađuje kriterije i instrumente praćenja nastave.

Zbog složenosti nastavnog procesa praćenje nastave u pravilu nije usmjereno na opće ili globalno praćenje (osim u izuzetnim situacijama), već na fragmentirano (pojedinih dijelova) praćenje, vodeći računa o cjelovitosti nastave. *Put je, dakle, od: (a) cjelovitog poznavanja nastavnog procesa preko (b) obrade pojedinih nastavnih problema i situacija do (c) ujedinjavanja u nastavni proces i usklađivanja svih, pojedinačno i odvojeno proučenih, situacija.*[337]

S. J. Zepeda navodi da u idealnom slučaju ova etapa cikličkog procesa supervizije: *jača profesionalni odnos između supervizora i nastavnika; održava se u roku od 24 do 48 sati prije promatranja; odvija se u učionici u kojoj će se promatranje dogoditi; definira jasan fokus za promatranje, s nastavnikom koji preuzima vodstvo; daje nastavnicima priliku da "razgovaraju izravno" o nastavi; osvjetljava kontekst, karakteristike, klimu i kulturu u učionici*.[338] Odnosno, da postavlja pozornicu za sve što će se tijekom supervizijskog procesa dešavati.

Dakle, u ovoj se etapi postavlja cilj praćenja nastave koji određuje izbor strategija praćenja, instrumenata za prikupljanje potrebnih podataka, te kriterije za refleksiju nastave. Uspješnost pedagoške supervizije ovisi o dobroj pripremi pedagoga za praćenje nastave. Dobra priprema obuhvaća upoznavanje učionice u kojoj nastavnik izvodi nastavu. Način njenog upoznavanja može biti i obavljanje određenih aktivnosti planiranja i pripremanja u toj učionici. Efikasni pedagozi ulaze u učionicu bez narušavanja atmosfere u razredu, zato tijekom pripreme s nastavnikom dogovaraju kada i kako ući, gdje sjediti i slično. Postavljeni cilj određuje razne materijale koji su pedagogu potrebni za uspješno praćenje nastave. Stoga, pedagog priprema razne relevantne predmete, kao što su nastavni materijali, protokoli i drugi potrebni instrumenti za praćenje nastave. Pedagog može koristiti i razne alate kao što su: prijenosno računalo, video kamera, fotoaparat, diktafon itd. za praćenje fokusa promatranja. Međutim, korištenje tehnologije u razredu zahtijeva posebnu pripremu (npr. dopuštenje roditelja za videosnimke djece).

Tradicionalni pristup nastavi i ulozi pedagoga u njezinom unapređivanju najčešće ne obuhvaća neposredni rad pedagoga u svim etapama nastavnog rada zajedno s nastavnikom, a

---

[337] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 294.
[338] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 68.

pogotovo ne u fazi pripreme. *Nastava se izvodila, promatrala i o njoj se raspravljalo. Sve je bilo na razini očekivanja, bez zajedničkog rada i rizika*.[339]

Suvremeni supervizijski pristup praćenju nastave koji mi zagovaramo temelji se na uključenosti pedagoga u svim etapama nastavnog rada. Supervizijski pristup uključuje i učenike u pripremanje nastave, oni sudjeluju u dogovaranju s nastavnikom i pedagogom o samoj nastavi. U našim je školama uobičajeno upoznavanje učenika s nastavnim planom i programom za tekuću školsku godinu za svaki nastavni predmet, ali nije uobičajeno uključivanje učenika u planiranje i pripremanje nastave. Smatramo da bi upravo njihovo uključivanje u kreiranje nastavnog procesa doprinijelo njegovoj efikasnosti, jer na koncu nastava se izvodi zbog učenika, pa bi trebala biti usmjerena prema učenicima. Kako očekivati efikasnost nastave ukoliko je ona usmjerena na nastavnika i nastavni sadržaj, a ne na učenika? Uključivanje učenika i u etapu pripreme u skladu je s jednom od temeljnih postavki supervizije, a to je sagledati situaciju s različitih aspekata, u ovom slučaju i s aspekta učenika. Veća je vjerojatnost da će učenici koji sudjeluju u kreiranju onoga što će raditi (nastave) biti više zainteresirani za to što rade (nastavu).

Osim ostalog važno je promijeniti i pristup formi pripreme za nastavu. Ponekad se u našoj praksi javljaju stavovi o ukidanju pripreme za nastavu, a u ime kreativnosti i slobode nastavnika u nastavnom radu. Smatramo da kvalitetna nastava, kao ni bilo koja druga djelatnost nije moguća bez plana i pripreme. Naprotiv, u svakoj vrsti ljudske djelatnosti, pa tako i u nastavi, sve se više povećava faza pripreme u odnosu na realizaciju. Dakle, neupitno je treba li planirati i pripremati nastavni sat ako želimo kvalitetnu nastavu. *Pedagog, međutim, ne treba robovati nekoj "propisanoj" strukturi pripreme, a oslobodit će se i shvaćanja da netko treba "već jednom" dati konačnu formu pripreme i jasno izreći obvezu njezina pisanja i pridržavanja*.[340]

Pedagoška supervizija, kako je mi u ovome radu shvaćamo, uključuje refleksiju kao temeljnu metodu rada tijekom svih etapa cikličkog procesa supervizije. Pa se refleksija odnosi i na etapu planiranja i pripremanja nastave. Dakle, nastavnik i pedagog će promišljati svoje djelovanje tijekom ove etape i koristiti saznanja za promjene u narednim susretima. Proces promjena često počinje u ovoj etapi pri donošenju odluke da se isprobaju nove strategije.

5.2.4. Praćenje nastavnog rada

Praćenje nastavnog rada je sljedeća etapa pedagoške supervizije u kojoj pedagog u ulozi supervizora prati nastavnikovo izvođenje nastave. U literaturi nailazimo na različite nazive ove

---

[339] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 294.
[340] Isto, str. 296.

etape kao što su: "observation"[341] (Hopkins, W. S. i Moore, K. D.; Sulivan, S. i Glanz, J.); "classroom observation"[342] (Zepeda, S.); dok V. Jurić ovu etapu pedagoške supervizije naziva "promatranje".[343]

1. Ključni koraci

Ova etapa obuhvaća nastavnikovo izvođenje nastave (supervizant) i pedagogovo praćenje nastave (supervizor). Tijekom njezine realizacije ostvaruju se ideje, koje su pedagog i nastavnik dogovorili tijekom etape planiranja i pripremanja, uz angažiranje subjektivnih i objektivnih potencijala. Uloga pedagoga definirana je postavljanjem ciljeva i sadržaja praćenja u pripremnoj etapi. Međutim, jedan od temeljnih preduvjeta uspješnog rada pedagoga u ovoj etapi je dolazak prije početka i odlazak po završetku nastave. To je nužno za razumijevanje složenosti razrednih aktivnosti i interakcija unutar učionice za vrijeme nastavnog sata.

S. Sulivan i J. Glanz navode sljedeće ključne korake etape u kojoj supervizor promatra nastavu:

1. Završiti izbor alata promatranja.

2. Provoditi promatranje.

3. Potvrditi vrijeme sastanka za povratnu informaciju i ponuditi primjerak promatračkog alata za nastavnika prije povratne informacije.

4. Analizirati činjenice promatranja i početi razmišljati o interpretacijama.

5. Odabrati međuljudski pristup povratne informacije.[344]

Dakle, autori navode da u ovoj etapi kliničke supervizije supervizor finalizira izbor instrumenata za praćenje nastave što je dogovorio s nastavnikom tijekom pripremne etape. Provodi praćenje nastave u dogovoreno vrijeme i na utvrđen način. Smatraju da će nastavnik biti manje opterećen prisutnošću supervizora na nastavnom satu jer je sudjelovao u određivanju cilja i strategije praćenja nastave. Kada god je to moguće supervizor na kraju sata daje nastavniku kopiju instrumenata praćenja nastave. To omogućava i nastavniku i pedagogu da se za razgovor koji slijedi mogu pripremiti pojedinačno. Supervizor provjerava vrijeme sastanka za povratnu informaciju. Nadalje, supervizor analizira činjenice do kojih je došao promatranjem nastave i razmišlja o njihovoj interpretaciji. Poželjno je to učiniti što prije dok su još svježi dojmovi s

---

[341] "Observation" je naziv za etapu u procesu kliničke supervizije koja se odnosi na promatranje nastave u učionici.
[342] "Classroom observation" je naziv za etapu u procesu kliničke supervizije koja se odnosi na promatranje nastave u učionici.
[343] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 259.
[344]Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company, str. 126.

nastave. Važno je da ne donosi zaključke prije susreta s nastavnikom, jer je za cjelovitije sagledavanje nastave važna nastavnikova perspektiva.

2. Aspekti praćenja

Praćenje nastave može se odnositi na razne aspekte nastavnog procesa. U literaturi nalazimo različite pristupe prema aspektima praćenja nastave. K. A. Acheson i M. D. Gall razlikuju "*široki kut*" (nekoliko aspekata) i "*uski kut*" (jedan aspekt) promatranja nastave. Širokokutne tehnike omogućavaju supervizoru uhvatiti veliku sliku, a tehnike uskog kuta "*zumiranje*" na jedan ili dva aspekta.[345]

Događaje u razredu možemo globalno podijeliti na: *(a) ponašanje učitelja/nastavnika, (b) ponašanje učenika, (3) ostale događaje*.[346] Dakle, aspekti praćenja nastave mogu biti usmjereni na nastavnike, učenike ili neke druge aktivnosti. U našoj pedagoškoj praksi pedagog najčešće prati rad i aktivnosti nastavnika za vrijeme nastave. Međutim, aspekte praćenja treba mijenjati i pritom ne izgubiti iz vida povezanost i cjelovitost nastavnog procesa.

Temeljem analize radova autora koji su pokušali klasificirati sustave promatranja u nastavi i vlastite analize V. Jurić navodi sljedeća područja praćenja nastave: (1) *tretiranje emocionalnog ozračja u razredu* (afektivno područje); (2) *povezivanje procesa mišljenja u kognitivni sustav* (kognitivno područje); (3) *činjenica da se ta dva područja ne mogu odvojiti* (kognitivno-afektivno područje); (4) *materijalno-tehnička strana nastave*, (5) *metodička strana nastave*.[347]

Kada govori o aspektima praćenja nastave S. J. Zepeda prikazuje niz specifičnih fokusa promatranja nastavnih situacija i razvija njima pripadajuće instrumente.[348] Navodimo ih kako slijedi:

Bloomova taksonomija razine pitanja. Supervizor u unaprijed pripremljeni protokol po razinama znanja bilježi pitanja koja nastavnik postavlja učenicima tijekom rada na satu. Kasnije u fazi razgovora o održanoj nastavi raspravljaju se mogućnosti prevođenja pitanja iz niže u višu razinu znanja. Bloomova taksonomija razina znanja može se koristiti za razna područja. Primjerice u fokusu promatranja može biti vrijeme ili koliko dugo nastavnik treba pričekati na odgovor učenika. To je važno iz razloga jer je kvaliteta odgovora povezana s vremenom čekanja. R. J. Stahl istražujući situaciju u kojoj učenici nisu morali odmah odgovoriti na postavljeno pitanje nastavnika, već su mogli razmisliti, potvrđuje sljedeće: *učenici su povećali duljinu i*

---

[345] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 91.
[346] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 270.
[347] Isto, str. 273.
[348] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

ispravnost svojih odgovora; broj odgovora "ne znam" se smanjio; povećao se broj odgovarajućih odgovora kod većeg broja učenika; povećani su rezultati školskog uspjeha na testovima; kad nastavnici strpljivo i u tišini čekaju tri sekunde ili više na odgovarajućim mjestima, javljaju se pozitivne promjene i u njihovu ponašanju; nastavničke strategije ispitivanja postaju raznolikije i fleksibilnije; nastavnici smanjuju količinu i povećavaju kvalitetu i raznolikost pitanja; dijelu učenika nastavnici postavljaju dodatna pitanja koja zahtijevaju složenije obrade podataka i višu razinu razmišljanja. Iz navedenog i drugih istraživanja (npr. Rowe, 1986.), proizlazi da je optimalno vrijeme čekanja (vrijeme razmišljanja) na odgovor učenika tri sekunde.[349]

Ponašanje nastavnika. Promatranje je usmjereno na uzročno-posljedičnu vezu između ponašanja nastavnika i reakcija učenika. Dakle, prati se što nastavnik čini i kako to djeluje na učenike. Može se pratiti kako nastavnik vodi razred, ispitivanje strategija, smjer drugih nastavnikovih ponašanja koja traže odgovor učenika i slično.

Nastavne metode. Kod promatranja nastavnih metoda može se koristiti pristup "uskog objektiva", usredotočiti se na broj nastavnih strategija koje se koriste, duljinu svake od njih i uključenost učenika u aktivnosti tijekom svake strategije. Istraživanja na području učenja dala su nove informacije o načinu na koji učenici uče. Učenici uče na različite načine pa su učinkoviti oni nastavnici koji koristite različite nastavne strategije u skladu sa sposobnostima učenika. Prema C. A. Tomlinson diferencirana nastava razvija se tamo gdje: *nastavnici počinju na nivou na kojem su učenici; nastavnici uključuju učenike u nastavu kroz različite modele učenja; učenici se natječu više sa sobom nego s drugima; nastavnici omogućavaju specifične načine učenja za svakog pojedinca; u učionici nastavnici koriste vrijeme fleksibilno; nastavnici su dijagnostičari, propisuju najbolji mogući način nastave za svakog učenika*.[350]

Komunikacija nastavnik – učenik s naglaskom na to kako su komentari učenika uključeni u proces učenja, također, može biti aspekt promatranja nastave. Uključivanje učeničkih odgovora kao dio predavanja povećava angažman, promiče sudjelovanje učenika u aktivnostima razreda i drži učenike usmjerene na ciljeve učenja. Naime, ništa ne vodi razred toliko naprijed koliko živa rasprava u kojoj su odgovori učenika uključeni u sat. Odgovori učenika su pokazatelj nastavniku na ono što učenici znaju i što još trebaju naučiti, odnosno koja područja trebaju biti ojačana.

Selektivno verbalno i neverbalno ponašanje. Kod ovog aspekta promatranje je usmjereno na točnu verbalnu i neverbalnu komunikaciju nastavnika, učenika ili obojice. Može se pratiti

---

[349] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 117.
[350] Isto, str. 124.

kako nastavnik postavlja pitanja, daje upute, pohvale, ispravlja učenike ili slično.

Uključivanje učenika i obrasci interakcije. Nastavnici često žele znati koga prozovu i koliko često. Jesu li prozvali sve učenike ili su zanemarili neke. Jesu li tijekom rada usmjereni samo na neka područja u učionici ili je njihova pažnja usmjerena po cijeloj učionici podjednako. Supervizor im u tome može pomoći promatrajući ovaj aspekt njihova rada.

Prijelaz iz jedne nastavne metode u drugu. Promatranje ovog aspekta nastavnikova rada u razredu može doprinijeti kvaliteti nastave. Glatki prijelazi štede vrijeme, pomažu u održavanju usmjerenosti učenika na ciljeve učenja, te smanjuju mogućnost za nedisciplinu u učionici. Efikasno planiranje omogućava da prijelazi budu dobri.

Početak i kraj nastavnog sata. Efikasni nastavnici rade od "zvona-do-zvona". Prvih nekoliko minuta i zadnjih nekoliko minuta nastavnog sata su dvije kritične točke za efikasno korištenje vremena. Istraživanja pokazuju da je vrijeme koje se izgubi na početku i završetku sata izgubljeno vrijeme, zato efikasni nastavnici imaju dnevne rutine za početak i kraj sata. Iako postoje ogromne razlike između osnovne, srednje i visokoškolske nastave, svi oni dijele zajedničko: potreba za rutinom na početku i kraju nastavnog sata.

Suradničko učenje. Suradničko učenje je model nastave u kojem učenici uče u malim grupama. Rad skupina je strukturiran tako da svaki član grupe doprinosi aktivnosti učenja. Primjenom ove metode u razredu je ponekad "kaotično" – učenici razgovaraju jedan s drugim, ponekad i između grupa, uspoređujući odgovore, pitajući jedan drugoga. U suradničkom učenju, učenici imaju različite aktivne uloge. Promatranjem ovog aspekta može se doprinijeti njegovoj većoj efikasnosti.

Primjena ICT tehnologije i njezine integracije u nastavni proces. Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije promijenila je način rada mnogih nastavnika. Tehnologija može donijeti vanjski svijet u učionicu, može se koristiti za davanje uputa, osobito u malim grupama ili individualiziranoj nastavi. Može se koristiti za proširenje mogućnosti učenja kroz unapređenje kritičkog mišljenja i sposobnosti rješavanja problema. Upravo zbog velikih mogućnosti koje pruža i njene rijetke primjene potrebno ju je promatrati i usavršavati načine njezine primjene u nastavi.

Kretanje u učionici. Kretanja nastavnika po učionici i njihova fizička blizina s učenicima važan je segment nastavnog rada. Supervizor može promatrati kretanje nastavnika za vrijeme predavanja, tijekom praćenja učenika kod samostalnog rada ili rada u kooperativnim grupama, tijekom demonstracije i drugih načina rada. Neki načini rada zahtijevaju više kretanja za nastavnike i učenike, a neki manje. Nastavnici ponekad žele znati ima li kakvih "slijepih" mjesta, odnosno područja učionice po kojima se ne kreću.

Široki kut: nema fokusa. Ponekad neki nastavnici žele da supervizor dobije opću sliku o njihovom radu u razredu, dok se neki ne mogu odlučiti na fokus promatranja. U takvim situacijama supervizor koristi "širokokutni objektiv" koji mu omogućuje općenito praćenje nastave. Ono, međutim, može biti polazište za naredna praćenja nastave.

Dakle, u nastavi možemo pratiti: ponašanje nastavnika, razredno ozračje, vrijeme koje učenik provede u rješavanju zadataka, stupanj pažnje učenika tijekom sata, kretanje nastavnika u učionici, aktivnost i uključenost učenika u nastavni rad, reakcije nastavnika na nedisciplinu učenika, reakcije nastavnika na iznenadna pitanja učenika, nastavnikove upute za rad učenicima, nastavna sredstva i pomagala, nastavne metode i oblike rada, racionalno korištenje vremena, poticanje učenika u radu, domaće zadaće, učenike koji imaju problema s dotičnim nastavnikom itd.

3. Metode i instrumenti prikupljanja podataka

Koje će metode i instrumente pedagog koristiti za prikupljanje podataka tijekom praćenja nastave ovisi o cilju praćenja. Kvaliteta prikupljenih podataka i način na koji ih pedagog interpretira značajno utječu na kvalitetu sljedeće etape pedagoške supervizije u kojoj se provodi refleksija održane nastave. Postoji niz tehnika i instrumenata koje pedagog može koristi na sustavan način. On među njima izabire vodeći računa o ključnom pitanju: Imaju li ti podaci smisla? Pedagozi trebaju prikupljati pouzdane podatke, bez vrijednosnih sudova i spekulacija. U tablici 7. prikazane su metode za prikupljanje podataka prema S. J. Zepedi.

Tablica 7. Metode prikupljanja podataka u fazi promatranja u učionici [351]

Metoda	Opis
Kategorija ponašanja	Određuje se uski skup ponašanja koji se prati. Fokus je više na nastavniku nego na učeniku.
Kontrolna lista (ček-lista)	Supervizor koristi standardizirani obrazac za identifikaciju prezentiranih aktivnosti i/ili ponašanja, odsutnost ili potrebu poboljšanja (često prezirno nazivaju "olovka šiba").
Dijagrami razreda	Supervizor prati i bilježi određena ponašanja ili kretanja nastavnika i učenika u kratkim vremenskim razmacima.
Doslovno odabrano	Supervizor zapisuje riječi, pitanja ili interakcije doslovno bilježeći.
Otvorena priča	Supervizor vodi anegdotske bilješke s ili bez fokusa.
Nastavnik − dizajnira instrument	Nastavnik razvija instrument za ispitivanje pojedinih ponašanja poučavanja i/ili učenja.
Audiosnimke	Nastavnik i/ili supervizor može snimiti audiomaterijale događaja iz učionice i slušati ih kasnije.
Videosnimke	Može zahtijevati pomoć od druge osobe. Nastavnik može pregledati lekciju sam ili s vršnjačkim supervizorom.

[351] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 87.

Metode za prikupljanje podataka mogu se temeljiti na prikupljanju kvantitativnih i kvalitativnih podataka ili kombinaciji jednih i drugih. Kvantitativni podaci (frekvencija, distribucija …) i kvalitativni podaci (opis) za prikaz onoga što, kako ili zašto se dogodilo trebaju biti točni i pouzdani jer je u pitanju vjerodostojnost procesa i funkcije pedagoga.

Svaki instrument za prikupljanje podataka ima svoje prednosti i ograničenja i daje različite vrste informacija o događajima tijekom nastave. S. J. Zepeda navodi, kako slijedi, razne instrumente koje supervizor (pedagog) može koristiti u fazi praćenja nastave.[352]

Tehnika selektivnog praćenja sastoji se u bilježenju odgovora nastavnika svrstanih u kategorije, primjerice za vrijeme nastavnog sata u radu s učenicima koristi "pohvale", "korekcije" ili "preventivne aktivnosti".

Verbatim pitanja je tehnika koja se sastoji u doslovnom bilježenju pitanja od riječi do riječi koja je primjerice nastavnik postavio učenicima tijekom nastavnog sata.

Anegdotske bilješke se temelje na opisivanju ponašanja nastavnika ili učenika na nastavi tijekom višekratnog promatranja u određenom periodu.

Ček-liste predstavljaju pristup tipa kontrolnog popisa u kojem su unaprijed određene kategorije koje se prate i bilježe. Prednost ovog instrumenta je jednostavnost upotrebe. Međutim, slabost je u tome što je teško riječi ili događaje svrstati u unaprijed pripremljene kategorije.

Kombinirane metode prikupljanja podataka odnose se na kombinaciju anegdotskih bilješki i čeklisti. One pružaju i kvalitativne i kvantitativne podatke o tome što je promatrano.

Sjedeće karte predstavljaju učinkovit način prikupljanja podataka pomoću grafikona sjedenja, a mogu biti izrađene unaprijed ili na licu mjesta. Njihova je prednost u jednostavnosti korištenja (može se izraditi u roku od pola minute od ulaska u učionicu), količini podataka (na jednom grafikonu može biti prikazana velika količina informacija), usredotočenosti na događaje (važni aspekti i ponašanje učenika).

Upotreba tehnologije omogućuje supervizorima niz novih mogućnosti prikupljanja podataka tijekom praćenja nastave. Supervizori mogu bilješke voditi na prijenosnom računalu i dostaviti ih nastavniku prije razgovora o održanoj nastavi putem e-pošte. Mogu se koristiti video i audiosnimke nastave što povećava pouzdanost u bilježenju događaja u učionici. Međutim, kod primjene tehnologije za snimanje događaja u učionici supervizor treba voditi računa o: dostupnosti te tehnologije (laptop, videokamera, softverske aplikacije i dr.); o tome da neki nastavnici ne žele da ih se snima; o zabrani snimanja učenika bez pismenog odobrenja roditelja u nekim područjima; o osposobljenosti supervizora za primjenu te tehnologije.

---

[352] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

U našoj pedagoškoj literaturi i pedagoškoj praksi postoji mali broj gotovih instrumenata koje pedagog može koristiti za prikupljanje podataka u procesu pedagoške supervizije. Pedagozi su prepušteni sebi i svojoj kreativnosti da u suradnji s kolegama pedagozima i nastavnicima kreiraju razne protokole. U našem istraživanju pedagozi su izrazili želju da instrumente izrađuju u suradnji s kolegama na sastancima županijskih stručnih vijeća. Budući da od kvalitete prikupljenih podataka tijekom praćenja nastave ovisi kvaliteta sljedeće etape supervizijskog procesa, tj. refleksija održane nastave ovome će se području u budućnosti trebati pokloniti veća pažnja u teoriji i u praksi.

Poželjno je, kao i kod prethodne etape, da pedagog kao supervizor i nastavnik kao supervizant razmišljaju o tijeku supervizijskog procesa i u ovoj etapi. Sagledaju što je bilo dobro, a što nije te što treba mijenjati da bi buduće praćenje nastave unaprijedili.

5.2.5. Refleksija nastavnog rada

Refleksija nastavnog rada je sljedeća etapa pedagoške supervizije u kojoj pedagog u ulozi supervizora, a nastavnik u ulozi supervizanta provode proces refleksije održane nastave. U literaturi nailazimo na različite nazive i broj etapa supervizijskog procesa povezanih s refleksijom. W. S. Hopkins i K. D. Moore navode tri etape "analysis and strategy", "postobservation conference" i "postobservation analysis".[353] S. Sullivan i J. Glanz navode dvije etape "feedback conference" i "collaborative reflection".[354] V. Jurić također navodi dvije etape "analiza" i "vijećanje poslije promatranja"[355], dok S. Zepeda ovu etapu kliničke supervizije naziva "postobservation conference".[356]

1. Pojam refleksije

U ovome se radu za ovu etapu supervizije koristi naziv refleksija nastavnog rada. Refleksija je središnji pojam, a odnosi se na promišljanje, analiziranje i istraživanje novih mogućnosti nastave. Refleksija je svojstvena svakom radu, pa kao što smo prije izvođenja nastave planirali okolnosti, metode i ciljeve, tako tijekom i nakon izvedbe analiziramo ostvaruju li se predviđanja.

Izvorno značenje pojma refleksije dolazi od *glagola "reflektirati" iz latinskog re-flectere što znači zavinuti natrag, o-krenuti (ili na latinskom animum reflectere što znači "usmjeriti nečije*

---

[353] Etape u procesu kliničke supervizije koje slijede nakon promatranja nastave u učionici, a koje u slobodnom prijevodu glase "analize i strategije", "razgovor nakon promatranja", " analiziranje razgovora nakon promatranja".
[354] Etape u procesu kliničke supervizije koje slijede nakon promatranja nastave u učionici, a koje u slobodnom prijevodu glase "razgovor o povratnim informacijama" i "suradnička refleksija".
[355] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 259.
[356] Etapa u procesu kliničke supervizije koja slijedi nakon promatranja nastave u učionici, a odnosi se na refleksiju održane nastave.

misli na nešto"). Druga značenja toga glagola bila bi „zrcaliti, razmišljati, mozgati, razbijati glavu, uzimati nešto u obzir, ciljati na nešto, misliti o nečemu.[357]

Refleksija je *mentalni proces strukturiranja ili restrukturiranja iskustva, problema ili aktualnog znanja ili stavova*.[358]

Refleksija prema Highu uključuje: *identificiranje poznatog ili nepoznatog u nekoj akciji; otkrivanje onih elemenata koji su nam za našu praksu važni; misliti, promišljati i objašnjavati; otkrivati manjkavosti vlastitog znanja pomoću mišljenja i akcije; objašnjavanje prakse; anticipiranje i prosuđivanje o budućim akcijama.*[359]

M. Jurišević pod refleksijom podrazumijeva *kompleksan proces učiteljevog kritičnog i kreativnog razmišljanja o određenom pedagoškom problemu, događaju ili ponašanju kako bismo bolje razumjeli strukturu i procese tog pedagoškog iskustva te na temelju novih spoznaja načinili nacrt poboljšanja (promjena, novosti) te istodobno utjecali na kakvoću vlastitog poučavanja.*[360]

Bez refleksije supervizija je rutinska. Refleksija podržava nastavnike da *uče aktivno konstruirajući znanja, važući nove informacije nasuprot njihovih prijašnjih shvaćanja, razmišljajući o radu kroz neslaganja (osobna i s drugima), te dolaze do novih spoznaja*.[361]

Razvoj ideje refleksivne prakse, koja se temelji na teoriji iskustvenog učenja, uveo je u pedagošku praksu početkom 20. stoljeća J. Dewey. On je uveo termin i koncept refleksivnog mišljenja ili proces rješavanja problema koji ima pet etapa: (1) identifikacija problema, (2) analiza problema, (3) sugestije mogućih rješenja, (4) sugestije najboljeg rješenja, (5) provjera i primjena rješenja.[362]

Znanstvenik koji je istražujući iskustveno učenje i refleksivnu praksu najznačajnije utjecao na izgradnju modela refleksivnog praktičara je D. Schön. Refleksija kao osviješteno iskustvo, "pogled unatrag" je sastavni dio refleksivne prakse i može se zbivati prije, tijekom i nakon aktivnosti. Stoga, razlikujemo tri vrste refleksije: refleksiju prije akcije; refleksiju u akciji, refleksiju nakon akcije.[363]

---

[357]Tatschl, S. 2009. Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksije u superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć, str. 54.
[358] Korthagen, F. A. 1999. Linking Reflection and Technical Competence. European Journal of Teacher Education, str. 193.
[359] Šagud, M. 2006. Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja, Visoka učiteljska škola u Petrinji, str. 24.
[360] Jurišević, M. 2003. Izazovi mentorstva – poticanje refleksivnog mišljenja studenata – budućih učitelja, Metodički ogledi, Vol. 10, No. 2, 79-85, str. 79.
[361] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 168.
[362] Vidi: Dewey, J. 1910. How We Think. Lexington, MA: D.C. Health and Co.
[363] Vidi: Schön, D. A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey-Bass

Supervizijskim pristupom nastavniku kao refeksivnom praktičaru mijenja se njegova uloga u nastavnom procesu. Nova uloga zahtijeva dvosmjernu komunikaciju i interakciju s učenicima i stvaranje nastavnih situacija polazeći od postojećih iskustava učenika. Za razliku od tradicionalnog pristupa učenju usmjerenom na razvoj kognitivnih kompetencija, suvremeni ili holistički pristup zagovara razvoj cjelovite ličnosti. U suvremenoj se literaturi sve više pojavljuju rezultati istraživanja koji upućuju na važnost i drugih aspekata ličnosti u procesu učenja. D. Chabot i M. Chabot govore o potrebi razvoja ne samo kognitivnih već i tehničkih, socijalnih i emocionalnih kompetencija tijekom procesa učenja. Oni posebno ističu značaj emocija u procesu učenja i, prema rezultatima istraživanja koje je proveo D. Strickland, navode *da je za objašnjenje životnog uspjeha emocionalna kompetencija dvostruko važnija od kombinacije kognitivne i tehničke kompetencije*.[364]

Upravo kompleksnost nastavne situacije, nova saznanja na području učenja i poučavanja, te novi i složeni zahtjevi koji se postavljaju nastavniku snažna su potpora potrebi reflektiranja njegova rada. Pri čemu refleksivnog praktičara karakterizira *"refleksivna otvorenost" koja se javlja kad smo voljni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje uvjerenje do kojeg možemo doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza o svijetu. Bez obzira na to koliko bila uvjerljiva, bez obzira na to koliko smo naklonjeni "svojoj zamisli", ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju.*[365]

2. Proces refleksije

Refleksija nakon nastave pruža nastavnicima mogućnost da razgovaraju o svojoj nastavi uz pomoć pedagoga. Svrha razgovora nakon održane nastave je: *pregled i analiza prikupljenih podataka o fokusu promatranja koji je utvrđen u razgovoru prije promatranja; izrada plana rada za tekući rast i razvoj, zasnovan na onome što je promatrano u učionici i što je objašnjeno u razgovoru nakon promatranja; spremnost nastavnika da postavi fokus promatranja u idućoj etapi razgovora prije promatranja*.[366]

U literaturi se navode različiti modeli refleksije, ali se u osnovi mogu podijeliti na cikličke i strukturirane modele. Strukturirani modeli obuhvaćaju seriju pitanja i odgovora kojima se strukturira refleksija, a ciklički se modeli sastoje od općeg metodološkog okvira koji korisnika vodi tijekom refleksije. Jedan od najpoznatijih cikličkih modela je model G. Gibbsa koji navodi da je refleksija ciklički proces koji čine sljedeće etape: (1) *opis aktivnosti* (svijest o tome što se

---

[364] Chabot, D., Chabot, M. 2010. Emocionalna pedagogija. Osjećati kako bi se učilo – kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb, Educa, str. 21.
[365] Senge, P. 2003. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga, str. 266.
[366] Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education, str. 166.

dogodilo), (2) *osjećaji* (što mislimo o tome i što osjećamo), (3) *vrednovanje* (što se dogodilo dobro, a što loše, (4) *analiza* (kako sve možemo shvatiti događaje), (5) *zaključak* (što se još može napraviti), (6) *plan djelovanja* (što ćemo napraviti u ponovljenoj situaciji).[367]

S. Tatschl proces reflektiranja prikazuje u tri etape: određivanje činjenica, određivanje osjećaja i emocija, reflektiranje.[368]

Refleksija je osnovna pretpostavka pedagoške supervizije. Izostane li refleksija nastavne situacije, sam posjet pedagoga nastavi neće imati velike vrijednosti. Nakon posjeta nastavi pedagog i nastavnik trebaju najprije srediti dojmove. Neki autori, kao što je ranije navedeno, analizu i sređivanje dojmova izdvajaju kao zasebnu etapu. Priprema nastavnika i pedagoga za razgovor o održanoj nastavi je nužna. Prema teorijskim i praktičnim saznanjima dobro je da se refleksija nastave održi u roku od 48 sati od praćenja, u učionici gdje se nastava izvodila uz ravnopravni dijalog nastavnika i pedagoga. Vrijeme je važno, jer ako protekne previše vremena između praćenja i razgovora prikupljeni podaci gube na značaju, a nastavnici gube motivaciju za rad s njima. Mjesto održavanja razgovora nakon posjeta nastavi također je važno. Ukoliko je moguće dobro je da se razgovor održi na "terenu" nastavnika – u učionici, gdje se nastava i izvodila. Učionica kao okruženje za učenje nudi mogućnost bogatije rasprave, dok ured pedagoga kao mjesto razgovora stavlja nastavnika u lošiju poziciju. Međutim, iz praktičnih i organizacijskih razloga razgovor se u našoj pedagoškoj praksi najčešće održava u uredu pedagoga. Što samo po sebi nije nužno loše ako postoji dobra komunikacija između nastavnika i pedagoga. Dapače, kada su posjete pedagoga česte, a njihova se refleksija održava u uredu pedagoga, to mjesto postaje okruženje produciranja novih ideja.

Refleksija je kvalitetnija ukoliko se nastavnik i pedagog pripreme za razgovor o održanoj nastavi. S obzirom na to, možemo govoriti o *odvojenoj* (individualnoj) refleksiji i *zajedničkoj* refleksiji.

U *odvojenoj* refleksiji nastavnik i pedagog sagledavaju nastavni rad sa svojih pozicija bez međusobnog utjecaja, koji može sputavati originalan pojedinačni pristup analizi nastave. Naime, pedagog može djelovati sugestivno na nastavnika, ali i obratno. Nastavnik i pedagog najprije sređuju dojmove, bilješke i pripremaju se za zajednički razgovor o nastavi. Pripremanje za razgovor daje priliku pedagogu da organizira i sredi sirove podatke prikupljene tijekom praćenja. Nastava se odvija brzim tempom, pedagog vodi bilješke, također, brzim tempom, ali ne uvijek i

---

[367] Vidi: Gibbs, G. 1988. Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford Polytechnic: Oxford

[368] Vidi: Tatschl, S. 2009. Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksije u superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć

sa savršenom jasnoćom. U svom konačnom obliku, podaci moraju biti jasni i razumljivi i za nastavnika i pedagoga. Jedan i drugi trebaju doći pripremljeni na razgovor s ključnim pitanjima i dilemama. Ukoliko izostane priprema s jedne i/ili druge strane razgovor se može pretvoriti u rezime nastavnog sata bez prave refleksije kojoj je cilj novo djelovanje. Termin održavanja razgovora planiraju zajedno nastavnik i pedagog.

Da bi postavio temelje za uspješnu zajedničku refleksiju održane nastave pedagog (supervizor) obavlja sljedeće: ponovno sagledava fokus (svrhu) promatranja u učionici; odupire se iskušenju da ulije osobne vrijednosti i uvjerenja; utvrđuje trebaju li bilješke s promatranja biti prepisane; izrađuje strategiju za prikaz prikupljenih podataka; razmišlja o mogućnostima pridobivanja nastavnika za razmišljanje i razgovor o poučavanju; stvara uvjete za spontanost u raspravi. Iako se razgovor planira oko cilja praćenja nastave, spontana interakcija je važna i supervizor treba biti spreman slušati nastavnika.[369]

Zajednička refleksija ili razgovor nastavnika i pedagoga o održanoj nastavi treba uslijediti ubrzo nakon posjeta razredu kako se nastavnik ne bi držao u neizvjesnosti. Razgovor treba biti usmjeren na pozitivne i negativne čimbenike prisutne u poučavanju, pri čemu bi naglasak trebao biti na poučavanju usmjerenom prema unapređivanju kvalitete nastave. Pedagog svojim nastupom treba poticati nastavnika na težnju za kontinuiranim profesionalnim razvojem. Refleksija koja se temelji na analizi nastavnog procesa podrazumijeva kritičan i samokritičan odnos prema događajima u razredu. Za uspješno provođenje ove etape supervizijskog procesa pedagog mora imati poticajan stil – otvoren za raspravu o tome što nastavnik želi reći. Razgovor o nastavi je zajednički pothvat, pa nastavnikova gledišta moraju prožimati raspravu. Odgovornost pedagoga je da nastavnika uključi u razmatranje, analiziranje i refleksiju o prikupljenim podacima i doživljenim emocijama. Ovdje pedagozi mogu pomoći nastavnicima da unaprijede svoju praksu. Zajedničkom refleksijom nastave nastavnik i pedagog suradno uče, a za proces suradnog učenja važan je stil rada pedagoga koji promiče uključenost nastavnika kao ravnopravnog partnera. Kvalitetna komunikacija, temeljena na povjerenju i uvažavanju, podupire suradnju nastavnika i pedagoga tijekom supervizijskog procesa. Za daljnji rad i suradnju nastavnika i pedagoga velik utjecaj ima način kako pedagog daje povratnu informaciju nastavniku.

Učinkovita povratna informacija u ovoj etapi supervizijskog procesa, kako navodi S. J. Zepeda, ima sljedeća obilježja: podržava nastavnika u istraživanju pozitivnih i negativnih

---

[369] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education

aspekata prakse; promiče uporište za praćenje; njeguje osjećaj vrijednosti i pozitivnog samopoštovanja; olakšava samoprocjene i samootkrivanje; fokusira na nekoliko ključnih područja; opisuje točno ono što je promatrano; autentična je i bez besmislenih ili zaštitničkih otrcanih fraza; pojašnjava i širi ideje za nastavnika i promatrača; daje konkretne primjere s promatranja (radnje, ponašanja, riječi nastavnika ili učenika); promiče postavljanje ciljeva i strategija razvoja; prihvaća i uključuje viđenja nastavnika i čini ih dijelom procesa povratnih informacija.[370]

Nadalje, autor navodi da učinkovita povratna informacija *izbjegava*: stvaranje pretpostavki o nastavnicima; preopterećenje nastavnika s detaljima; ocjenjivanje nastavnikove opće vjerodostojnosti kao nastavnika; branjenje ili stvaranje zaključaka o učitelju i označavanje prakse kao dobre ili loše.

J. T. Pascarelli i J. A. Ponticell navode što ne bi trebali koristiti supervizori prilikom povratne informacije jer time blokiraju povjerenje: *procjenu, davanje savjeta, aroganciju, dijagnosticiranje, upozorenje, predavanje, obezvrjeđivanje*.[371]

Smjer, ton, način povratne informacije postavlja osnovu za buduće interakcije između pedagoga i nastavnika. Međutim, čak i najpažljivije odabrana povratna informacija možda neće biti dobro primljena, jer način kako nastavnik prima povratne informacije ovisi o nizu varijabli kao što su stupanj povjerenja između nastavnika i pedagoga, iskustvo nastavnika, obrasci komunikacije u školi i drugi.

Tijekom ove etape pedagog vodi nastavnika u istraživanju aspekata njegove nastave ili drugih ponašanja u učionici. Istraživanje na području "otvoreno okno" je relativno jednostavno, dok istraživanje aspekata na području "skriveno okno" zahtijeva dublje povjerenje. Pedagog može pomoći nastavniku otvoriti "slijepo okno" da vidi kako ga drugi vide i "nepoznato okno" da osvijesti slabosti i snage koje nije prepoznao do sada.

3. Sadržaj refleksije

Sadržaj refleksije može biti specifično određen, što ovisi o cilju praćenja nastave. Međutim, ako u fazi planiranja i pripremanja posjeta nastavi nije postavljen specifičan cilj koji određuje i kasniju analizu, možemo razlikovati nekoliko osnovnih aspekata refleksije: *analiza vremena, analiza nastavnih sadržaja, analiza nastavnih sredstava, analiza nastavnih metoda i sustava/načina rada, analiza verbalnog i neverbalnog ponašanja učenika i učitelja/nastavnika*.[372]

---

[370] Vidi: Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education
[371] Isto, str. 178.
[372] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 299.

Racionalno korištenje *vremena* u nastavi važno je s aspekta učinkovitosti nastave. Gotovo svaki protokol koji pedagozi koriste u praćenju nastave sadrži i vremensku artikulaciju nastavnog sata. Međutim, u analizi i interpretaciji vremena treba uzeti u obzir brojne činioce koji djeluju unutar razrednog okruženja u kojem se odvija nastava, jer analiza vremenske dimenzije nastave ima smisla samo u vezi s drugim dimenzijama nastave. Općenito govoreći, vremenska dimenzija nastave može ukazati na usporenost ili ubrzanje u radu kod pojedinih nastavnika što se može negativno odraziti na proces učenja kod učenika. Analizirajući vremensku komponentu osvješćujemo čestinu, količinu i gustoću karakterističnih događaja u nastavi. Neracionalno iskorišteno vrijeme u nastavi je ono kod kojeg su postojale subjektivne i objektivne pretpostavke da do toga ne dođe.

Kod analize nastavnog *sadržaja* pedagog nailazi na najveće poteškoće. Naime, to nije područje njegove stručnosti, već područje u kojem je nastavnik ekspert, pa u analizi sadržaja nastavnik znatno više sudjeluje. Ipak, bez obzira na to pedagog praćenjem rada i ponašanja učenika i nastavnika na nastavnom satu može donositi valjane zaključke o: izboru nastavnih sadržaja, dimenzijama znanja i stupnjevanju etapa obrade novih nastavnih sadržaja, logičnom povezivanju, sistematizaciji, prikladnosti primjera, ostvarenosti postavljenih ciljeva i zadataka nastave, vrednovanju nastavnih planova i programa i slično.

Optimalno korištenje *nastavnih sredstava i pomagala* u nastavi zahtijeva od nastavnika i pedagoga poznavanje njihovih mogućnosti primjene u konkretnim nastavnim situacijama. Nastavnikovu primjenu nastavnih sredstava i pomagala u konkretnoj nastavnoj situaciji možemo analizirati s različitih aspekata: vrste, pravodobnosti, redoslijeda, funkcionalnosti, atraktivnosti, obrazovne i odgojne vrijednosti, relevantnosti, vještine nastavnikove primjene i drugo.

Analiza *nastavnih metoda* odnosi se na njihovu primjenu u svezi s nastavnim sadržajima, a primjerenost primjene možemo promatrati jedino neposrednim praćenjem nastave. V. Jurić navodi *da ne postoji jednadžba u koju bismo unijeli neke činjenice o primjeni nastavne metode, a iz koje bismo onda izvodili zaključak o primjerenosti metode*.[373] Zato o primjerenosti nastavnih metoda možemo zaključivati jedino zajedničkim promišljanjem nastave kroz razne aspekte: (ne)sklad između nastavnih sadržaja i načina obrade; (ne)razumijevanje učenika u procesu nastave; primjerenost metoda i sadržaja rada; veza između ponašanja učenika i nastavnika; primjene nastavnih metoda i drugi.

---

[373] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 304.

Analiza *ponašanja nastavnika i učenika* u konkretnoj nastavnoj situaciji može se provoditi s verbalnog i neverbalnog aspekta, koji jedino zajedno mogu dati najbolju sliku postignute komunikacije između nastavnika i učenika tijekom nastavnog sata. Tijekom praćenja nastave pedagog treba uočiti dominantno ponašanje nastavnika i učenika. Iz prakse je poznato da nastavnici rade prema prihvaćenom modelu ponašanja, tj. komunikacije s učenicima, koji može biti kočnicom u primjeni raznolikih načina rada u nastavi. Analizom modela ponašanja nastavnika i učenika dolazimo do elemenata za mogućnost poboljšanja procesa vođenja nastave, a time izravno utječemo na unapređivanje nastave.

Iako postoji niz dodirnih točaka u refleksiji nastave kod nastavnika i pedagoga ipak postoje i određene specifičnosti. Dok je praćenje i analiza nastave po različitim dimenzijama sastavni dio profesionalnih kompetencija pedagoga, nastavnici su više usmjereni na realizaciju nastavnog sata i njegovu analizu prvenstveno sa sadržajnog aspekta. Zato u supervizijskom pristupu nastavi pedagog treba pomagati nastavniku u razvoju sposobnosti refleksije i istraživanja nastave temeljem vlastitog iskustva s različitih aspekata nastave. Postoje dvije specifičnosti povezane s prirodom nastavnikova rada prema kojima nastavnik ima mogućnost: *(1) dužeg i trajnog promatranja i (2) stvaranja situacija najpogodnijih za promatranje i provjeravanje svojih zaključaka i procjenjivanje učenika*.[374] Dakle, nastavnik ima bezbroj mogućnosti, tj. svaki nastavni sat, a ne samo nastavu kojoj prisustvuje ili u kojoj sudjeluje pedagog, za istraživanje, reflektiranje, konceptualiziranje i transformiranje. On ne može rekonstruirati nastavni sat kao pedagog, ali zato može dati vrijedno zapažanje o teškoćama na koje je nailazio u nastavi koja mogu poslužiti za daljnje unapređivanje rada. Nastavnici često sa svojim kolegama u zbornicama raspravljaju o proteklom satu, iznoseći ono čime su bili nezadovoljni, češće nego ono čime su bili zadovoljni. Nekim okolnostima daju posebno značenje, druge podcjenjuju, a neke potpuno zanemaruju. Uloga pedagoga je da nastavnike potiče na vođenje bilješki s nastave koje su važna osnova za zajedničko promišljanje i unapređivanje nastave.

S. Sulivan i J. Glanz unutar etape koju smo u ovome radu nazvali refleksija nastavnog rada razlikuju dvije etape: etapu povratne informacije i etapu suradne refleksije. U etapi povratne informacije nastavnik i supervizor reflektiraju o održanoj nastavi, a u etapi suradne refleksije o supervizijskom procesu između supervizora i nastavnika.[375]

---

[374] Vajcik, P. 1971. Pedagoško proučavanje u pedagoškoj praksi. U: Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti. Zagreb, Školska knjiga, 113-121, str. 115.

[375] Vidi: Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, Corwin a SAGE company

Kao i za prethodne etape tako i za ovu vrijedi pravilo da je potrebna refleksija na to što smo i zašto radili. Dok smo u ranijim etapama govorili o refleksiji prije akcije i refleksiji u akciji za ovu je etapu karakteristična refleksija nakon akcije. Međutim, ovdje govorimo i o "refleksiji refleksije", koja je veoma važna za transformativni pristup promjenama i profesionalni razvoj nastavnika.

5.2.6. Transformacija nastavnog rada

Transformacija nastavnog rada je sljedeća etapa pedagoške supervizije u kojoj dolazi do promjena u nastavnoj praksi temeljem refleksije i samorefleksije nastavnog rada. U literaturi nailazimo na različite nazive i broj etapa supervizijskog procesa, ali u konzultiranoj literaturi nismo naišli na transformaciju kao posebnu etapu. Razlozi kojima smo se rukovodili u ovome radu opredjeljujući se za transformaciju nastavnog rada kao jednu od etapa supervizijskog procesa su prije svega suvremena saznanja o procesu učenja i namjera da se istakne važnost *promjene* kao rezultata supervizijskog procesa.

1. Pojam transformacije

Transformacija dolazi od latinske riječi *trans* (preko, s druge strane) i *forma* (izgled, oblik), a znači *preobražaj, preobrazba, preobražavanje, preinaka, prijetvor, pretvorba, preudešenje, preoblikovanje, preokret, obrat, promjena, metamorfoza*.[376]

Transformacija se definira kao *radikalna promjena oblika, izgleda, stanja, osobina; preobražaj, pretvaranje, metamorfoza*.[377]

U englesko-hrvatskom rječniku za riječ transformacija (transformation) između ostalog se navodi … *preinaka, preobrazbe, preobražaj, pretvaranja, pretvorba, prijelaz, promjena, transformacija, tranzicija*.[378]

Transformacija je prema Merriam-Webster dictionary *akt, proces ili primjer pretvaranja ili transformiranja.*[379]

Cambridge dictionary navodi da je transformacija *potpuna promjena u izgledu ili karakteru nekoga ili nečega, osobito tako da su poboljšani*.[380]

Dakle, u fokusu pojma transformacije je promjena nekoga ili nečega, a u našem kontekstu je to promjena nastavnog rada. No, promjena sama po sebi nije nužno pozitivna. Mi, međutim, u ovome radu s aspekta pedagoške supervizije promatramo promjenu nastavne prakse u

---

[376] Klaić, B. 1979. Rječnik stranih riječi. Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske, str. 1366.
[377] Anić, V. i sur. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb, Novi Liber, str. 104.
[378] http://www.englesko.hrvatski-rječnik.com, posjećeno u rujnu 2009.
[379] http://www.merriam-webster.com/dictionary/transformation, posjećeno u rujnu 2009.
[380] http://dictionary.cambridge.org, posjećeno u rujnu 2009.

pozitivnom smjeru, u smjeru unapređivanja nastavnikova rada. Hoće li nakon refleksije i samorefleksije održane nastave slijediti i transformacija u smislu pozitivne promjene nastavnog rada ovisi o raznim činiocima.

To naravno vrijedi i za supervizijski proces kojemu je osnova iskustveno učenje. Međutim, svaka refleksija nije u isto vrijeme kritička i ne mora dovesti i do promjene. Osnovna pretpostavka etape transformacije profesionalnog djelovanja nastavnika je primjena modela transformacijskog učenja i poučavanja tijekom supervizijskog procesa.

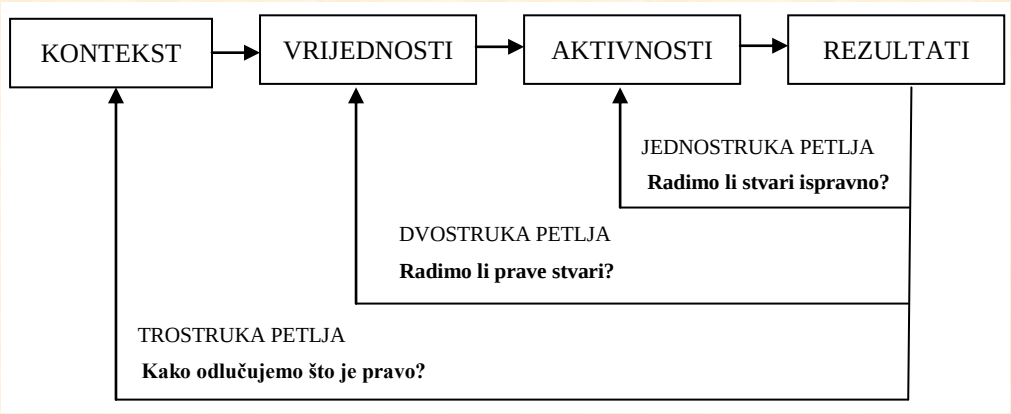
2. Učenje po modelu "petlji"

Kao što je ranije navedeno supervizijski proces temelji se na modelu iskustvenog učenja i poučavanja čiji je začetnik J. Dewey, a koji su kasnije razvijali K. Lewin, J. Piaget, D. A. Kolb i niz drugih autora među kojima su za naš rad i ovu etapu najznačajniji D. Schön i C. Argyris.

Učenje je prema D. A. Kolbu proces u kojem se znanje stvara putem transformiranja iskustva, a učenje se ostvaruje kritičkim promišljanjem iskustva kroz cikličku izmjenu četiri etape (konkretno iskustvo, refleksivno promatranje, apstraktna konceptualizacija, aktivno eksperimentiranje). Pritom je važno da proces učenja može započeti od bilo koje etape, ali je bitno proći cijeli ciklus.[381]

D. Schön i C. Argyris usavršili su model iskustvenog učenja K. Lewina i D. A. Kolba i razvili najprije model učenja *jednostrukom petljom*, a potom ga usavršili na model učenja *dvostrukom* i *trostrukom* petljom.[382]

Slika 6. Učenje prema modelu trostruke petlje[383]



[381] Vidi: Kolb, D. A. 1999. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University
[382] Vidi: Argyris, C., Schön, D. 1974. Theory in Practice. San Francisco, Jossey-Bass
[383] Nekić, I. 2010. Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva. Rijeka, Filozofski fakultet, neobjavljeni magistarski rad, str. 132.

U modelu učenja "jednostruke petlje" (*single-loop learning*) mijenjaju se samo strategije i aktivnosti, dok se polazne vrijednosti ne dovode u pitanje. Učenje jednostrukom petljom prisutno je … *kada ciljeve, vrijednosti, okvire i strategije uzimamo zdravo za gotovo. Naglasak je na "tehnikama i izradi efikasnijih tehnika"*.[384] Kod tog modela učenja i poučavanja svaka refleksija usmjerena je prema izradi učinkovitijih strategija. Učenje uključuje otkrivanje i ispravljanje pogrešaka i traženje druge strategije koja će se primijeniti unutar postojećih vjerovanja.

Učenje prema modelu jednostruke petlje u osnovi je rješavanje problema. To je rad na problemima u vanjskom okruženju (postupci, taktike), gdje se otkrivaju uzroci problema i primjenjuju adekvatne tehnike rješavanja.

Učenje se odvija na sljedeći način: izvođenje radne aktivnosti; povratna informacija o rezultatima; nesklad između stvarnog i željenog stanja; donošenje odluke; pokretanje nove radne aktivnosti. Cjelokupni proces učenja baziran je na iskustvenom učenju. Dakle, učimo rješavanjem problema, tj. nakon prvog pokušaja (početnog neuspjeha) preispitujemo uzroke (povratna veza) i uvodimo nove postupke (unutar već poznate strategije) kako bi se riješio problem.

Temeljno pitanje koje si postavljaju pojedinci ili skupine koje rade prema modelu jednostruke petlje je: *Radimo li stvari ispravno?* ili *Kako radimo?* Njihovi su odgovori, stoga, usredotočeni na razvoj efikasnih strategija, ali u okviru postojećih vjerovanja. Odnosno, mijenjaju se načini rada, ali ne i početne vrijednosti.

U modelu učenja "dvostrukom petljom" (*double-loop learning*) propituju se i mijenjaju kako aktivnosti i strategije tako i polazne vrijednosti. Proces učenja po modelu dvostruke petlje uključuje *propitivanje koja je stvarna podloga ciljeva i strategija didaktičkih sustava*.[385]

Dok teorija učenja jednostrukom petljom odgovara na pitanje *kako radimo*, teorija učenja dvostrukom petljom odgovara na pitanje *zašto radimo tako kako radimo*. Preispituju se vjerovanja na osnovi kojih se nešto radi, tako kako se radi.[386]

Kod takvog učenja naglasak je na rješavanju kompleksnih i nejasno strukturiranih problema, a vjerovanja se mijenjaju simultano s napredovanjem u rješavanju problema. Tijekom procesa učenja razvijaju se misaone vještine višeg stupnja nužne za rješavanje složenijih problema, kao i sposobnost za promjenu postojećih pravila odvijanja određenih aktivnosti.

---

[384] Smith, M. K. 2001. Donald Schon (schön): učenje, razmišljanje i promjena http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm, posjećeno u listopadu 2009.
[385] Isto
[386] McKinney, M. 2008. Learning Requires Personal Responsibility. www.leadershipnow.com/leadingblog/images/Doub, posjećeno u kolovozu 2010.

Učenje po modelu "dvostruke petlje" dovodi do promjena u osobnim vrijednostima, na kojima su zasnovane strategije i rezultati, odnosno osobnih promjena u profesionalnom rastu i razvoju nastavnika.[387]

Dakle, učenje se temelji na promjeni temeljnih vrijednosti i pretpostavki na osnovi kojih se aktivnost izvodi. Učenje prema modelu dvostruke petlje pretpostavlja osobnu odgovornost i spremnost da mijenjamo ono što radimo. Samoregulirano učenje ili samospoznavanje učenjem time dobiva novo značenje.

Važan aspekt ove teorije učenja je razlikovanje teorije koju zagovaramo od teorije koju primjenjujemo. Naime, mi ljudi ne činimo uvijek ono što govorimo ili mislimo da činimo. S obzirom na to D. Schön i C. Argyris razlikuju dvije teorije. *Teorija koju zagovaramo* (espoused theory) koja se odnosi na ono što mislimo i govorimo da činimo i *teorija-u-upotrebi* (theory-in-use) koja se odnosi na ono što zaista činimo. Refleksija sukladnosti ovih teorija osnovna je svrha učenja u dvostrukoj petlji.[388]

U praksi se često dešava da ne uočavamo razliku između teorije koju zagovaramo i "teorije-u-upotrebi" stoga nam treba pomoć drugih osoba – kritičkih prijatelja, supervizora. Ukoliko nam supervizori i ukažu na nesklad, nerijetko nismo skloni saslušati njihovo mišljenje, a ako i saslušamo, reakcije su najčešće obrambene.

Temeljno pitanje teorije učenja "dvostrukom petljom" je: *Radimo li prave stvari? Zašto ovo radimo?*

Teorija učenja prema modelu trostruke petlje odnosi se na učenje načela po kojima se radi. Dok u modelu učenja "jednostrukom petljom" odgovaramo na pitanje *kako radimo* (strategije), u modelu učenja "dvostrukom petljom" *zašto to radimo, kako radimo* (vrijednosti), u modelu učenja "trostrukom petljom" odgovaramo na pitanje *kako naučiti kako raditi* (načela). Dakle, učenje prema modelu trostruke petlje odnosi se na učenje načela po kojima se radi (učenje načela učenja*)*. Model učenja "trostrukom petljom" dovodi do mijenjanja shvaćanja o povezanosti problema i njihovih rješenja, te kako naše prethodno djelovanje utječe na stvaranje novih uvjeta u kojima se generiraju novi problemi.[389]

---

[387] Vidi: Argyris, C. 1976. Increasing Leadership Effectiveness. New York: Wiley
[388] Vidi: Schön, D. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey-Bass
[389] Vidi: Senge, P. i sur. 2004. Presence. Human purpose and the field of the future, Society for Organizational Learning, Cambridge MA

Rezultat takvog učenja je poboljšanje načina na koji se sagledavaju i mijenjaju naši ciljevi, bolje razumijevanje kako primjerenije reagirati na promjene okruženja te produbljivanje našega shvaćanja zašto smo odabrali raditi to što radimo.[390]

Temeljno pitanje koje postavljamo u modelu učenja "trostrukom petljom" je: *Kako odlučujemo što je ispravno?*

Teorije učenja prema modelu *petlji* proširene su modelom višestruke petlje (Cowan, J.; Moon, J.).[391] Najviši stupanj učenja po modelu višestrukih petlji je učenje refleksijom o refleksiji ili metarefleksija.

3. Model transformacijskog poučavanja

Stručno usavršavanje nastavnika temeljeno na konceptu pedagoške supervizije, čiji je krajnji cilj promjena profesionalnog djelovanja nastavnika s ciljem unapređivanja nastavnog rada, važan je element transformacijskog modela poučavanja. Transformacijski model poučavanja koji se temelji na modelu učenja "višestrukih petlji" ili metarefleksiji, dovodi do preokreta u paradigmi učenja – umjesto učenja kao proces konstruiranja znanja – javlja se – učenje kao proces sukonstruiranja znanja.

J. Glanz koristi izraz transformativna supervizija za koncept supervizije nastavnika koji se odnosi na refleksivno učenje koje obuhvaća povezivanje poučavanja i osvješćivanje vlastitih uvjerenja i postupanja s mijenjanjem perspektive profesionalnih opažanja.[392]

Pedagoška supervizija kao metoda stručnog usavršavanja nastavnika temelji se na refleksivno-iskustvenom učenju, a stručno se usavršavanje ostvaruje refleksijom i samorefleksijom. Uz pojam refleksije najuže se vezuje pojam *kritički prijatelj* ili supervizor. U suvremenoj literaturi nailazimo na tri osnovna pristupa ideji kritičkog prijatelja:

a) kritički prijatelj – osoba izvan škole koja pomaže onima u školi da pokrenu i ostvare željene promjene;[393]

b) kritički prijatelj – član akademske zajednice koji pomaže praktičarima u ostvarivanju njihovih akcijskih istraživanja;[394]

---

[390]http://www.thorsten.org/wiki/index.php?title=Triple_Loop_Learning, posjećeno u rujnu 2009.

[391] Cowan, J. 1998. On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action. Buckingham: Open University Press

Moon, J. A. 2005. A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory andPractice. London: Routledge Falmer

[392] Vidi: Glanz, J. 2005. On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders. Atena, Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision

[393] Vidi: Stoll, L., Fink, D., Earl, Lorna M. 2003. It's about Learning (and It's about Time). New York Routledge/Falmer

[394] Vidi: Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London, Heineman

c) kritički prijatelj – osoba koja dijeli profesionalni kontekst i pomaže praktičaru u ostvarivanju akcijskog istraživanja savjetujući ga i dajući mu povratnu informaciju u svezi s njegovim nastojanjima da unaprijedi svoju praksu.[395]

U ovome radu u procesu pedagoške supervizije kritički prijatelj je školski pedagog koji se pojavljuje kao supervizor unutar škole i pomaže nastavnicima u procesu refleksije i transformacije njihove prakse.

U transformacijskom modelu poučavanja proces učenja i poučavanja usmjeren je na *zajednicu učenja*. Pojam zajednice koja uči izveden je iz pojma *organizacija koja uči*. Zajednica učenja se kao pojam javlja 90-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u. Predstavlja socijalnu strukturu koja omogućava povezivanje onoga što se uči, kao i interakciju onih koji uče sa svojim nastavnicima čime postaju sudionici u izazovima učenja. Zajednica učenja je često povezana sa suradničkim i aktivnim učenjem, timskom nastavom, interdisciplinarnim temama i pristupima.[396] Sama se ideja zasniva na emancipacijskoj kulturi i teoriji situacijskog učenja koja omogućava ljudima razvoj osobnih i društvenih mogućnosti. C. Mitchell i L. Sackney definiraju zajednicu učenja kao *skupinu ljudi koji sudjeluju u aktivnom, refleksivnom, suradničkom, učećem i razvojnom pristupu koji je usmjeren na misterije, probleme i nejasnoće podučavanja i učenja*.[397]

Zajednica učenja može biti shvaćena i kao … *grupa svojom voljom udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju (od nekoliko mjeseci do nekoliko godina) komuniciraju svoje vrijednosti, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unapređivanja prakse i osobnog učenja, kritički promišljaju svoje djelovanje i njegove uvjete.*[398]

Preduvjeti za stvaranje zajednice učenja su: nehijerarhijska struktura vođenja, ravnomjerno podijeljena moć i suradnička razmjena profesionalnih umijeća.

Prema Stoll, Fink i Lorna postoji šest procesa važnih za stvaranje zajednice učenja: *dijalog zajednice, samo-evaluacija, timsko učenje, rekulturalizacija, kreativnost i spontanost, te povezanost svega što znamo.*[399]

Zajednica učenja je izuzetno važan oblik supervizijskog stručnog usavršavanja nastavnika koji doprinosi unapređivanju njihovih profesionalnih umijeća, uz uvjet da se sastoji od vrsnih

---

[395] Vidi: McNiff, J., Lomax, P., Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London, Routledge

[396] Vidi: Cuthell, J. 2002. MirandaNet: A Learning Community-A Community of Learners, http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5002473855, posjećeno u kolovozu 2010.

[397] Stoll, L., Fink, D., Earl, Lorna M. 2003. It's about Learning (and It's about Time). New York, Routledge/Falmer, 132.

[398] Bognar, B. 2003. Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, neobjavljeni magistarski rad, str. 25.

[399] Stoll, L., Fink, D., Earl, Lorna M. 2003. It's about Learning (and It's about Time). New York, Routledge/Falmer, str. 142.

nastavnika i stručnih suradnika. Dakle, u transformacijskom modelu poučavanja supervizijsku funkciju ostvaruje zajednica učenja (npr. tim za kvalitetu, razredno vijeće, nastavničko vijeće…) u kojoj se školski pedagog pojavljuje kao ravnopravni partner nastavnicima sa specifičnim znanjima važnim za unapređivanje kvalitete nastavnog i školskog rada. On se zbog prirode posla i specifične, široke pedagoško-psihološke naobrazbe često pojavljuje u ulozi voditelja zajednice učenja.

Polazeći od suvremenih pristupa – društva koje uči, organizacije koja uči, škole kao organizacije koja uči, cjeloživotnog učenja, stručnog usavršavanja nastavnika – dolazimo do pedagoške supervizije kao izuzetno važne metode usavršavanja nastavnika za transformacijsko poučavanje. Naime, da bi nastavnici sa svojim učenicima mogli primjenjivati model transformacijskog učenja i poučavanja, moraju se i sami usavršavati takvim modelom što im omogućuje pedagoška supervizija.

5.2.7. Model supervizijskog usavršavanja nastavnika

Na temelju teorijskog i empirijskog istraživanja pedagoške supervizije, kao jedne od najznačajnijih metoda profesionalnog rasta i razvoja nastavnika, smatramo da je tom fenomenu potrebno posvetiti značajnu pozornost. Polazeći od suvremenih shvaćanja procesa učenja i poučavanja temeljenih na teorijama iskustvenog učenja, novim ulogama nastavnika kao "refleksivnog praktičara" i "akcijskog istraživača" supervizijsko usavršavanje pojavljuje se kao nužnost. Naime, da bi nastavnici bili u stanju odgovoriti na promjene koje se zbivaju u suvremenom društvu i školi, moraju se kontinuirano usavršavati i razvijati mijenjajući se i osobno i profesionalno.

Suvremena poimanja profesionalnog razvoja naglašavaju da odgovornost za profesionalni razvoj učitelja treba povjeriti učiteljima. Uvodi se koncept učitelja – praktičara koji razmišlja – kritičnog profesionalca, koji se temelji na stručnoj autonomiji i etičnoj odgovornosti.[400]

Dosadašnji modeli stručnog usavršavanja, koji se uglavnom temelje na transmisijskom, rijetko na transakcijskom, a gotovo nikad na transformacijskom modelu poučavanja, nisu više dostatni za kvalitetan profesionalni razvoj nastavnika. Suvremeno društvo (društvo znanja) i suvremena škola (organizacija koja uči) zahtijevaju stručno usavršavanje nastavnika tijekom kojeg će se voditi računa o njihovim potrebama kao i o specifičnostima obrazovanja odraslih, ali

---

[400] Blažić, M., Valenčić Zuljan, M. 2001. Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja. Opatija, Zbornik radova Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Međunarodni znanstveni kolokvij, str. 111.

i suvremenim teorijama učenja i poučavanja. Stoga se u ovome radu usmjeravamo na pedagošku superviziju kao metodu transformacijskog modela učenja i poučavanja i dajemo jedan od mogućih modela supervizijskog usavršavanja nastavnika.

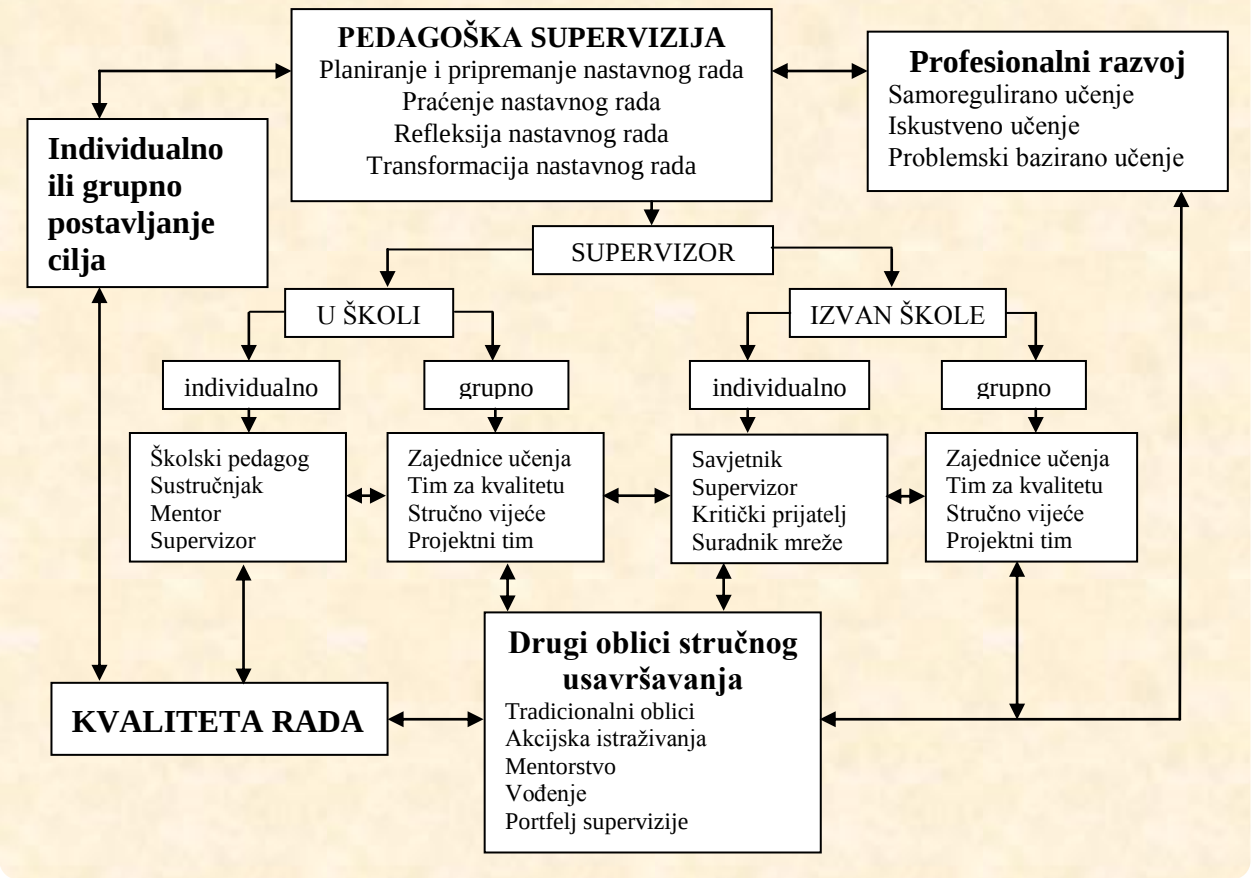
Kad govorimo o superviziji u odgoju i obrazovanju razlikujemo dvije vrste supervizije: pedagošku (naziva se integrativna ili razvojno-integrativna) i organizacijsku superviziju (administrativna, rukovodstvena).

Budući da se u ovome radu bavimo pedagoškom supervizijom samo ćemo globalno naznačiti *organizacijsku* superviziju. Temeljni cilj organizacijske supervizije usmjeren je na osiguranje kvalitete rada i djelotvorno funkcioniranje škole kao ustanove. Fokus rada je na sadržaju i organizaciji rada te radnim vrijednostima. Zadaća supervizora je poučavanje, usmjeravanje, poticanje, vrednovanje, a temeljni način rada je stručno i organizacijsko vođenje. Odnosi između supervizora i supervizanata temelje se na hijerarhiji koja je uvjetovana razlikom u znanju i odgovornosti te formalnom strukturom uloga. Supervizori unutar škole su ravnatelji, a izvan škole: savjetnici ustanova za razvoj škole, pročelnici ureda pri Ministarstvu i inspektori pri Zavodu za inspekcijski nadzor. Supervizijski proces može se odvijati individualno i grupno.

Dok je organizacijska supervizija usmjerena na sadržaj i rezultate rada (produktna supervizija), istraživanje pedagoške supervizije u ovome radu usmjereno je na proces profesionalnog razvoja nastavnika (procesna supervizija) i još više na promjenu profesionalnog djelovanja nastavnika (supervizija kao praksis). Smatramo da upravo usavršavanje koje će se temeljiti na refleksiji i samorefleksiji nastavnog iskustva uz pomoć supervizora kao kritičkog prijatelja ili zajednice učenja može dovesti do promjena koje su bit supervizijskog učenja.

Na slici 7. prikazan je model supervizijskog usavršavanja nastavnika.

Slika 7. Model supervizijskog usavršavanja nastavnika



Empirijski dio rada posvećen je prikupljanju, klasifikaciji i ususlavljivanju empirijske građe koja može poslužiti za konstrukciju još složenijeg modela supervizijskog usavršavanja nastavnika u RH.

II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Želimo li mijenjati školu nužno je mijenjati način stručnog usavršavanja nastavnika koje predstavlja predmet ovoga istraživanja. Da bi stručno usavršavanje doprinijelo unapređivanju škole u školi treba postojati tendencija k promjenama. Ako nastavnici ne mijenjaju svoju svakodnevnu praksu teško je mijenjati škole. Zato je važno stvoriti uvjete u kojima će nastavnici imati priliku učiti. Učenje nastavnika najčešće se ostvaruje u obliku kontinuiranog stručnog usavršavanja koje započinje prvim danom, a završava se zadnjim danom njihove profesionalne karijere.[401]

Složenost fenomena stručnog usavršavanja dovodi do raznih pristupa i definicija. Prema M. Mušanović možemo govoriti o *...dva osnovna pravca kojima teže promišljanja ovog problema...prvi pravac ...respektira uži pedagoški kontekst...drugi pravac ... definira ga i obrazlaže kao novi društveni odnos prema obrazovanju.*[402]

U osnovi, *...stručno usavršavanje je proces unapređivanja učiteljevih vještina i kompetencija potrebnih za ostvarivanje izvrsnih obrazovnih rezultata učenika*.[403]

U ovom istraživanju stručno usavršavanje nastavnika sagledavamo u kontekstu teorije *organizacije koja uči*. Da bi škola postala *organizacija koja uči* važno je stvoriti pretpostavke da nastavnici imaju priliku učiti. Pritom je važno voditi računa da promjene koje očekujemo od nastavnika u njihovoj praksi budu proces, a ne događaj. Stručno usavršavanje nastavnika promatramo kao individualni proces u kontekstu raznih modela učenja i poučavanja i kao učenje u organizaciji u kontekstu skupinskog usavršavanja. Ključni pojam koji povezuje navedene dimenzije stručnog usavršavanja nastavnika i predstavlja specifičan predmet ovoga istraživanja je supervizija. Dakle, istraživanje je usmjereno na rad školskog pedagoga na supervizijskom usavršavanju nastavnika. V. Jurić za pojam supervizije navodi: *Možda bi se ovaj termin najlakše povezao s onim što se kod nas podrazumijeva pod pojmom nadzora (nadgledanja, nadziranja), praćenja i/ili uvida u nastavu. Međutim, supervizija je kao teorijski model, ali i kao kolekcija*

---

[401] Vidi: Craft, A. 2000. Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools. London, Routledge, str. 37.
[402] Mušanović, M. 1998. Permanentno obrazovanje nastavnika. Rijeka, Izdavački centar Rijeka, str. 20.
[403] Hassel, E. 1999. Professional Development: Learning from the Best. Oak Brook. North Central Regional Educational Laboratory, str. 1.

iskustava znatno razvijenija i sadržajno bogatija od uobičajenog shvaćanja onog što podrazumijevamo pod nadzorom i/ili praćenjem.[404]

Supervizija je, prema S. Žorgi, *proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metoda podrške profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo. Pomaže stručnjacima da integriraju praktična iskustva s teorijskim znanjima i da dođu do svojih vlastitih rješenja problema s kojima se susreću u radu, da se djelotvornije nose sa stresom i da izgrađuju svoj profesionalni identitet. Supervizija podržava profesionalno i osobno učenje stručnjaka*.[405]

L. Van Kessel određuje superviziju kao *vrijednosno i procesno usmjerenu aktivnost u kojoj su radne teme supervizanta pretvorene u teme za učenje. Primarna metoda je refleksija supervizanta o svom profesionalnom iskustvu pri čemu supervizant treba transformirati spoznaje koje je stekao refleksijom u profesionalnu akciju*.[406]

Preuzimajući aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena u školi nastavnici postaju refleksivni praktičari, praktičari istraživači ili akcijski istraživači. Stoga je temeljni cilj supervizijskog usavršavanja nastavnika osposobljavanje za: analizu i refleksiju vlastite nastavne prakse (refleksivni praktičar), istraživanje svojega pedagoškog rada (praktičari istraživači) i promjene u nastavnom radu (akcijski istraživač).

Akcijska istraživanja su u novije vrijeme od mnogih znanstvenika isticana kao efikasan način stručnog usavršavanja nastavnika. Njihova je temeljna karakteristika usmjerenost prema rješavanju problema na koje praktičari nailaze u svojoj praksi, odnosno identifikacija i rješavanje problema od strane samih praktičara, a ne profesionalnih znanstvenika. Prema Carr i Kemmis …a*kcijsko istraživanje nastoji postići unapređenja u tri područja: prvo, unapređenje prakse; drugo, unapređenje razumijevanja prakse od strane samih praktičara; i treće, unapređenje situacije u kojoj se praksa ostvaruje*.[407] Razlika između akcijskog istraživanja i drugih načina uvođenja inovacija u pedagošku praksu je u tome što akcijski istraživači rezultate svog djelovanja objavljuju u nekom od oblika izvještaja.

Znanstvenici koji se bave proučavanjem fenomena akcijskog istraživanja navode razne njegove etape. Međutim, McNiff i Whitehead smatraju kako je *akcijsko istraživanje sistematičan*

---

[404] Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga, str. 257.
[405] Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, str. 15.
[406] Isto, str. 15.
[407] Carr, W., Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London & Philadelphia: The Falmer Press, str. 165.

proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano.[408]

Konceptualno je u Hrvatskoj predviđeno supervizijsko usavršavanje nastavnika kroz organizacijski model razvojno-pedagoške djelatnosti i model rada školskog pedagoga na usavršavanju nastavnika. Razgovor pedagoga s nastavnikom nakon posjeta nastavnom satu u skladu je s tim. Pitanje je, međutim, bazira li se postojeći sistem supervizije na izvanjskoj kontroli i nadzoru kvalitete rada nastavnika ili se radi o superviziji ravnopravnih partnera s ciljem unapređivanja profesionalnih umijeća nastavnika i njegove nastavne prakse. Nadalje, može li se nastavnik postojećim modelom supervizijskog usavršavanja osposobiti za ove vrlo zahtjevne uloge?

Suvremeni model supervizijskog usavršavanja nastavnika temelji se na transakcijskom i transformacijskom modelu učenja i poučavanju u okviru kojeg se školski pedagog javlja u ulogama kritičkog prijatelja i voditelja zajednice učenja kao supervizor nastavnika. Usavršavanje nastavnika temelji se na teoriji iskustvenog učenja, horizontalnoj komunikaciji sudionika usavršavanja, nastavnikovoj refleksiji u akciji i nakon akcije i akcijskom istraživanju.

Predmet ovoga istraživanja je rad školskog pedagoga na supervizijskom usavršavanju nastavnika u sklopu transformacijskog modela rada nastavnika.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Supervizijsko usavršavanje nastavnika je kognitivni, ali još više socijalni proces. Refleksivno usavršavanje nastavnika uz pomoć kritičkog prijatelja (nastavnika i školskog pedagoga) i školske zajednice učenja osnova je za promjenu (transformaciju) škole u pravcu ostvarivanja vizije kvalitetne škole. Ostvarivanje ovih procesa u školi povezano je s opažanjem nastavnika i njihovim odnosom prema supervizijskom usavršavanju. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati stavove nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola prema supervizijskom usavršavanju nastavnika.

Iako je ideja o nastavniku kao akcijskom istraživaču među znanstvenicima, u novije vrijeme, sve prisutnija, ona je prava rijetkost u pedagoškoj praksi. Zato, polazeći od konstruktivističkih stavova: da je učenje specifičan oblik istraživanja (učenje kao istraživanje), da se poučavanje nastavnika osniva na konceptu *refleksivnoga učenja*, a usavršavanje kvalitete

---

[408] McNiff, J., Whitehed, J. 2002. Action research: Principles and practice. London, Routledge/Falmer, str. 56.

nastave na modelu nastavnika *akcijskoga istraživača*, rezultati dobiveni ovim istraživanjem, osim teorijskih, mogu imati praktične implikacije za izradu strategije i modela stručnog usavršavanja nastavnika.

3. ZADACI ISTRAŽIVANJA

Ovako postavljeni cilj raščlanili smo na sljedeće zadaće istraživanja:

1. Ispitati stavove nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika.

2. Ispitati osnovne strukturne elemente koji čine model supervizijskog usavršavanja nastavnika: planiranje i pripremanje nastavnog rada, praćenje nastavnog rada, refleksija nastavnog rada, transformacija nastavnog rada.

3. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj ispitanici rade.

4. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na zvanje ispitanika.

5. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na spol ispitanika.

6. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na radni staž ispitanika.

7. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na napredovanje u zvanju ispitanika.

8. Ispitati razliku u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika s obzirom na nastavni predmet koji nastavnici predaju.

9. Izraditi model supervizijskog usavršavanja nastavnika srednjih škola u Hrvatskoj.

4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju istraživat će se sljedeće ***nezavisne varijable*** (čimbenici) povezane sa supervizijskim usavršavanjem nastavnika: stavovi nastavnika i školskih pedagoga prema supervizijskom usavršavanju nastavnika u odnosu na spol, radni staž, zvanje, vrstu škole, napredovanje u zvanju i nastavni predmet.

1. *Spol* ispitanika definiran je kao: a) muški spol, b) ženski spol.

2. *Radni staž* ispitanika definiran je : a) do 5 godina, b) od 6 do 10 godina, c) od 11 do 20 godina, d) više od 20 godina.

3. *Zvanje* ispitanika definirano je: 1) za nastavnike: a) zvanje nastavnika stečeno na filozofskom fakultetu, b) zvanje nastavnika stečeno dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem; 2) za školske pedagoge: a) završili jednopredmetni studij, b) završili dvopredmetni studij.

4. *Vrsta škole* je definirana: gimnazija, strukovna četverogodišnja škola, strukovna trogodišnja škola, polivalentna škola iz kojih ispitanici dolaze.

5. *Napredovanje u zvanju* definirano je: savjetnik, mentor, nastavnik ili školski pedagog koji nisu napredovali u zvanju.

6. *Nastavni predmet* definiran je: a) općeobrazovni nastavni predmeti, b) stručni nastavni predmeti.

U istraživanju se kao *zavisne varijable* pojavljuju stavovi nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika.

5. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Populaciju ovog istraživanja čine nastavnici i školski pedagozi srednjih škola Republike Hrvatske.

Tablica 8. Broj škola, nastavnika i školskih pedagoga u 2008./09. školskoj godini

R.br.	ŽUPANIJA	Broj škola	Broj N	Broj P
1.	Zagrebačka	16	1058	9
2.	Krapinsko-zagorska	9	686	7
3.	Sisačko-moslavačka	15	793	12
4.	Karlovačka	13	770	12
5.	Varaždinska	16	1183	10
6.	Koprivničko-križevačka	9	585	6
7.	Bjelovarsko-bilogorska	15	826	10
8.	Primorsko-goranska	32	1663	14
9.	Ličko-senjska	5	280	4
10.	Virovitičko-podravska	9	487	5
11.	Požeško-slavonska	8	455	6
12.	Brodsko-posavska	11	615	7
13.	Zadarska	21	1085	15
14.	Osječko-baranjska	28	1882	21
15.	Šibensko-kninska	12	605	10
16.	Vukovarsko-srijemska	16	964	11
17.	Splitsko-dalmatinska	51	2697	25
18.	Istarska	24	1298	14
19.	Dubrovačko-neretvanska	15	900	12
20.	Međimurska	7	618	4
21.	Grad Zagreb	84	4322	50
	UKUPNO	**416**	**23772**	**264**

U sustavu srednjeg školstva Hrvatske djeluje 416 škola, 23 772 nastavnika i 264 školska pedagoga (Statistički ljetopis 2009.). Prikaz broja škola, nastavnika i školskih pedagoga po županijama prikazan je u tablici 8.

U skladu s ciljem i postavljenim zadaćama istraživanja koristili smo stratificirani uzorak, a ispitanike izabrali u uzorak metodom slučajnog izbora.

Uzorak istraživanja je dvojak:

1. Uzorak nastavnika srednjih škola Hrvatske

Prema podacima navedenog statističkog ljetopisa od 23 772 nastavnika, koliko ih radi u srednjim školama, uzorak ovog istraživanja čini 822 nastavnika ili 3,5% populacije.

2. Uzorak školskih pedagoga srednjih škola Hrvatske

Prema podacima iz Školskog priručnika (2009.) u srednjim školama radi 264 školska pedagoga, a istraživanjem su obuhvaćena 73 školska pedagoga ili 27,7% populacije.

U istraživanju su prema teritorijalnoj pripadnosti ispitanici podijeljeni na pet većih regija Republike Hrvatske:

1. Zagrebačka koja obuhvaća sljedeće županije: Zagrebačku, Sisačko-moslavačku, Karlovačku i Grad Zagreb,

2. Primorje, Istra i Lika kojom su obuhvaćene Primorsko-goranska, Istarska i Ličko-senjska županija,

3. Dalmatinska koja obuhvaća Zadarsku, Šibensko-Kninsku, Splitsko-dalmatinsku i Dubrovačko-neretvansku županiju,

4. Slavonska koja obuhvaća Koprivničko-križevačku, Virovitičko-podravsku, Požeško-slavonsku, Brodsko-posavsku, Osječko-baranjsku i Vukovarsko-srijemsku županiju,

5. Zagorsko-međimurska koja obuhvaća Krapinsko-zagorsku, Varaždinsku, Bjelovarsko-bilogorsku i Međimursku županiju.

Dakle, u uzorak istraživanja ušlo je 43 srednje škole, 822 nastavnika i 73 školska pedagoga. Nastojali smo osigurati da obilježja uzorka budu što sličnija ukupnoj raspodjeli bitnih obilježja populacije. Budući da svi uključeni ispitanici nisu uvijek odgovorili na sva pitanja u upitniku, u obradi rezultata pojavljuje se različita veličina uzorka ovisno o tome koliki su odgovorili na određeno pitanje.

Struktura ispitanika u uzorku istraživanja po ispitivanim varijablama prikazana je u tablici 9.

Tablica 9. Struktura uzorka po nezavisnim varijablama

NEZAVISNE VARIJABLE		ISPITANICI					
		NASTAVNICI	%	ŠKOLSKI PEDAGOZI	%	UKUPNO	%
1. spol	muški	257	31,3	12	16,4	269	30,1
	ženski	563	68,7	61	83,6	624	69,9
	ukupno	820	100	73	100	893	100
2. radno iskustvo	do 5 godina	167	20,4	14	19,2	181	20,3
	od 6 do 10 godina	157	19,1	9	12,3	166	18,6
	od 11 do 20 godina	254	31	17	23,3	271	30,3
	više od 20 godina	242	29,5	33	45,2	275	30,8
	ukupno	820	100	73	100	893	100
3. zvanje	profesor	545	66,5	x	x	545	66,5
	dppo	274	33,5	x	x	274	33,5
	jednopredmetni	x	x	36	50,7	36	50,7
	dvopredmetni	x	x	35	49,3	35	49,3
	ukupno	819	100	71	100	890	100
4. vrsta škole	gimnazija	156	19,0	12	16,4	168	18,9
	ČSŠ	353	43,0	24	32,9	377	42,2
	TSŠ	107	13,1	4	5,5	111	12,4
	polivalentna	204	24,9	33	45,2	237	26,5
	ukupno	820	100	73	100	893	100
5. napredovanje	mentor	92	11,2	13	18,1	105	11,8
	savjetnik	29	3,6	3	4,2	32	3,6
	nastavnik pedagog	698	85,2	56	77,7	754	84,6
	ukupno	819	100	72	100	891	100
6. nastavni predmet	općeobrazovni	517	63,2	x	x	517	63,2
	stručni	301	36,8	x	x	301	36,8
	ukupno	818	100	x	x	818	100
7. regija	Zagrebačka	172	20,9	8	x	180	21,0
	Primorje,Istra, Lika	254	30,9	19	x	273	31,8
	Dalmatinska	107	13,1	3	x	110	12,9
	Slavonska	153	18,6	1	x	154	17,9
	Zagorsko-međimurska	135	16,5	6	x	141	16,4
	ukupno	821	100	37	x	858	100,0

6. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju primijenili smo tzv. statistički uvjetovanu hipotezu, što podrazumijeva da se za svaku zadaću istraživanja postavlja nul hipoteza koja glasi: dok se ne utvrdi određeni stupanj povezanosti evidentiran statističkim indikatorima pretpostavljamo da među fenomenima ne postoji povezanost, a varijacije interpretiramo slučajnošću. Ova vrsta hipoteze odabrana je zato što nismo pronašli odgovarajuća istraživanja koja bi upućivala na postavljanje afirmativne hipoteze. Specificirane statističke značajnosti veza među varijablama ili razlike među uzorcima ispitanika verificirat će se standardnim statističkim pokazateljima navedenima u opisu obrade podataka.

7. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Sukladno postavljenom cilju i zadaćama istraživanja u radu smo primijenili kombinirani opći metodološki pristup.

Deduktivni pristup primijenjen je u teorijskoj analizi pojmova: kvalitetna škola, nastava, stručno usavršavanje nastavnika, modeli poučavanja, kritički prijatelj, zajednice učenja, akcijska istraživanja, promjene škole, školske reforme, školski pedagog, praćenje i unapređivanje nastave, supervizija.

Empirijsko-induktivni metodološki pristup primijenjen je kao polazište u ispitivanju ciljem i zadaćama definiranih varijabli istraživanja.

Zbog složenosti društvenih fenomena, a posebice fenomena odgoja i obrazovanja, u istraživanjima se primjenjuje kvantitativni i kvalitativni metodološki pristup. Radi cjelovitijeg uvida u istraživani fenomen i u našem smo istraživanju koristili oba pristupa.

Na osnovi predviđenog općeg metodološkog pristupa u ovome istraživanju koristili smo metodu studija dokumentacije i anketu.

U sklopu metode studija dokumentacije koristili smo:

– studij primarne dokumentacije (izvješća o rezultatima izvornih znanstvenih istraživanja, preglednik radova kao i meta analize provedenih znanstvenih istraživanja);

– studij sekundarne znanstvene dokumentacije (izvješća o fenomenu supervizijskog usavršavanja učitelja, udžbenici …);

– studij pedagoške i operativne školske dokumentacije (imenici, dnevnici rada, matične knjige, izvješća o radu škole…).

Za istraživanje stavova nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika primijenili smo postupak anketiranja, procjenjivanja i prosuđivanja. U tu svrhu, a za potrebe istraživanja, izrađeni su sljedeći instrumenti:

1. ***Anketni upitnik o supervizijskom usavršavanju nastavnika (SUN-N)***

Upitnik su ispunjavali nastavnici. Sastoji se od šest grupa pitanja. Prva se grupa odnosi na opće podatke o ispitanicima, a važni su kao varijable istraživanja (spol, radni staž, zvanje, vrsta škole, napredovanje u zvanju, nastavni predmet). Druga grupa pitanja odnosi se na važnost praćenja i inoviranja nastavnog procesa. Budući da se radi o Likertovoj skali sudova bilo je ponuđeno pet stupnjeva slaganja s navedenim tvrdnjama: uopće se ne slažem, ne slažem se, neodlučan/na sam, slažem se i potpuno se slažem. Treća grupa pitanja odnosi se na planiranje i pripremanje posjeta nastavi gdje se od ispitanika traži da procjene stvarno stanje i iznesu svoje stavove o tome kako bi trebalo biti (idealno stanje). Četvrta grupa pitanja odnosi se na praćenje nastavnog procesa u kojoj ispitanici iznose svoje stavove o stvarnoj i idealnoj situaciji. Peta grupa pitanja odnosi se na refleksiju nastave u kojoj ispitanici procjenjuju stvarno stanje i iznose svoje mišljenje o idealnoj situaciji. Šesta grupa pitanja odnosi se na transformaciju spoznaja u profesionalnu akciju gdje se Likertovom skalom traži od ispitanika da iznesu stavove za dane tvrdnje. Na kraju upitnika nalazi se prazan prostor u koji su ispitanici upisivali ono što su smatrali važnim za ispitivani fenomen, a prethodno u upitniku nisu bili pitani.

2. ***Anketni upitnik o supervizijskom usavršavanju nastavnika (SUN-P)***

Upitnik su ispunjavali školski pedagozi, a sastoji se od gotovo identičnih pitanja kao i upitnik za nastavnike. Na kraju upitnika nalazi se prazan prostor u koji su ispitanici upisivali ono što su smatrali važnim za ispitivani fenomen, a prethodno u upitniku nisu bili pitani.

8. OBRADA PODATAKA

Navedene metodološke postupke i instrumente koristili smo u prikupljanju odabranih podataka, a u obradi podataka primjenili smo odgovarajuće statističke postupke. Obradu podataka u ovom istraživanju proveli smo statističkim računalnim paketom SPSS 13.0.

U obradi podataka koristili smo sljedeće statističke indikatore: apsolutne i relativne frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Za središnje vrijednosti koristili smo aritmetičku sredinu (M), a za mjere raspršenosti standardnu devijaciju (σ). Testiranje statističke značajnosti razlike između dvije aritmetičke sredine za kvantitativne podatake obavljali smo t-test za neovisne uzorke. Za utvrđivanje mjera statističke značajnosti razlika više uzoraka za kvantitativne podatke koristili smo analizu varijance (ANOVA). Za utvrđivanje značajnosti razlike kod podataka s atributivnim obilježjima koristili smo hi kvadrat test ($\chi 2$). Za

utvrđivanje stupnja povezanosti među zavisnim varijablama koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije (r).

III. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

U ovome empirijskom istraživanju zanimalo nas je, u skladu s postavljenim zadaćama istraživanja, kakvi su stavovi nastavnika i školskih pedagoga prema supervizijskom usavršavanju nastavnika. Istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku nastavnika i školskih pedagoga srednje škole Republike Hrvatske. Pod supervizijskim usavršavanjem nastavnika u ovom se istraživanju podrazumijeva proces u kojemu nastavnik planira i priprema, izvodi, reflektira i osmišljava nastavni rad. U tome procesu sudjeluje i školski pedagog (supervizor) koji praćenjem nastave pomaže nastavniku u refleksiji i osmišljavanju nastavnog rada. Refleksija se odvija kontinuirano prije, tijekom i nakon rada (refleksija u akciji i refleksija nakon akcije). Kao rezultat zajedničkog rada javlja se transformacija spoznaja u profesionalnu akciju.

U skladu s tako postavljenim procesom supervizijskog usavršavanja nastavnika istraživanjem smo nastojali ispitati stavove nastavnika i školskih pedagoga prema: superviziji kao inovaciji, aktivnostima planiranja i pripremanja posjeta nastavi, tijeku nastavnog procesa, refleksiji nastavnog procesa i prema transformacijskoj ulozi supervizije.

1. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA SUPERVIZIJI KAO INOVACIJI

Stavove nastavnika i školskih pedagoga prema superviziji kao inovaciji u ovome smo istraživanju ispitivali preko tri dimenzije: supervizija kao komunikacija, uloga nastavnika u superviziji i supervizija u kontekstu škole.

1.1. Supervizija kao komunikacijski proces

Superviziju kao metodu profesionalnog razvoja nastavnika i pedagoga nemoguće je ostvariti bez njihove kvalitetne komunikacije. Kvalitetna komunikacija temelji se na dobrim odnosima sudionika komunikacije. Prema M. Bratanić čimbenici dobrih međuljudskih odnosa jesu socijalna percepcija, emocionalni stavovi i empatija. U komunikaciji nastavnika i pedagoga nastavnik percipira postupke pedagoga i stvara određene sudove o njemu, kao što i pedagog percipira postupke nastavnika i stvara određene sudove o njemu. Ako se njihovi sudovi međusobno podudaraju, tada će se uspostaviti dobra interakcija i međusobna komunikacija. Međutim, ako se sudovi ne podudaraju, ili ako su suprotni, tada dolazi do poteškoća u njihovoj komunikaciji. Do poteškoća u komunikaciji dolazi i onda kad polazimo od stava da ljudi gledaju

svijet našim očima, ne vodeći računa o spoznaji da je percepcija individualna kategorija i da svaka osoba percipira svijet kroz svoj perceptivni sustav, na svoj način. Ta je spoznaja posebno važna u supervizijskom procesu u kojem sudjeluju nastavnik i pedagog te u kojem se oni moraju postaviti u položaj onog drugog da bi se mogli razumjeti. Važno pitanje dobrih odnosa i kvalitetne komunikacije nastavnika i pedagoga u supervizijskom procesu je međusobno povjerenje i poštovanje. Komunikacija koja se temelji na dominaciji ili strahu jednog od sudionika dovodi do poteškoća u odnosima i kao takva ne može biti dobra osnova supervizije. U komunikaciji nastavnika i pedagoga bitno je uvažiti spoznaju o tome da se kvalitetni međuljudski odnosi temelje isključivo na pozitivnim emocionalnim stavovima. Negativni emocionalni stavovi onemogućavaju i blokiraju međuljudske odnose, a ravnodušnost uvjetuje pasivnost i nezainteresiranost, što također otežava interakciju i komunikaciju. Empatija kao spoznajno-emocionalna sposobnost uživljavanja u položaj druge osobe važna je sastavnica kvalitetne komunikacije i dobrih odnosa, a time i kvalitetne supervizije.

1.1.1. Odnos prema superviziji kao komunikacijskom procesu

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema superviziji kao komunikacijskom procesu ispitali smo kroz nekoliko parametara. Zanimalo nas je s kim nastavnici rado razgovaraju o održanim nastavnim satima? Da li dolazak pedagoga na nastavu izaziva napetost i tjeskobu kod nastavnika? Je li uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga jedan od najvažnijih preduvjeta za kvalitetan supervizijski proces? Zanimalo nas je, također, doživljavaju li nastavnici posjet pedagoga nastavi kao kontrolu svoga rada, tj. doživljavaju li superviziju kao nadzor.

Istražujući aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *razgovaraju li nastavnici najradije s pedagogom o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima?* Iz rezultata vidimo da 43,6% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom o nastavi. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 23, 6% ispitanika, dok je neodlučnih 32,8%.

Tablica 10. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom

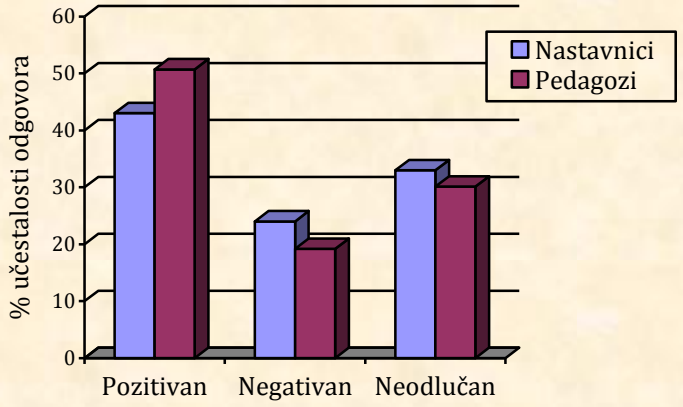
Razgovor - pedagog	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	44	5,4	152	18,6	270	33,0	255	31,2	96	11,8	817	100	3,24	1,08	437,44	0,00	**-0,909**	**0,364**
ŠP	2	2,7	12	16,4	22	30,1	32	43,8	5	6,8	73	100	3,36	0,93	42,14	0,00		
Ukupno	**46**	**5,2**	**164**	**18,4**	**292**	**32,8**	**287**	**32,2**	**101**	**11,3**	**890**	**100**	**3,25**	**1,07**	**494,34**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome da *nastavnici najradije s pedagogom razgovaraju o svojoj nastavi* (nastavnici M=3,24; σ=1,08; pedagozi M=3,36, σ=0,93) te da opažene razlike ne možemo uopćiti (t=-0,909; p= 0,36). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da – *nastavnici s pedagogom najradije razgovaraju o nastavi*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (42,9%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (23,9%) ili neodlučan stav (33,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=437,44; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom o svojoj nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (50,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (19,2%) ili neodlučan stav (30,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=42,14; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom o svojoj nastavi.*

Graf 1. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom



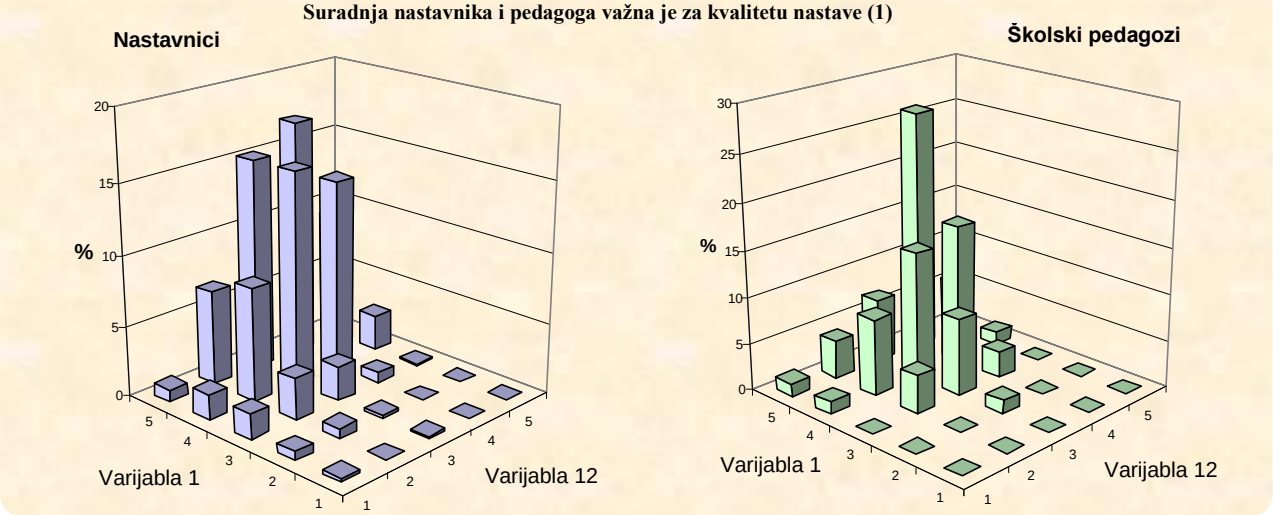
Iz grafa 1. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i pedagozi smatraju da nastavnici najradije o svojoj nastavi razgovaraju s pedagogom. Međutim, veliki je broj neodlučnih. Pitanje je kada bi se svi opredijelili bi li prevagnuo pozitivan ili negativan stav.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika *koji najradije o nastavi razgovaraju s pedagogom*, raste učestalost onih koji smatraju da je *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave* (r=0,38; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,28; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa* (r=0,24; p=0,00), te

učestalost onih koji smatraju da *supervizijskim pristupom nastavi pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara* (r=0,38; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat upućuje na zaključak o važnosti supervizijskog pristupa nastavi kao oblika profesionalizacije nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da nastavnici *najradije o nastavi razgovaraju s pedagogom* raste broj onih koji smatraju da je *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave* (r=0,32; p=0,00), broj onih koji smatraju da *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa* (r=0,28; p=0,00), te broj onih koji smatraju da se u *njihovoj školi superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost* (r=0,21; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Možemo zaključiti da pedagozi drže važnim supervizijski pristup nastavi i da se u njihovim školama superviziji posvećuje potrebna pozornost.

Graf 2. Odnos stavova - O nastavi nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom (12) i Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave (1)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *razgovaraju li nastavnici rado s kolegama o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima?* Iz rezultata vidimo da 53,3 % nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da nastavnici rado s kolegama razgovaraju o nastavi. Negativan stav (*uopće se ne slaže* ili *ne slaže se*) ima 25,8% ispitanika, dok je neodlučnih 20,9%.

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *nastavnici rado s kolegama razgovaraju o svojoj nastavi* (nastavnici M=3,43; σ= 1,25; pedagozi M=2,56; σ=1,01) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=5,80; p=0.00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *nastavnici s kolegama rado razgovaraju o nastavi*.

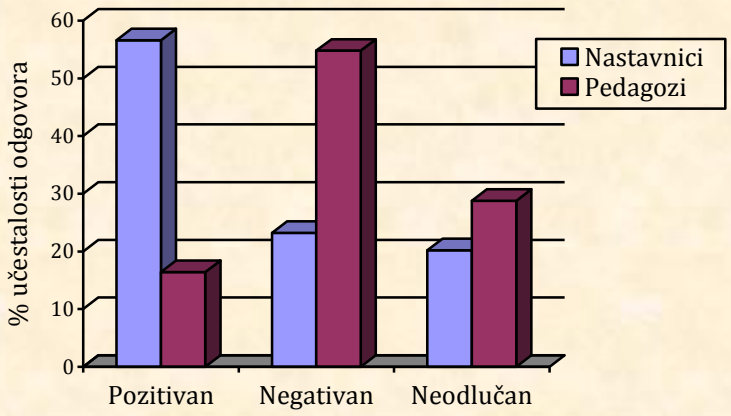
Tablica 11. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici rado razgovaraju s kolegama

Razgovor - kolega	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	59	7,3	129	15,9	164	20,2	284	35,0	175	21,6	811	100	3,43	1,25	336,61	0,00	**5,795**	**0,000**
ŠP	8	11,0	32	43,8	21	28,8	8	11,0	4	5,5	73	100	2,56	1,01	37,21	0,00		
Ukupno	**67**	**7,6**	**161**	**18,2**	**185**	**20,9**	**292**	**33,0**	**179**	**20,2**	**884**	**100**	**3,36**	**1,26**	**327,74**	**0,00**		

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (56,6%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan (23,2%) i neodlučan (20,2%) stav. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=336,61; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *nastavnici rado razgovaraju s kolegama o svojoj nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (54,8%) *ne slaže* ili *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Slaže se 16,5% pedagoga, dok je neodlučnih 28,8%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=37,21; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *nastavnici rado razgovaraju s kolegama o svojoj nastavi.*

Graf 3. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici rado razgovaraju s kolegama



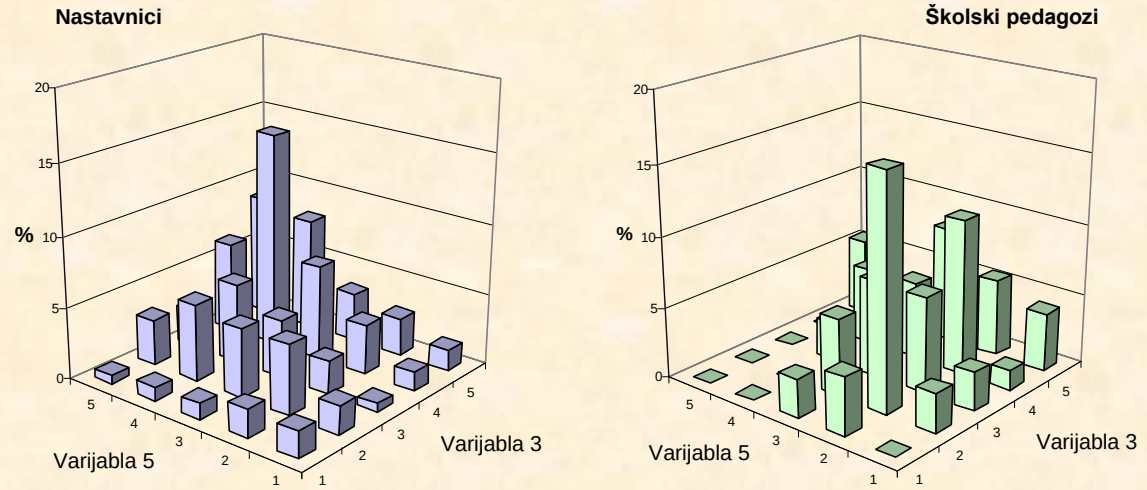
Iz grafa 3. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici smatraju da njihove kolege rado o svojoj nastavi razgovaraju međusobno, dok školski pedagozi smatraju, suprotno, da nastavnici ne razgovaraju rado sa svojim kolegama o svojoj nastavi.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika *koji rado o svojoj nastavi razgovaraju s kolegama*, opada učestalost onih koji *žele izbjeći superviziju* (r=-0.19; p=0,00**)** te učestalost *straha povezanog sa supervizijom* (r=-0.15, p=0.00), iako se radi o *veoma niskom stupnju* povezanosti ovih varijabli. Ustanovili smo, također, da s povećanjem učestalosti nastavnika *koji rado o svojoj nastavi*

razgovaraju s kolegama, raste učestalost onih koji smatraju da je *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces* (r=0,29; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat upućuje na važnost povjerenja i poštovanja kao bitne sastavnice supervizije.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *nastavnici o svojoj nastavi rado razgovaraju s kolegama*, opada broj onih koji smatraju da *nastavnici žele izbjeći superviziju* (r=-0.12; p=0,00) i učestalost *straha povezanog sa supervizijom* (r=-0.11, p=0.00), a raste broj onih koji smatraju da je *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces* (r=0,30; p=0,00). Iako se radi o niskom stupnju povezanosti ovih varijabli, školski pedagozi i nastavnici drže važnim povjerenje i poštovanje među sudionicima supervizije. Povjerenje i poštovanje su dvije važne sastavnice kvalitetne komunikacije. Dakle, možemo reći da je dobra komunikacija preduvjet supervizije nastave te eliminiranja straha i izbjegavanja supervizije.

Graf 4. Odnos stavova - O nastavi nastavnici rado razgovaraju s kolegama (3) i Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga je najvažnije za superviziju (5)



Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *izaziva li kod nastavnika napetost i tjeskobu dolazak pedagoga na njegovu nastavu*. Iz rezultata vidimo da 56,9% nastavnika i pedagoga smatra (*ne slažem se* i *uopće se ne slažem*) da dolazak pedagoga na nastavu ne izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu. Pozitivan stav (*slaže se* i *veoma se slaže*) ima 23,9% ispitanika, dok je neodlučnih 19,2%.

Tablica 12. Svaki dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu

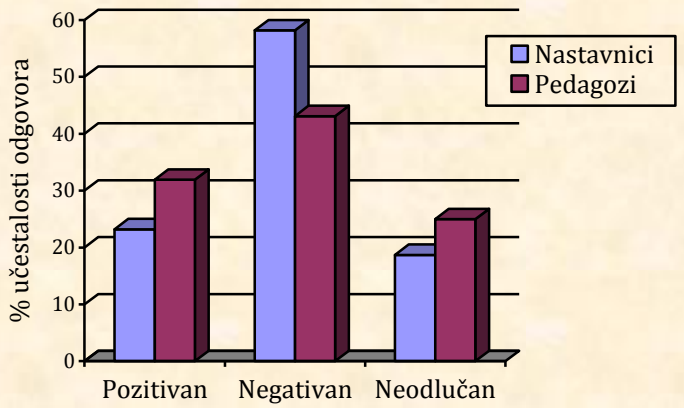
Posjet pedagoga nastavi izaziva napetost i tjeskobu	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	161	19,8	313	38,4	152	18,7	146	17,9	43	5,3	815	100	2,49	1,17	422,81	0,00	**-2,851**	**0,004**
ŠP	2	2,8	29	40,3	18	25,0	18	25,0	5	6,9	72	100	2,89	1,07	51,85	0,00		
Ukupno	**163**	**18,4**	**342**	**38,6**	**170**	**19,2**	**164**	**18,5**	**48**	**5,4**	**887**	**100**	**2,52**	**1,16**	**459,57**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu* (nastavnici M=2,49; σ=1,17; pedagozi M=2,89; σ=1,08) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,85; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (58,2%) *ne slaže se* i *uopće se ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima pozitivan stav (23,2%) ili neodlučan stav (18,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=422,81; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (43,1%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima pozitivan stav (31,9%) ili neodlučan stav (25%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=51,85; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu.*

Graf 5. Svaki dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu

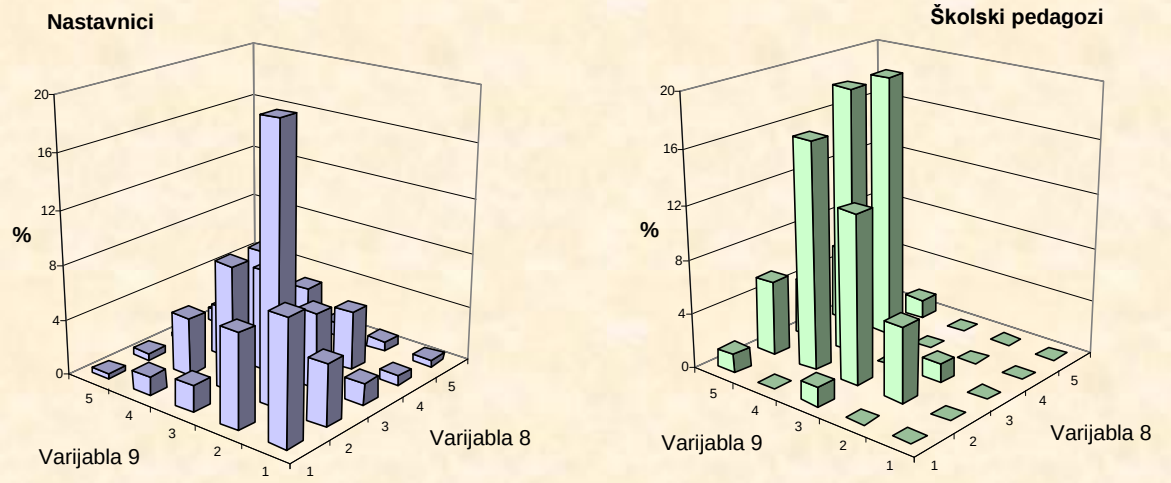


Iz grafa 5. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Većina nastavnika i školskih pedagoga smatra da dolazak pedagoga na nastavu ne izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu. Dobiveni rezultati su u suprotnosti s uobičajenim stereotipima koji govore da svaki dolazak pedagoga na nastavu izaziva strah kod nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika kod *kojih dolazak pedagoga na nastavu izaziva strah*, raste učestalost onih koji *žele izbjeći superviziju* (r=0,46; p=0,00) te opada učestalost onih koji smatraju da je *supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=-0,11; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i neznatne povezanosti u drugom slučaju. Ovaj rezultat upućuje na konstataciju da u superviziji nema mjesta strahu, pa ako želimo uvesti superviziju kao učinkovitu metodu stručnog usavršavanja nastavnika moramo to uvažiti.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga *čiji dolazak na nastavu izaziva strah*, raste učestalost onih koji smatraju da nastavnici *žele izbjeći superviziju* (r=0,40; p=0,00) te opada učestalost onih koji smatraju da *o nastavi nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom* (r=- 0,15; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i neznatne povezanosti u drugom slučaju. Možemo konstatirati da nastavnici neće prihvatiti superviziju dok god je ona povezana sa strahom.

Graf 6. Odnos stavova - Svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika izaziva strah (9) i Nastavnici bi rado izbjegli superviziju nastave (8)



Istražujući aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa?* Iz rezultata vidimo da 56,7% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da je povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 22,7% ispitanika, dok je neodlučnih 15,6%.

Tablica 13. Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga je najvažnije za kvalitetan supervizijski proces

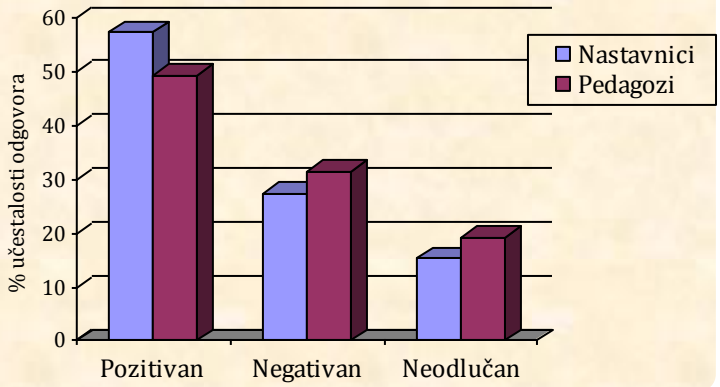
Povjerenje i poštovanje	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	53	6,5	169	20,8	124	15,3	267	32,9	198	24,4	811	100	3,44	1,29	328,86	0,00	**0,419**	**0,676**
ŠP	5	6,8	18	24,7	14	19,2	17	23,3	19	26,0	73	100	3,37	1,30	8,85	0,06		
Ukupno	**58**	**6,6**	**187**	**21,2**	**138**	**15,6**	**284**	**32,1**	**217**	**24,5**	**884**	**100**	**3,43**	**1,29**	**349,10**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome da *je povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa* (nastavnici M=3,44; σ=1,29; pedagozi M=3,37; σ=1,30) te da opažene razlike ne možemo uopćiti (t=0,42; p=0,68). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da je – *povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (57,3%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (27,4%) ili neodlučan stav (15,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=328,86; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da je – *povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (49,3%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Manje pedagoga ima negativan stav (31,5%) ili neodlučan stav (19,2%). Razlika u raspodjeli odgovora nije statistički značajna (χ2=8,85; p= 0,07). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi ne razlikuju u procjeni tvrdnje da je – *povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa.*

Graf 7. Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga je najvažnije za kvalitetan supervizijski proces

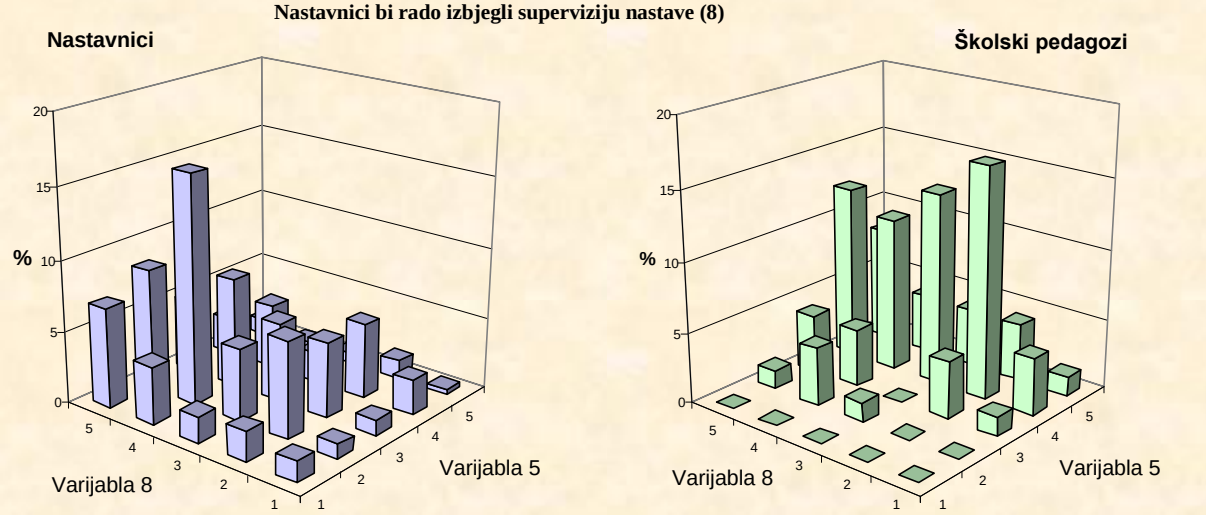


Iz grafa 7. vide se neznatne razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. I jedni i drugi smatraju da je uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da je *povjerenje i međusobno poštovanje sudionika najvažnije za kvalitetu supervizije*, raste učestalost onih koji *rado o nastavi razgovaraju s kolegama* (r=0,29; p=0,00) te opada učestalost onih koji bi *izbjegli superviziju* (r=-0,19; p=0,00) i učestalost *straha i tjeskobe* (r=-0,11; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama u prvom slučaju i neznatne povezanosti u ostala dva slučaja. Ovaj rezultat pokazuje važnost povjerenja i poštovanja sudionika u procesu supervizije.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da je *povjerenje i međusobno poštovanje sudionika najvažnije za kvalitetu supervizije*, raste broj onih koji smatraju da je *supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,36; p=0,00), broj onih koji smatraju da *od supervizije koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa* (r=0,26; p=0,00), broj onih koji smatraju da *supervizija potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,20; p=0,00), a opada broj onih koji smatraju da bi nastavnici *izbjegli superviziju* ((r=-0,034; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama u prva tri slučaja i neznatne povezanosti u četvrtom slučaju. Možemo reći da supervizija koja se temelji na povjerenju i poštovanju sudionika može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika i time od koristi za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

Graf 8. Odnos stavova - Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga je najvažnije za superviziju (5) i Nastavnici bi rado izbjegli superviziju nastave (8)



Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga?* Iz rezultata vidimo da 10,0% nastavnika i pedagoga smatra (*slaže se* i *potpuno se slaže*) da u superviziji nastavnog procesa pedagog kontrolira rad nastavnika. Negativan stav (*ne slažem se* i *uopće se ne slažem*) ima 71,2% nastavnika i pedagoga, dok je neodlučnih 18,8%.

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *je supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga* (nastavnici M=2,15; σ=1,00; pedagozi M=1,74; σ=0,75) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=3,39; p= 0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *je supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga.*

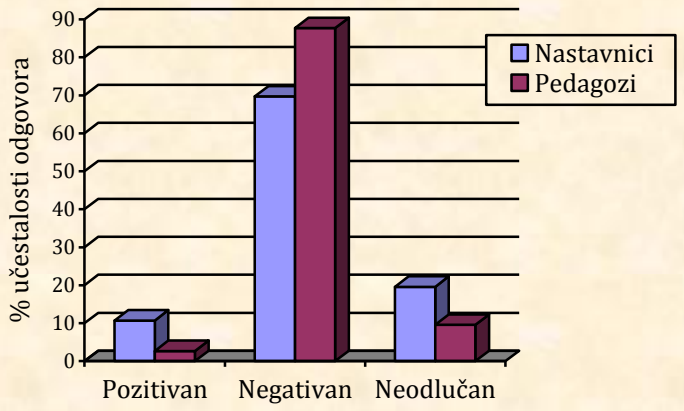
Tablica 14. Supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga

Supervizija kontrola	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	222	27,2	347	42,5	160	19,6	68	8,3	19	2,3	816	100	2,15	1,00	642,85	0,00	**3,385**	**0,001**
ŠP	30	41,1	34	46,6	7	9,6	2	2,7	0	0,0	73	100	1,74	0,75	42,56	0,00		
Ukupno	**252**	**28,3**	**381**	**42,9**	**167**	**18,8**	**70**	**7,9**	**19**	**2,1**	**889**	**100**	**2,11**	**0,99**	**729,09**	**0,00**		

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (69,7%) *ne slaže* i *potpuno ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima pozitivan stav (10,7%) ili neodlučan stav (19,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=642,85; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *je supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (87,7%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima pozitivan stav (2,7%) ili neodlučan stav (9,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=42,56; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *je supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga.*

Graf 9. Supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga.



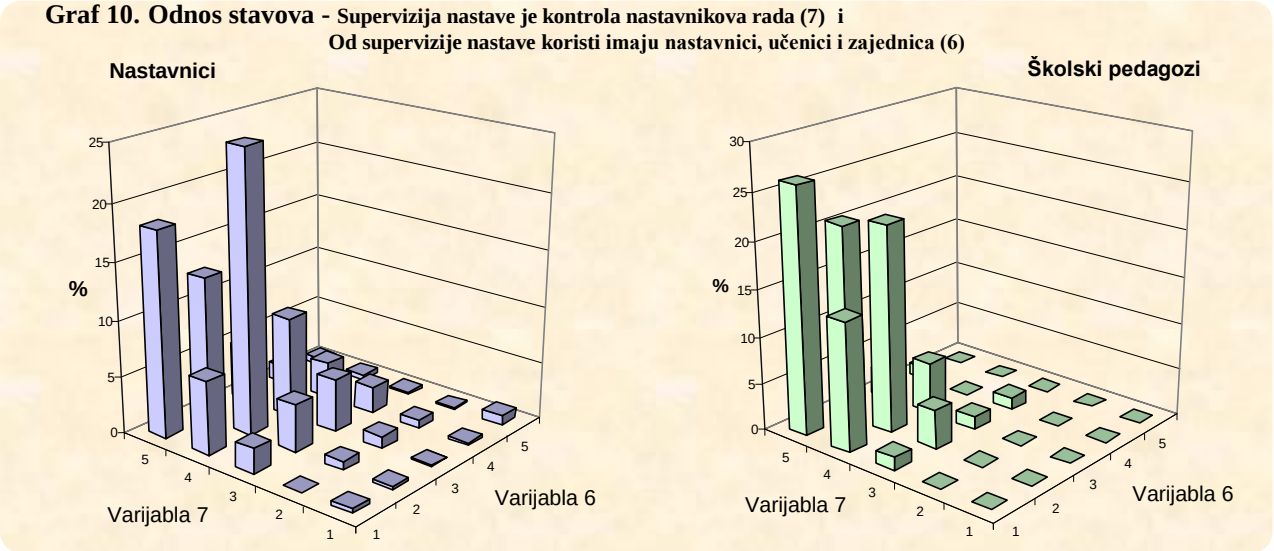
Iz grafa 9. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizija nastavnog procesa nije kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga. Dobiveni podaci idu u prilog novijim shvaćanjima o ulozi školskog pedagoga u nastavnom procesu – ulozi suradnika, ravnopravnog partnera u

promišljanju nastave, a ne kontrolora nastavnikova rada. Dobro je to što tako misle i nastavnici i pedagozi koji zajedno trebaju raditi na unapređivanju nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika koji doživljavaju *superviziju nastave kontrolom rada nastavnika* opada broj onih koji smatraju da je *supervizija korisna za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa* (r=-0,34; p=0,00), onih koji smatraju *važnim sveobuhvatnost supervizije* (r=-0,26; p=0,00), onih koji smatraju da je *cilj supervizije razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=-0,24; p=0,00), onih koji smatraju da *supervizija potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga* (r=-0,27; p=0,00) te onih koji smatraju da *supervizijskim pristupom nastavi pedagog pomaže u razvoju nastavnika refleksivnog praktičara* (r=-0,26; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat pokazuje da proces supervizije koji obuhvaća sve faze (refleksiju prije, tijekom i nakon nastave) pomaže nastavniku u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara i koristan je za sve sudionike. Ukoliko želimo da nastavnici ne doživljavaju superviziju kao kontrolu svoga rada trebamo superviziju postaviti i provoditi tako da ju dožive kao pomoć i poticaj za njihov profesionalni i osobni razvoj.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem učestalosti pedagoga koji doživljavaju *superviziju nastave kao kontrolu rada nastavnika* opada broj onih koji smatraju da *supervizija potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga* (r=-0,37; p=0,00), onih koji smatraju *superviziju korisnom za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa* (r=-0,26; p=0,00) te onih koji smatraju *važnim sveobuhvatnost supervizije* (r=-0,27; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat pokazuje da je za kvalitetnu superviziju važna njezina sveobuhvatnost, utjecaj na profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga i korisnost.

Graf 10. Odnos stavova - Supervizija nastave je kontrola nastavnikova rada (7) i Od supervizije nastave koristi imaju nastavnici, učenici i zajednica (6)



1.1.2. Odnos prema superviziji kao komunikacijskom procesu po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o sljedećim elementima supervizije kao komunikacije: razgovoru nastavnika i pedagoga o nastavi, razgovoru nastavnika i kolega o nastavi, strahu od posjeta pedagoga nastavi. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo razlikuju li se nastavnici i pedagozi u stavovima o tvrdnji: *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*, po ***spolu***. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=3,28; σ=1,10) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=3,19; σ=1,02), a opažena razlika nije značajna. Školske pedagoginje (M=3,36; σ=0,95) imaju, također, neznatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,33; σ=0,89), a razlika nije značajna. I nastavnici i pedagozi neovisno o spolu smatraju da nastavnici najradije o svojoj nastavi razgovaraju s pedagogom, a razlika u odnosu na spol nije značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na spol. Nastavnice (M=3,48; σ=1,26) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=3,35; σ=1,22), a opažena razlika nije značajna. Školske pedagoginje (M=2,51; σ=1,03) imaju neznatno negativniji stav od pedagoga (M=2,83; σ=0,94), a razlika nije statistički značajna. Neovisno o spolu nastavnici imaju pozitivan, a pedagozi negativan stav o tvrdnji da *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama.*

Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=2,40; σ=1,10) imaju neznatno negativniji stav od nastavnica (M=2,53; σ=1,19), a opažena razlika nije značajna. Školske pedagoginje (M=2,87; σ=1,07) imaju negativan stav, a pedagozi neutralan (M=3,00; σ=1,13), ali razlika nije značajna.

Tablica 15. Testiranje značajnosti razlike - odnos prema superviziji kao komunikacijskom procesu (t-test,ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima najradije razgovaram s pedagogom.		O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaram s kolegama.		Svaki dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod mene napetost i tjeskobu.		Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga je najvažnije za kvalitetan supervizijski proces.		Supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga.	
			t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)
1. spol	t-test	N	-1,125	0,261	-1,319	0,187	-1,490	0,137	1,569	0,117	3,513	0,000
		ŠP	-0,092	0,927	1,016	0,313	0,384	0,702	-1,585	0,117	2,228	0,029
		U	-1,202	0,230	-0,659	0,510	-1,605	0,109	0,933	0,351	4,228	0,000
2. radno iskustvo	ANOVA	N	5,345	0,000	3,406	0,009	1,388	0,236	3,811	0,004	2,374	0,051
		ŠP	1,548	0,210	0,859	0,467	0,681	0,567	1,799	0,155	0,497	0,686
		U	6,220	0,000	3,780	0,005	1,356	0,248	4,431	0,001	2,298	0,057
3. zvanje	t-test	N	-1,178	0,239	1,593	0,112	-1,542	0,123	-0,166	0,868	-0,999	0,318
		ŠP	0,582	0,562	-0,906	0,368	0,461	0,646	-1,412	0,162	-0,117	0,907
		U	-0,909	0,364	5,795	0,000	-2,851	0,004	0,419	0,676	3,385	0,001
4. vrsta škole	ANOVA	N	0,731	0,534	0,478	0,697	0,906	0,437	2,422	0,065	2,415	0,065
		ŠP	0,862	0,465	0,935	0,429	0,208	0,891	0,777	0,511	0,296	0,828
		U	0,512	0,674	0,152	0,928	0,409	0,746	2,701	0,045	1,607	0,186
5. napredovanje	ANOVA	N	3,653	0,026	2,265	0,105	0,362	0,697	5,014	0,007	3,747	0,024
		ŠP	1,820	0,170	0,509	0,603	1,289	0,282	1,495	0,232	0,657	0,521
		U	5,054	0,007	2,363	0,095	0,787	0,456	4,343	0,013	4,688	0,009
6. nastavni premet	t-test	N	-2,196	0,028	2,484	0,013	-0,917	0,359	0,554	0,580	-2,982	0,003

Ispitali smo aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetan supervizijski proces*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=3,53; σ=1,28) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnica (M=3,40; σ=1,29), a opažena razlika nije značajna. Školske pedagoginje (M=3,48; σ=1,32) imaju pozitivan stav, dok pedagozi (M=2,83; σ=1,03) imaju negativan stav, ali opažena razlika nije značajna. U našem istraživanju nastavnici i školske pedagoginje imaju pozitivan, a školski pedagozi negativan stav o tome da je uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces.

Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*. Ustanovili smo da među

nastavnicima i među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=2,06; σ=0,96) imaju znatno negativniji stav od nastavnika (M=2,33; σ=1,06), a opažena razlika je statistički značajna (t=3,51; p=0,00). Školske pedagoginje (M=1,66; σ=0,70) imaju znatno negativniji stav od pedagoga (M=2,17; σ=0,84), a razlika je statistički značajna (t=2,23; p=0,03). U našem istraživanju ženski ispitanici imaju znatno negativniji stav od muških ispitanika. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da je *supervizija nastavnog procesa kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga* razlikovati s obzirom na spol.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema superviziji kao komunikacijskom procesu s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,05; σ=1,05), od 6 do 10 godina (M=3,27; σ=0,97), od 11 do 20 godina (M=3,19; σ=1,12), više od 20 godina (M=3,41; σ=1,09). Opažena razlika je statistički značajna (F=5,35; p=0,00). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža, osim u najmlađoj kategoriji: do 5 godina (M=2,93; σ=1,07), od 6 do 10 godina (M=3,22; σ=1,09), od 11 do 20 godina (M=3,41; σ=0,87), više od 20 godina (M=3,55; σ=0,83). Opažena razlika nije statistički značajna. U našem istraživanju stariji ispitanici imaju pozitivniji stav nego mlađi o tome da nastavnici najradije o uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *da nastavnici najradije o svojoj nastavi razgovaraju s pedagogom*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *o uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici rado razgovaraju sa svojim kolegama.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,62; σ=1,20), od 6 do 10 godina (M=3,34; σ=1,18), od 11 do 20 godina (M=3,46; σ=1,23), više od 20 godina (M=3,35; σ=1,33). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,41; p=0,01). U našem istraživanju mlađi nastavnici imaju pozitivniji stav nego stariji nastavnici o tome da nastavnici rado o uspješnim i neuspješnim nastavnim

satima razgovaraju s kolegama. Školski pedagozi imaju negativan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=2,79; σ=1,48), od 6 do 10 godina (M=2,11; σ=0,60), od 11 do 20 godina (M=2,65; σ=1,00), više od 20 godina (M=2,55; σ=0,87). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *o uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici rado razgovaraju sa svojim kolegama* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. U našem istraživanju mlađi nastavnici imaju negativan stav: do 5 godina (M=2,41; σ=1,23), 6 do 10 godina (M=2,52; σ=1,12), od 11 do 20 godina (M=2,50; σ=1,16). Stariji nastavnici imaju pozitivan stav: više od 20 godina (M=3,35; σ=1,15). Opažena razlika, međutim, nije statistički značajna. Mlađi školski pedagozi imaju neutralan stav: do 5 godina (M=3,00; σ=0,69), 6 do 10 godina radnog iskustva (M=3,00; σ=0,61). Pedagozi s radnim stažem od 11 do 20 godina imaju pozitivan stav (M=3,12; σ=0,69), a oni s više od 20 godina radnog staža imaju negativan stav (M=2,55; σ=0,69). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetan supervizijski proces*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju pozitivan stav: do 5 godina (M=3,67; σ=1,28), od 6 do 10 godina (M=3,44; σ=1,22), od 11 do 20 godina (M=3,42; σ=1,28), više od 20 godina (M=3,31; σ=1,34). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,81; p=0,00). Školski pedagozi do 5 godina (M=3,93; σ=1,07), od 11 do 20 godina (M=3,53; σ=1,33) i oni s više od 20 godina (M=3,21; σ=1,32) radnog staža imaju pozitivan stav, dok oni od 6 do 10 godina (M=2,78; σ=1,30) radnog staža imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *je uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *supervizija*

nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju negativan stav: do 5 godina (M=2,24; σ=0,98), od 6 do 10 godina (M=2,16; σ=0,98), od 11 do 20 godina (M=2,19; σ=1,05), više od 20 godina (M=2,04; σ=0,97). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi po svim kategorijama radnog staža imaju, također, negativan stav: do 5 godina (M=1,64; σ=0,93), od 6 do 10 godina (M=1,56; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=1,71; σ=0,92), više od 20 godina (M=1,85; σ=0,62). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema superviziji kao inovaciji s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražili smo aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,30; σ=1,08) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=3,21; σ=1,06), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni (M=3,42; σ=0,97) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=3,29; σ=0,93), a opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,49; σ=1,25) imaju nešto pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,34; σ=1,23), ali opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=2,42; σ=0,84) imaju negativniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=2,63; σ=1,11), ali opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na

zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=2,45; σ=1,17) imaju negativniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=2,58; σ=1,15), ali opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=2,80; σ=1,23) imaju negativniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=2,92; σ=0,87), ali razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetan supervizijski proces*. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,45; σ=1,29) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M =3,43; σ=1,29), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=3,57; σ=1,20) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=3,14; σ=1,38), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=2,13; σ=0,99) imaju neznatno negativniji stav u odnosu na one koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=2,20; σ=1,03), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=1,72; σ=0,70) imaju neznatno negativniji stav u odnosu na one koji su završili dvopredmetni studij (M=1,74; σ=0,78), a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema superviziji kao komunikacijskom procesu s obzirom na ***vrstu škole.***

Istražili smo aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Pozitivan stav imaju nastavnici po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,17; σ=1,00), četverogodišnja strukovna škola

(M=3,23; σ=1,05), trogodišnja strukovna škola (M=3,36; σ=1,08), polivalentna škola (M=3,25; σ=1,17). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji rade u gimnaziji (M=3,50; σ=0,80), oni koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,54; σ=0,93), kao i oni koji rade u polivalentnoj školi (M=3,21; σ=0,96) imaju pozitivan stav, dok oni koji rade u trogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,00; σ=1,15) imaju neutralan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole imaju pozitivan stav: gimnazija (M=3,42; σ=1,32), četverogodišnja strukovna škola (M=3,41; σ=1,22), trogodišnja strukovna škola (M=3,41; σ=1,35), polivalentna škola (M=3,53; σ=1,18). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi po svim kategorijama vrste škole imaju negativan stav: gimnazija (M=2,17; σ=0,58), četverogodišnja strukovna škola (M=2,67; σ=1,09), trogodišnja strukovna škola (M=2,25; σ=0,50), polivalentna škola (M=2,67; σ=1,11). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole imaju negativan stav: gimnazija (M=2,49; σ=1,20), četverogodišnja strukovna škola (M=2,56; σ=1,16), trogodišnja strukovna škola (M=2,48; σ=1,20), polivalentna škola (M=2,39; σ=1,12). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji rade u gimnaziji (M=3,00; σ=0,85) i oni koji rade u trogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,00; σ=1,15) imaju neutralan stav, dok školski pedagozi koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi (M=2,75; σ=1,11) i oni koji rade u polivalentnoj školi (M=2,94; σ=1,14) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetu supervizijskog procesa*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole imaju pozitivan stav: gimnazija (M=3,25; σ=1,38), četverogodišnja strukovna škola (M=3,52; σ=1,26), trogodišnja strukovna škola (M=3,61; σ=1,33), polivalentna škola (M=3,36; σ=1,24). Opažena

razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji rade u gimnaziji imaju negativan stav (M=2,92; σ=1,08), oni koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,54; σ=1,35) i oni koji rade u polivalentnoj školi (M=3,45; σ=1,33) imaju pozitivan stav, dok oni koji rade u trogodišnjoj strukovnoj školi imaju neutralan stav (M=3,00; σ=1,41). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole imaju negativan stav: gimnazija (M=2,00; σ=0,88), četverogodišnja strukovna škola (M=2,14; σ=1,01), trogodišnja strukovna škola (M=2,13; σ=0,99), polivalentna škola (M=2,28; σ=1,08). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi po svim kategorijama vrste škole imaju negativan stav: gimnazija (M=1,83; σ=0,83), četverogodišnja strukovna škola (M=1,67; σ=0,87), trogodišnja strukovna škola (M=2,00; σ=0,00), polivalentna škola (M=1,73; σ=0,67). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema superviziji kao komunikacijskom procesu s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražili smo aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u zvanju u odnosu na tvrdnju: *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,38; σ=1,18), mentor (M=3,51; σ=0,99), nastavnik (M=3,20; σ=1,08). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,65; p=0,03). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,67; σ=0,98), mentor (M=3,77; σ=0,73), pedagog (M=3,25; σ=0,98), a opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom* razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u zvanju u odnosu na tvrdnju: *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici savjetnici (M=2,97; σ=1,55) imaju negativan stav, dok nastavnici mentori (M=3,40; σ=1,26) i nastavnici koji nisu napredovali u zvanju imaju pozitivan stav (M=3,46; σ=1,23). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi po svim kategorijama napredovanja imaju negativan stav: savjetnik (M=2,33; σ=1,01), mentor (M=2,77; σ=0,93), pedagog (M=2,48; σ=1,01). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u zvanju u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici po svim kategorijama napredovanja imaju negativan stav: savjetnik (M=2,31; σ=1,39), mentor (M=2,50; σ=1,07), nastavnik (M=2,50; σ=1,17). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi mentori (M=3,08; σ=0,95) imaju neodlučan stav, dok pedagozi savjetnici (M=2,00; σ=1,09) i oni koji nisu napredovali u zvanju (M=2,86; σ=1,09) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u zvanju u odnosu na tvrdnju: *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetan supervizijski proces*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici savjetnici (M=2,72; σ=1,36) imaju negativan stav, a nastavnici mentori (M=3,37; σ=1,32) i nastavnici koji nisu napredovali u zvanju (M=3,48; σ=1,28) imaju pozitivan stav. Opažena razlika je statistički značajna (F=5,014; p=0,007). Školski pedagozi savjetnici (M=4,00; σ=1,22) i oni koji nisu napredovali u zvanju (M=3,43; σ=1,22) imaju pozitivan stav, a pedagozi mentori (M=2,85; σ=1,46) imaju negativan stav. Međutim, opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces*, razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*. Ustanovili

smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=1,79; σ=0,73), mentor (M=1,98; σ=1,03), nastavnik (M=2,19; σ=1,00). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,75; p=0,02). Školski pedagozi po svim kategorijama napredovanja imaju negativan stav: savjetnik (M=1,33; σ=0,79), mentor (M=1,62; σ=0,51), pedagog (M=1,77; σ=0,79). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *supervizija nastavnog procesa kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga* razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima prema superviziji kao komunikacijskom procesu s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo aspekt motivacije nastavnika za komunikacijom u supervizijskom procesu. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Pozitivniji stav imaju nastavnici koji predaju stručne predmete (M=3,35; σ=1,08) od onih koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,18; σ=1,07). Opažena razlika je statistički značajna (t=-2,20; p=0,03). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *nastavnici najradije o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima razgovaraju s pedagogom*, razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,52; σ=1,22) imaju pozitivniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=3,30; σ=1,27), a opažena razlika je statistički značajna (t=2,48; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *nastavnici o svojim uspješnim i neuspješnim nastavnim satima rado razgovaraju sa svojim kolegama*, razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

Istražujući emocionalni aspekt komunikacije u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *svaki dolazak pedagoga na nastavu kod nastavnika stvara napetost i tjeskobu*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni

predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=2,46; σ=1,16) imaju neznatno negativniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=2,54; σ=1,16), a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo aspekt kvalitete socijalnih odnosa u superviziji. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije je za kvalitetan supervizijski proces*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,46; σ=1,27) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=3,41; σ=1,31), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt socijalne moći u supervizijskom procesu zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=2,07; σ=0,94) imaju negativniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=2,29; σ=1,08). Opažena razlika je statistički značajna (t=-2,98; p=0,00). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *supervizija nastavnog procesa kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga*, razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

1.2. Nova uloga nastavnika u superviziji

Suvremena škola razvija se u kompleksnom okruženju koje pred nju postavlja sve veće i drugačije zahtjeve. U skladu s time od nastavnika, temeljnog nosioca odgojno-obrazovnog rada u školi, očekuje se sve više. Da bi učinkovito udovoljio zahtjevima koje pred njega postavlja suvremena pedagoška teorija i praksa mora biti spreman za cjeloživotno učenje i kontinuirano stručno usavršavanje. S time u svezi razvija se i nova paradigma obrazovanja i usavršavanja nastavnika koja je sve više usmjerena na osposobljavanje nastavnika kao refleksivnog praktičara i akcijskog istraživača. Od nastavnika se uglavnom do sada zahtijevalo da ostvaruju izvana nametnute ciljeve odgoja i obrazovanja s temeljnom zadaćom realizacije predviđenog nastavnog plana i programa. Međutim, promjene koje se javljaju u okruženju u kojem škola djeluje zahtijevaju i promjene unutar škole. Stoga se u suvremenoj školi, orijentiranoj na promjene, od nastavnika sve više traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo *konzumiranje* rezultata znanstvenih istraživanja. U tom procesu nastavnicima su od velike pomoći školski pedagozi koji se javljaju u ulogama supervizora, kritičkih prijatelja. Supervizijsko usavršavanje

nastavnika se u tom kontekstu pojavljuje kao jedna od veoma učinkovitih metoda profesionalnog razvoja nastavnika i školskih pedagoga.

1.2.1. Odnos prema novoj ulozi nastavnika u superviziji

U ovome empirijskom istraživanju novu ulogu nastavnika u supervizijskom procesu ispitali smo kroz nekoliko parametara. Zanimalo nas je li supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika? Je li važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave? Pomaže li pedagog nastavnicima u supervizijskom procesu u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara? Je li temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)? Zanimalo nas je, također, omogućava li supervizija nastavnog procesa profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga?

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika?* Iz rezultata vidimo da 44,8% nastavnika i pedagoga smatra (*ne slažem* i *uopće se ne slažem*) da supervizija nastavnog procesa nije najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika. Pozitivan stav (*slaže se* i *potpuno se slaže*) ima 16,3% ispitanika, dok je neodlučnih 38,9%.

Tablica 16. Supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika

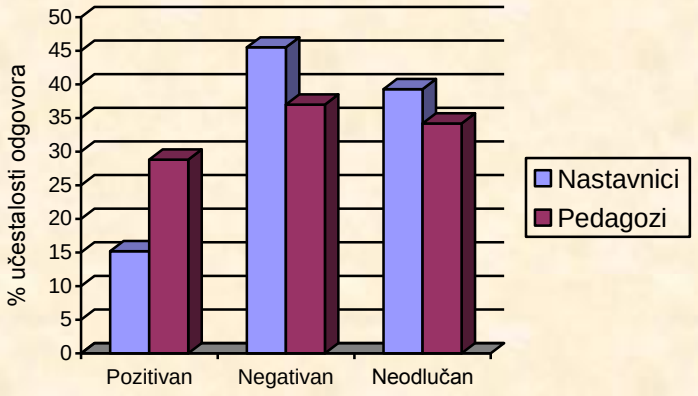
Najučinkovitija metoda	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	84	10,3	286	35,1	320	39,3	103	12,7	21	2,6	814	100	2,60	0,95	657,81	0,00	**-3,115**	**0,002**
ŠP	1	1,4	26	35,6	25	34,2	17	23,3	4	5,5	73	100	2,96	0,93	37,07	0,00		
Ukupno	**85**	**9,58**	**312**	**35,2**	**345**	**38,9**	**120**	**13,5**	**25**	**2,8**	**887**	**100**	**2,63**	**0,95**	**707,80**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *je supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (nastavnici M=2,60; σ=0,95; pedagozi M=2,96; σ=0,93) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-3,12; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da *je supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (41,7%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima pozitivan stav (15,2%) ili neodlučan stav (36,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=657,81; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da *je supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (36,9%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Manje pedagoga ima pozitivan stav (28,8%) ili neodlučan stav (34,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=37,07; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da *je supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.*

Graf 11. Supervizija nastave je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika



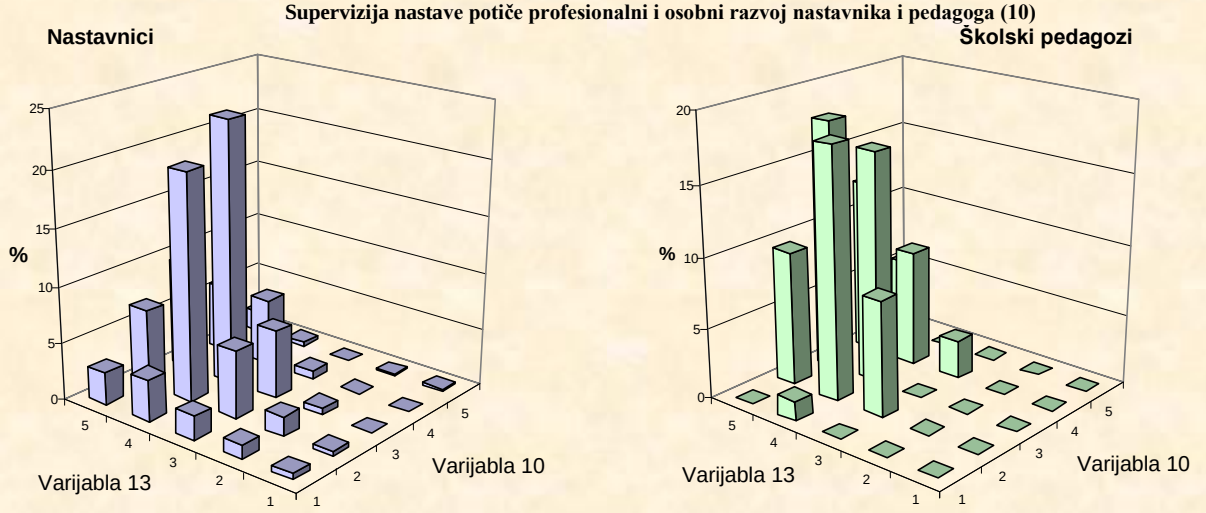
Iz grafa 11. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. I nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizija nastavnog procesa nije najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika. Jako je velik broj neodlučnih i kod jednih i drugih što može upućivati na nedovoljno prakticiranje i poznavanje samog procesa supervizije.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju *da je supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*, raste učestalost onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,25; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju *da od supervizije nastave koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog rada* (r=0,20; p=0,00), te opada učestalost onih *koji bi izbjegli superviziju* (r=-0,22; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Iako većina nastavnika ne smatra superviziju najučinkovitijom metodom stručnog usavršavanja, možemo konstatirati da je supervizija koja potiče učenje i razvoj sudionika korisna za njihov napredak i može predstavljati jednu od veoma učinkovitih metoda.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da je supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*, raste broj onih koji smatraju da: *od supervizije nastave koristi imaju svi* (r=0,38; p=0,00), *povjerenje i poštovanje sudionika je važno za kvalitetnu superviziju* (r=0,36; p=0,00), *supervizijskim pristupom nastavi pedagog pomaže nastavnicima u njihovom razvoju u refleksivne praktičare* (r=0,32; p=0,00), *supervizija potiče razvoj sudionika* (r=0,33; p=0,00), *cilj*

je supervizije razvoj nastavnika refleksivnog praktičara (r=0,28; p=0,00), *u njihovoj se školi superviziji posvećuje potrebna pozornost* (r=0,22; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Iako većina školskih pedagoga ne smatra superviziju najučinkovitijom metodom stručnog usavršavanja nastavnika, možemo konstatirati da supervizija čiji je cilj razvoj nastavnika refleksivnog praktičara, od koje svi imaju koristi, čiju važnu sastavnicu čine povjerenje i poštovanje sudionika, u kojoj pedagog pomaže nastavnicima u razvoju njih kao refleksivnih praktičara i kojoj se u našim školama posvećuje potrebna pozornost može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika.

Graf 12. Odnos stavova - Supervizija nastave je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika (13) i Supervizija nastave potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga (10)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li jako važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave?* Iz rezultata vidimo da 84,5% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da je jako važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 2,1% ispitanika, dok je neodlučnih 13,4%.

Tablica 17. Jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave

Etape supervizije nastave	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	3	0,4	16	2,0	117	14,4	383	47,0	296	36,3	815	100	4,14	0,84	993,58	0,00	**-3,790**	**0,000**
ŠP	0	0,0	0	0,0	2	2,7	31	42,5	40	54,8	73	100	4,52	0,56	32,41	0,00		
Ukupno	**3**	**0,3**	**16**	**1,8**	**119**	**13,4**	**414**	**46,6**	**336**	**37,8**	**888**	**100**	**4,17**	**0,83**	**1111,06**	**0,00**		

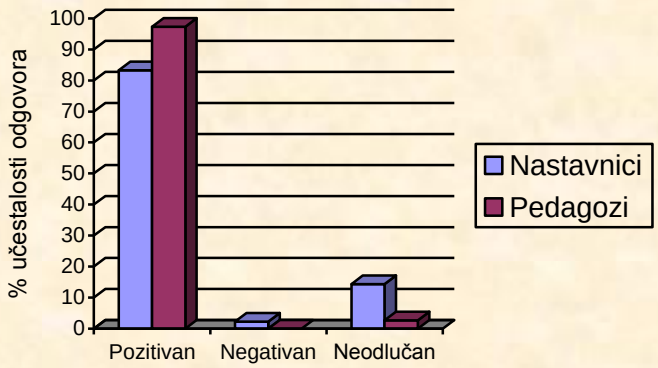
Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze* (nastavnici M=4,14; σ=0,84; pedagozi M=4,52; σ=0,55) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-3,790; p=0,00).

Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da *je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (83,3%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (2,3%) ili neodlučan stav (14,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=993,58; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da *je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (97,2%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema niti jedan pedagog, dok je neodlučnih 2,7%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=32,41; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da *je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze*.

Graf 13. Jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave



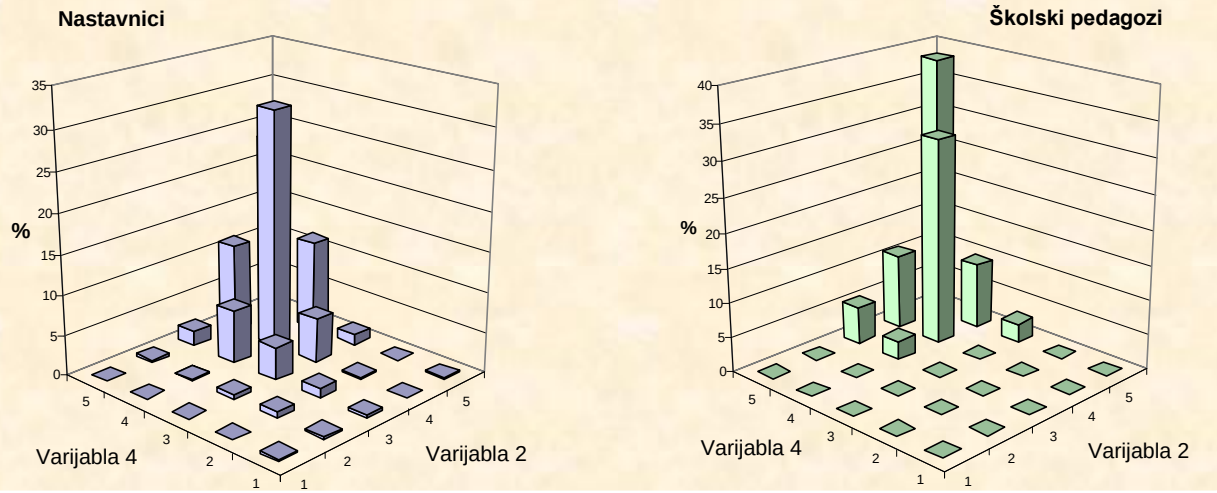
Iz grafa 13. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju kako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika koji smatraju *važnim kompletnost supervizije*, raste broj onih koji smatraju: *supervizija je korisna* (r=0,49; p=0,00), *temeljni cilj supervizije je razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,49; p=0,00), *supervizija potiče na razvoj* (r=0,48; p=0,00), *supervizijskim pristupom nastavi pedagog pomaže nastavnicima u njihovom razvoju kao refleksivnih praktičara* (r=0,44; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ustanovili smo, također, da s porastom broja onih koji smatraju *važnim kompletnost supervizije*, opada učestalost onih *koji superviziju smatraju kontrolom nastavnikova rada* (r=-0,26; p=0,00). Možemo zaključiti da jedino kompletna supervizija može ostvariti cilj – razvoj nastavnika refleksivnog praktičara te tako doprinijeti razvoju nastavnika kao pojedinca i

škole kao sustava. Velika je vjerojatnost da takvu superviziju nastavnici neće doživljavati kao kontrolu svoga rada, već kao mogućnost sagledavanja nastave iz različitih perspektiva i mogućnost unapređivanja svoje nastavne prakse.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem učestalosti pedagoga koji smatraju *važnim kompletnost supervizije*, raste učestalost onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,37; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da *je temeljni cilj supervizije razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,23; p=0,00), a opada učestalost onih koji *superviziju nastave doživljavaju kao kontrolu nastavnikova rada* (r=-0,27; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Možemo konstatirati da supervizija koja obuhvaća sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon nastave potiče razvoj nastavnika i pedagoga i time doprinosi ostvarenju temeljnog cilja, a to je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu.

Graf 14. Odnos stavova - Jako je važno da proces supervizije nastave obuhvati sve faze (4) i Temeljni cilj supervizije nastave je razvoj nastavnika refleksivnog praktičara (2)



Istražujući novu ulogu nastavnika u supervizijskom procesu zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *pomaže li pedagog nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*? Iz rezultata vidimo da 68,1% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 6,9% ispitanika, dok je neodlučnih 24,9%.

Tablica 18. U supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara

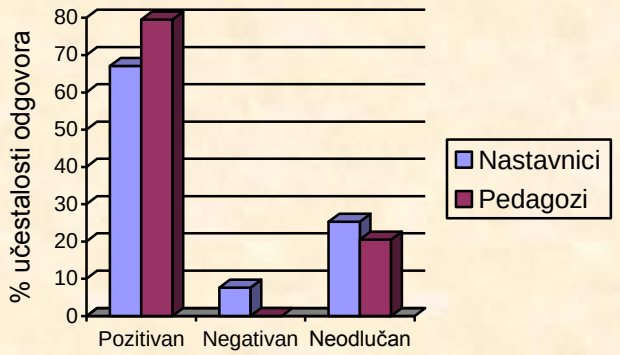
Nastavnik - refleksivni praktičar	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	10	1,2	52	6,4	207	25,3	441	53,9	108	13,2	818	100	3,70	0,85	1019,25	0,00	**-3,068**	**0,002**
ŠP	0	0,0	0	0,0	15	20,5	42	57,5	16	21,9	73	100	4,01	0,66	19,26	0,00		
Ukupno	**10**	**1,1**	**52**	**5,8**	**222**	**24,9**	**483**	**54,2**	**124**	**13,9**	**891**	**100**	**3,73**	**0,84**	**1124,54**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara* (nastavnici M=3,70; σ=0,84; pedagozi M=4,01; σ=0,65) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-3,07; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (67,1%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (7,5%) ili neodlučan stav (25,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=1.019,25; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (79,4%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan pedagog, dok je neodlučnih 20,5%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=19,26; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*.

Graf 15. U supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara



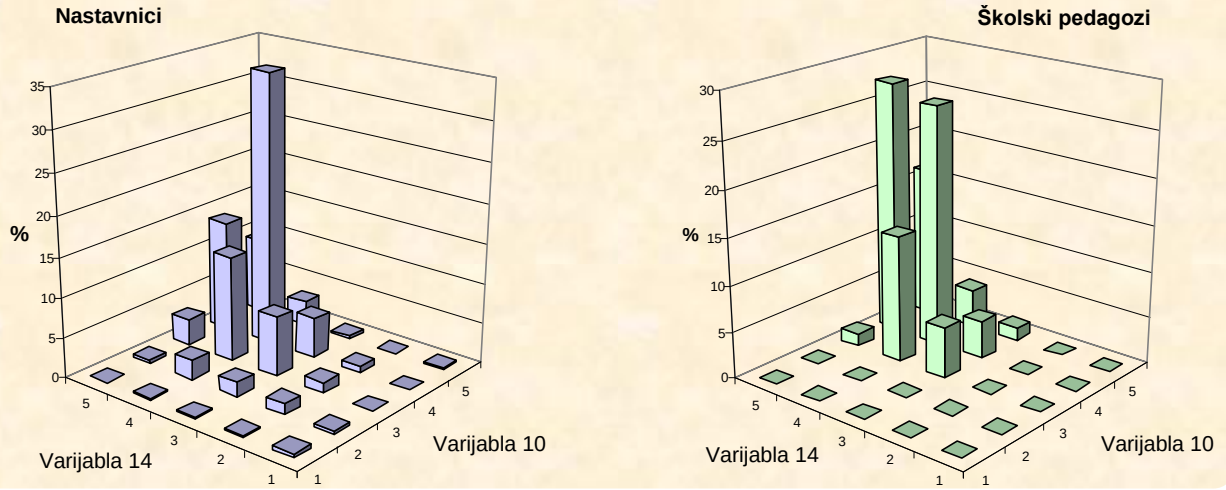
Iz grafa 15. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika *koji smatraju da pedagog pomaže nastavnicima u njihovu razvoju u refleksivne praktičare*, raste broj onih koji smatraju da: *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,51; p=0,00), *od supervizije nastave koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog rada* (r=0,45; p=0,00), *supervizija bude kompletna* (r=0,44; p=0,00), *cilj je supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,43;

p=0,00), *nastavnici najradije o nastavi razgovaraju s pedagogom* (r=0,38; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama, osim u zadnjem slučaju gdje je niska povezanost. Ustanovili smo, također, da s povećanjem učestalosti nastavnika koji *smatraju da pedagog pomaže nastavnicima u njihovu razvoju u refleksivne praktičare,* opada učestalost onih koji *superviziju nastave doživljavaju kao kontrolu svoga rada* (r=-0,26; p=0,00), iako se radi o niskoj povezanosti. Supervizijskim pristupom nastavi pedagog, razgovarajući s nastavnicima o njihovoj nastavi prije, tijekom i nakon nastave, pomaže nastavnicima u njihovu osposobljavanju za novu ulogu – refleksivnih praktičara. Velika je vjerojatnost da takav pristup superviziji nastavi nastavnici neće doživjeti kao kontrolu svoga rada.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga *koji smatraju da pedagog pomaže nastavnicima u njihovu razvoju u refleksivne praktičare,* raste broj onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,43; p=0,00) i broj onih koji smatraju da *je cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,41; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Pristup nastavi gdje je pedagog u ulozi supervizora koji pomaže nastavnicima u osvješćivanju nastave istovremeno pomaže u osposobljavanju nastavnika za ulogu refleksivnog praktičara.

Graf 16. Odnos stavova - U superviziji nastave pedagog pomaže u razvoju nastavnika refleksivnog praktičara (14) i Supervizija nastave potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga (10)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*? Iz rezultata vidimo da 85,6% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da je cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 3,0% ispitanika, dok je neodlučnih 11,3%.

Tablica 19. Temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)

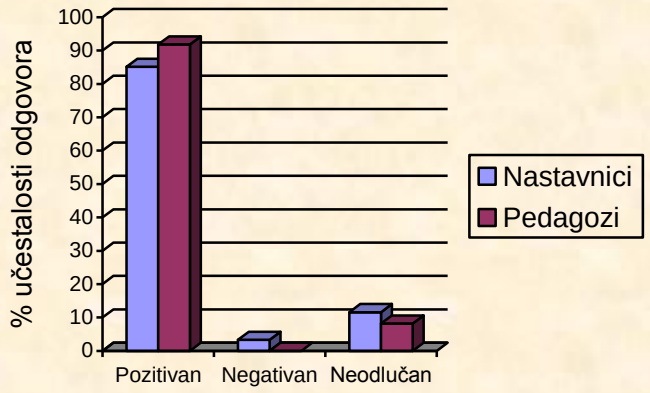
Cilj supervizije - refleksivni praktičar	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	8	1,0	19	2,3	94	11,6	393	48,5	297	36,6	811	100	4,12	0,92	1020,80	0,00	**-2,756**	**0,006**
ŠP	0	0,0	0	0,0	6	8,2	30	41,1	37	50,7	73	100	4,42	0,64	21,73	0,00		
Ukupno	**8**	**0,9**	**19**	**2,1**	**100**	**11,3**	**423**	**47,9**	**334**	**37,8**	**884**	**100**	**4,15**	**0,90**	**1126,20**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *je temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (nastavnik M=4,12; σ=0,91; pedagog M=4,42; σ=0,64) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,76; p=0,01). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da je – *cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (85,1%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (3,3%) ili neodlučan stav (11,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=1.020,80; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *je temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (91,8%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan pedagog, dok je neodlučnih 8,2%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=21,73; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da je – *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*.

Graf 17. Temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)

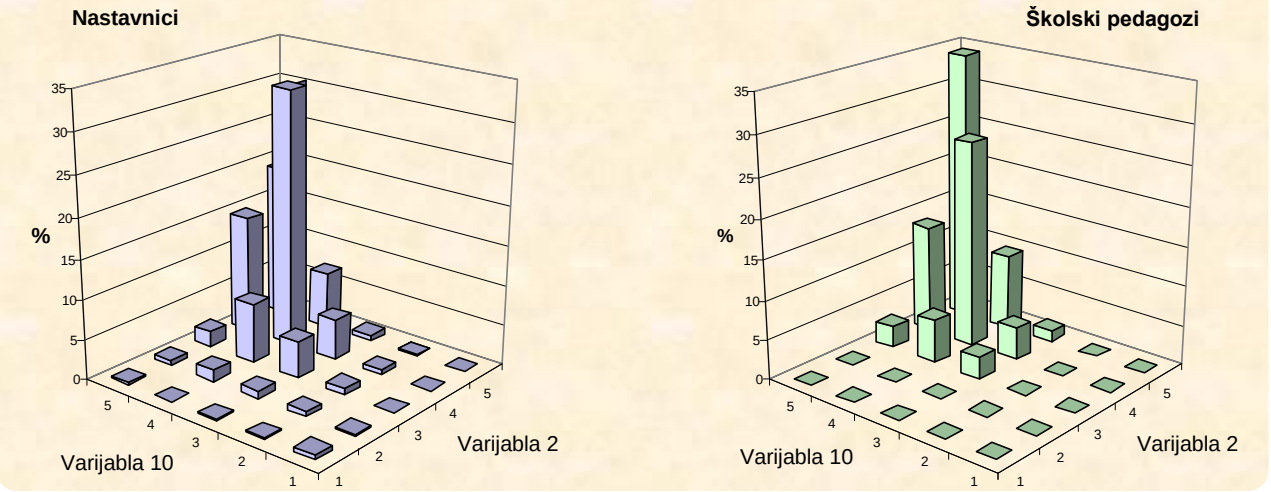


Iz grafa 17. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da je temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu – refleksivnog praktičara.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju *da je cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*, raste učestalost onih koji smatraju: *supervizija je kompletna* (r=0,49; p=0,00), *od supervizije imaju svi koristi* (r=0,46; p=0,00), *supervizija potiče razvoj sudionika* (r=0,46; p=0,00), *pedagog u superviziji pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,43; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovi podaci ukazuju na to da je temeljni cilj supervizije moguće ostvariti ako je supervizija kompletna, ako od supervizije sudionici imaju koristi, ako sudionike potiče na učenje i razvoj i ako pedagog u procesu supervizije pomaže nastavnicima da osvješćuju svoju nastavu. O tome bismo naravno trebali voditi računa kad promišljamo o superviziji nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da je cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*, raste učestalost onih koji smatraju da: *od supervizije imaju svi koristi* (r=0,46; p=0,00), *supervizija potiče razvoj sudionika* (r=0,43; p=0,00), *pedagog u superviziji pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,41; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Jedan od veoma važnih načina osposobljavanja nastavnika za ulogu refleksivnih praktičara sigurno je supervizijski pristup pedagoga nastavi. Pedagog pomaže nastavniku u refleksiji nastave i time daje značajan doprinos osposobljavanju nastavnika za novu ulogu koja se u suvremenoj školi od njega očekuje.

Graf 18. Odnos stavova - Temeljni cilj supervizije nastave je razvoj nastavnika refleksivnog praktičara (2) i Supervizija nastave potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga (10)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *da li supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga?* Iz rezultata vidimo da 80,9% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i

pedagoga. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 4,5% ispitanika, dok je neodlučnih 14,5%.

Tablica 20. Supervizija nastavnog procesa potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga

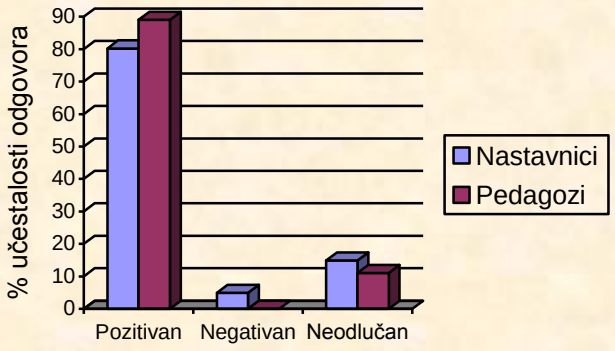
Profesionalno i osobno učenje i razvoj	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	9	1,1	31	3,8	121	14,9	431	53,0	221	27,2	813	100	3,97	0,91	1008,59	0,00	**-3,385**	**0,001**
ŠP	0	0,0	0	0,0	8	11,0	32	43,8	33	45,2	73	100	4,34	0,67	16,47	0,00		
Ukupno	**9**	**1,0**	**31**	**3,5**	**129**	**14,6**	**463**	**52,3**	**254**	**28,7**	**886**	**100**	**4,00**	**0,90**	**1096,82**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (nastavnici M=3,97; σ=0,90; pedagozi M=4,34; σ=0,67) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-3,39; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (80,2%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (4,9%) ili neodlučan stav (14,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=1.008,59; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (89,0%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan pedagog, dok je neodlučnih 10,9%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=16,45; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga.*

Graf 19. Supervizija nastavnog procesa potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga

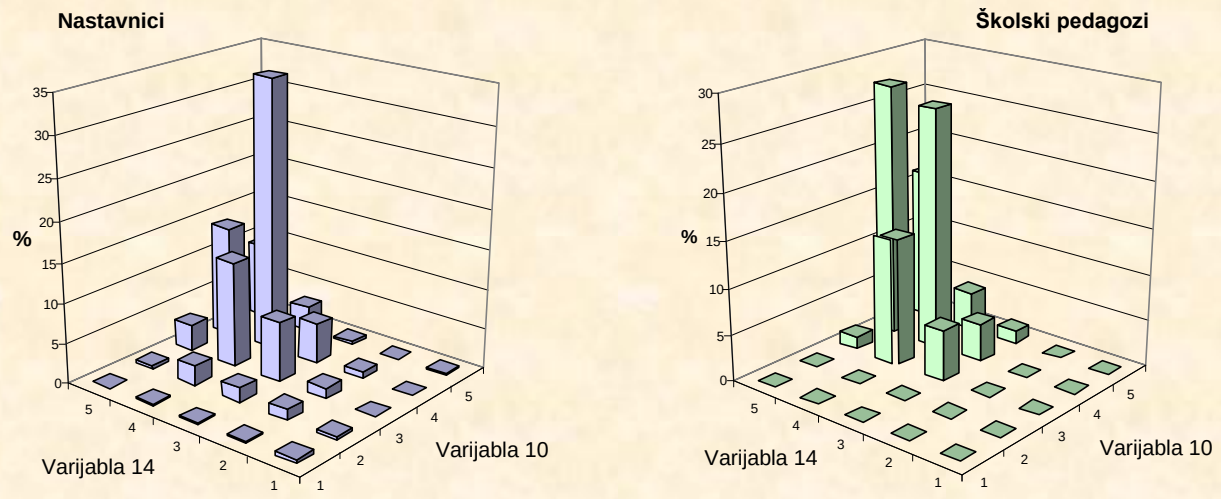


Iz grafa 19. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *supervizija nastave potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*, raste učestalost onih koji smatraju da *pedagog u supervizijskom procesu pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,51; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da je *supervizija nastave najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,25; p=0,00), te učestalost onih koji o *nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,28; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u ostala dva slučaja. Dakle supervizija nastave može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika, ako potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga te ako pedagog pomaže nastavnicima u osmišljavanju nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *supervizija nastave potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*, raste učestalost onih koji smatraju da *pedagog u supervizijskom procesu pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,43; p=0,00), učestalost onih koji smatraju *važnim kompletnost supervizije* (r=0,37; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da je *supervizija nastave najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,33; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u drugom i trećem slučaju.

Graf 20. Odnos stavova – Supervizija nastave potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga (10) i U superviziji nastave pedagog pomaže u razvoju nastavnika refleksivnog praktičara (14)



1.2.2. Odnos prema novoj ulozi nastavnika u superviziji po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima uloge nastavnika u superviziji: supervizija je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika, faze supervizije nastave, nastavnici refleksivnih praktičari, cilj supervizije nastavnog procesa, utjecaj supervizije na učenje nastavnika i pedagoga. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=2,58; σ=0,94) imaju neznatno negativniji stav od nastavnika (M=2,65; σ=0,95), a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=3,08; σ=0,93) imaju neutralan stav, a pedagozi (M=2,33; σ=0,92) negativan stav. Opažena razlika je statistički značajna (t=-2,64; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da je *supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,22; σ=0,75) imaju pozitivniji stav od nastavnika (M=4,00; σ=0,96), a opažena razlika je statistički značajna (t=-3,28; p=0,00). Školske pedagoginje (M=4,59; σ=0,56) imaju pozitivniji stav od pedagoga (M=4,17; σ=0,56), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,50; p=0,02). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome kako je *važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave*, razlikovati s obzirom na spol.

Istražujući stavove ispitanika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice imaju pozitivniji stav

(M=3,75; σ=0,81) od nastavnika (M=3,62; σ=0,89), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,02; p=0,04). Školske pedagoginje (M=4,05; σ=0,66) imaju pozitivniji stav od pedagoga (M=3,83; σ=0,67), a opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,20; σ=0,84) imaju pozitivniji stav od nastavnika (M=3,98; σ=1,03), a opažena razlika je statistički značajna (t=-3,26; p=0,00). Školske pedagoginje (M=4,48; σ=0,64) imaju pozitivniji stav od pedagoga (M=4,17; σ=0,65), a opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika – refleksivnog praktičara*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,05; σ=0,84) imaju pozitivniji stav nego nastavnici (M=3,84; σ=0,99), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,92; p=0,00). Školske pedagoginje (M=4,46; σ=0,65) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,75; σ=0,45), a opažena razlika je statistički značajna (t=-3,61; p=0,00). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*, razlikovati s obzirom na spol.

Tablica 21. Testiranje značajnosti razlike - odnos prema novoj ulozi nastavnika u superviziji (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	Supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.		Jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave.		U supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.		Temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar).		Supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga.	
			t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)
1. spol	t-test	N	1,153	0,249	-3,275	0,001	-2,024	0,043	-3,258	0,001	-2,924	0,004
		ŠP	-2,640	0,010	-2,501	0,015	-1,043	0,301	-1,533	0,130	-3,614	0,001
		U	0,021	0,983	-4,225	0,000	-2,448	0,015	-3,755	0,000	-3,989	0,000
2. radno iskustvo	ANOVA	N	2,713	0,029	7,008	0,000	6,567	0,000	8,148	0,000	6,606	0,000
		ŠP	0,303	0,823	0,143	0,934	0,590	0,623	1,247	0,300	0,795	0,501
		U	2,775	0,026	7,392	0,000	6,869	0,000	8,157	0,000	6,961	0,000
3. zvanje	t-test	N	0,203	0,839	0,874	0,383	0,504	0,614	0,529	0,597	1,347	0,178
		ŠP	0,267	0,790	2,068	0,042	-0,553	0,582	1,249	0,216	0,838	0,405
		U	-3,115	0,002	-3,790	0,000	-3,068	0,002	-2,756	0,006	-3,385	0,001
4. vrsta škole	ANOVA	N	1,195	0,311	3,600	0,013	0,548	0,650	0,716	0,542	0,660	0,577
		ŠP	1,039	0,381	0,019	0,996	0,021	0,996	0,412	0,745	2,246	0,091
		U	0,800	0,494	2,944	0,032	0,615	0,605	0,689	0,559	0,487	0,691
5. napredovanje	ANOVA	N	0,149	0,862	2,838	0,059	5,666	0,004	5,920	0,003	0,594	0,552
		ŠP	3,031	0,055	1,258	0,291	2,368	0,101	1,392	0,255	2,041	0,138
		U	0,302	0,739	3,775	0,023	7,358	0,001	7,138	0,001	1,344	0,261
6. nastavni premet	t-test	N	1,152	0,250	2,046	0,041	0,005	0,996	1,444	0,149	1,839	0,066

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju negativan stav: do 5 godina (M=2,70; σ=0,85), od 6 do 10 godina (M=2,52; σ=0,93), od 11 do 20 godina (M=2,58; σ=1,01), više od 20 godina (M=2,61; σ=0,95). Opažena razlika je statistički značajna (F=2,71; p=0,03). Školski pedagozi od 6 do 10 godina (M=3,11; σ=1,05) radnog staža imaju pozitivan stav. Neutralan stav imaju pedagozi do 5 godina (M=3,07; σ=0,92) i od 11 do 20 godina (M=3,00; σ=0,94) radnog staža. Školski pedagozi s više od 20 godina (M=2,85; σ=0,94) radnog staža imaju negativan stav. U našem istraživanju mlađi pedagozi imaju pozitivniji stav nego stariji, ali opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji

procjene nastavnika o tome da je *supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju veoma pozitivan stav: do 5 godina (M=4,19; σ=0,83), od 6 do 10 godina (M=4,04; σ=0,97), od 11 do 20 godina (M=4,17; σ=0,76), više od 20 godina (M=4,16; σ=0,80). Opažena razlika je statistički značajna (F=7,01; p=0,00). Školski pedagozi po svim kategorijama radnog staža imaju, također, veoma pozitivan stav: do 5 godina (M=4,50; σ=0,65), od 6 do 10 godina (M=4,56; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,59; σ=0,51), više od 20 godina (M=4,48; σ=0,57). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *jako važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući stavove ispitanika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju pozitivan stav: do 5 godina (M=3,65; σ=0,78), od 6 do 10 godina (M=3,59; σ=0,86), od 11 do 20 godina (M=3,72; σ=0,82), više od 20 godina (M=3,80; σ=0,88). Opažena razlika je statistički značajna (F=6,57; p=0,00). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,86; σ=0,66), od 6 do 10 godina (M=4,22; σ=0,83), od 11 do 20 godina radnog staža (M=4,06; σ=0,66), više od 20 godina (M=4,00; σ=0,61). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama

radnog staža imaju veoma pozitivan stav: do 5 godina (M=4,29; σ=0,76), od 6 do 10 godina (M=4,05; σ=0,86), od 11 do 20 godina (M=4,18; σ=0,86), više od 20 godina (M=4,01; σ=1,04). Opažena razlika je statistički značajna (F=8,15; p=0,00). Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,36; σ=0,74), od 6 do 10 godina (M=4,67; σ=0,50), od 11 do 20 godina (M=4,59; σ=0,62), više od 20 godina (M=4,30; σ=0,64). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,13; σ=0,87), od 6 do 10 godina (M=3,89; σ=0,92), od 11 do 20 godina (M=3,94; σ=0,92), više od 20 godina (M=3,98; σ=0,87). Opažena razlika je statistički značajna (F=6,61; p=0,00). Školski pedagozi, također, imaju veoma pozitivan stav: do 5 godina (M=4,50; σ=0,65), od 6 do 10 godina (M=4,44; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,41; σ=0,80), više od 20 godina (M=4,21; σ=0,65). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa s obzirom na ***zvanje***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=2,59; σ=0,96) imaju neznatno negativniji stav od onih koji su zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=2,61; σ=0,94). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=2,91; σ=0,85) imaju neznatno negativniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=2,97; σ=0,97), a opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=4,16; σ=0,84) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=4,11; σ=0,81), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,64; σ=0,49) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=4,37; σ=0,60), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući stavove ispitanika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,72; σ=0,82) imaju pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,69; σ=0,87), ali opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=4,06; σ=0,64) imaju pozitivniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=3,97; σ=0,65), ali opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=4,14; σ=0,86) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=4,11; σ=0,98), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,53; σ=0,56) imaju nešto pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=4,34; σ=0,68), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=4,01; σ=0,86) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,92; σ=0,97), a

opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,42; σ=0,60) imaju pozitivniji stav nego oni koji su završili dvopredmetni studij (M=4,29; σ=0,71), a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=2,65; σ=0,91), četverogodišnja strukovna škola (M=2,58; σ=0,96), trogodišnja strukovna škola (M=2,73; σ=1,02), polivalentna škola (M=2,54; σ=0,90). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,17; σ=0,96) imaju pozitivan stav, oni koji rade u gimnaziji (M=3,08; σ=1,08) imaju neutralan stav, dok oni koji rade u trogodišnjoj strukovnoj (M=2,50; σ=0,58) i polivalentnoj školi (M=2,82; σ=0,88) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,33; σ=0,70), četverogodišnja strukovna škola (M=4,13; σ=0,83), trogodišnja strukovna škola (M=4,12; σ=0,91), polivalentna škola (M=4,04; σ=0,87). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,60; p=0,01). Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,50; σ=0,52), četverogodišnja strukovna škola (M=4,54; σ=0,59), trogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,58), polivalentna škola (M=4,52; σ=0,57). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome kako je *jako važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave,* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući stavove ispitanika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na

tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,78; σ=0,82), četverogodišnja strukovna škola (M=3,67; σ=0,85), trogodišnja strukovna škola (M=3,69; σ=0,95), polivalentna škola (M=3,72; σ=0,77). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi, također, imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,00; σ=0,60), četverogodišnja strukovna škola (M=4,04; σ=0,62), trogodišnja strukovna škola (M=4,00; σ=0,00), polivalentna škola (M=4,00; σ=0,75). Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,19; σ=0,82), četverogodišnja strukovna škola (M=4,14; σ=0,87), trogodišnja strukovna škola (M=4,03; σ=1,14), polivalentna škola (M=4,12; σ=0,90). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,25; σ=0,75), četverogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,66), trogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,58), polivalentna škola (M=4,42; σ=0,61). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,05; σ=0,77), četverogodišnja strukovna škola (M=3,93; σ=0,99), trogodišnja strukovna škola (M=3,98; σ=1,02), polivalentna škola (M=4,00; σ=0,74). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,92; σ=0,79), četverogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,59), trogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,58), polivalentna škola (M=4,00; σ=0,65). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema superviziji kao inovaciji s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici po svim kategorijama napredovanja imaju negativan stav: savjetnik (M=2,62; σ=0,98), mentor (M=2,65; σ=1,08), nastavnik (M=2,60; σ=0,92). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi mentori (M=2,62; σ=0,77) i onih koji nisu napredovali u zvanju (M=2,95; σ=0,86) imaju negativan stav, dok školski pedagozi savjetnici (M=4,00; σ=0,86) imaju veoma pozitivan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,41; σ=0,78), mentor (M=4,26; σ=0,82), nastavnik (M=4,12; σ=0,83). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,57), mentor (M=4,54; σ=0,52), pedagog (M=4,48; σ=0,57). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući stavove ispitanika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,95; σ=0,79), mentor (M=3,93; σ=0,79), nastavnik (M=3,67; σ=0,85). Opažena razlika je statistički značajna (F=5,67; p=0,00). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,66), mentor (M=4,15; σ=0,55), pedagog (M=3,93; σ=0,66). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara* razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)*. Ustanovili smo da među

nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,66; σ=0,48), mentor (M=4,22; σ=0,81), nastavnik (M=4,09; σ=0,92). Opažena razlika je statistički značajna (F=5,92; p=0,00). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,68), mentor (M=4,46; σ=0,52), pedagog (M=4,38; σ=0,68). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika – refleksivnog praktičara* razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,14; σ=0,83), mentor (M=4,02; σ=0,89), nastavnik (M=3,96; σ=0,90). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,67), mentor (M=4,46; σ=0,66), pedagog (M=4,27; σ=0,67). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima prema superviziji kao inovaciji s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Negativniji stav imaju nastavnici koji predaju stručne predmete (M=2,55; σ=0,99) od onih koji predaju općeobrazovne predmete (M=2,63; σ=0,92), ali opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,19; σ=0,81) imaju pozitivniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=4,07; σ=0,87), a opažena razlika je statistički značajna (t=2,05; p=0,04). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *jako važno da proces*

supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave, razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

Istražujući stavove nastavnika o novoj ulozi nastavnika u superviziji nastavnog procesa zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *u supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara.* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,71; σ=0,81) imaju pozitivan stav, kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,71; σ=0,89), a opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar).* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,16; σ=0,82) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=4,07; σ=1,03), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,02; σ=0,87) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=3,90; σ=0,95), a opažena razlika nije statistički značajna.

1.3. Važnost supervizije u kontekstu škole

Supervizija kao metoda profesionalnog razvoja nastavnika i školskih pedagoga posljednjih je godina sve više prisutna u našoj pedagoškoj teoriji i praksi. Razlog tome je korist koju od pedagoške supervizije imaju nastavnici, pedagozi, učenici, roditelji, škola i šira zajednica. Supervizijsko učenje nastavnika temeljeno na refleksiji vlastite prakse omogućava povezanost konkretnih praktičnih iskustava i teoretskih znanja te time doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog rada. S druge strane supervizijski pristup školskog pedagoga praćenju nastave temeljen na suradnji nastavnika i pedagoga kao ravnopravnih partnera, također, doprinosi kvaliteti školskoga rada. A s obzirom na sve brže zastarijevanje profesionalnih znanja, u današnje je vrijeme sve prisutniji stav o važnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika u kojem supervizija sve više zauzima važno mjesto u profesionalnom osposobljavanju nastavnika.

1.3.1. Odnos prema važnosti supervizije u kontekstu škole

U ovome empirijskom istraživanju zanimala nas je važnost supervizije u kontekstu škole. Ispitivali smo je kroz nekoliko parametara. Zanimalo nas je posvećuje li se u našim školama potrebna pozornost superviziji nastavnog procesa? Imaju li od supervizije nastavnog procesa koristi nastavnici, učenici, škola i šira zajednica? Je li suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i provodi li se u našim školama redovito? Iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada bi li ju nastavnici rado izbjegli kada bi to bilo moguće? Dakle, ispitivali smo prisutnost supervizije, koristi od supervizije, redovitost supervizije i izbjegavanje supervizije.

Istražujući aspekt prisutnosti supervizije zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *posvećuje li se potrebna pozornost superviziji nastavnog procesa u njihovim školama.* Iz rezultata vidimo da 47,5% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 22,1% ispitanika, dok je neodlučnih 30,2%.

Tablica 22. U mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost

Pozornost superviziji	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	37	4,5	132	16,2	255	31,3	294	36,0	98	12,0	816	100	3,33	1,06	493,61	0,00	**2,632**	**0,009**
ŠP	6	8,2	22	30,1	14	19,2	29	39,7	2	2,7	73	100	2,99	1,07	33,92	0,00		
Ukupno	**43**	**4,8**	**154**	**17,3**	**269**	**30,3**	**323**	**36,3**	**100**	**11,2**	**889**	**100**	**3,3**	**1,07**	**530,70**	**0,00**		

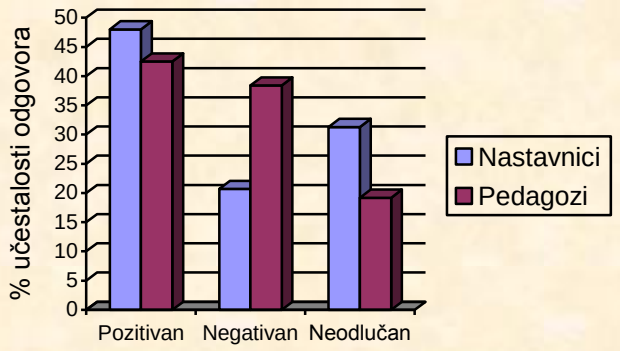
Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost* (nastavnici M=3,33; σ=1,06; pedagozi M=2,99; σ=1,07) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=2,63; p= 0,01). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da *se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (48,0%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (20,7%) ili neodlučan stav (31,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=493,61; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da *se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (42,4%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Manje pedagoga ima negativan stav (38,3%) ili neodlučan stav (19,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=33,92; p=0,00). Zaključili smo

da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da *se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.*

Graf 21. U mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost



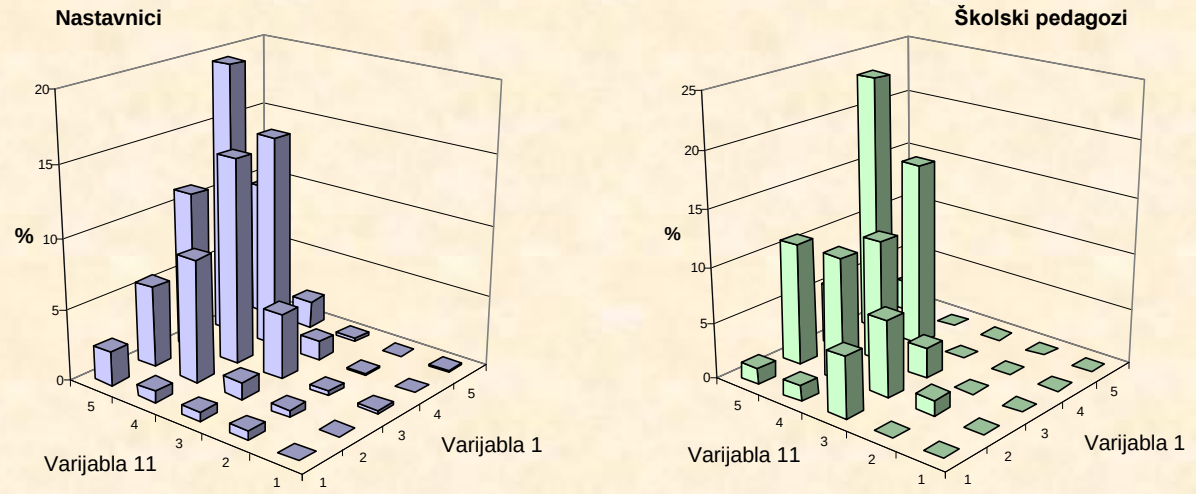
Iz grafa 21. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi u većem broju smatraju da se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost. Međutim, veliki je postotak i onih koji misle da se superviziji ne posvećuje dovoljno pozornosti, što je više izraženo kod pedagoga.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju *da se u našim školama superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost*, raste učestalost onih koji smatraju da je *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i u našim se školama se provodi redovito* (r=0,27; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da je s*upervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi* (r=0,29; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Redovita suradnja nastavnika i pedagoga je nužan preduvjet prisutnosti supervizije u našim školama.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da se u našim školama superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost*, raste broj onih koji smatraju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u našim se školama se provodi redovito* (r=0,45; p=0,00), s*upervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi* (r=0,27; p=0,00), *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,24; p=0,00), *supervizija nastave je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,22; p=0,00), *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,21; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u ostalim navedenim slučajevima. Možemo konstatirati da redovita suradnja nastavnika i pedagoga omogućava razvoj dobrih međusobnih odnosa koji su preduvjet potrebe

nastavnika da o svojoj nastavi razgovaraju s pedagogom, a to je pak preduvjet da supervizijsko usavršavanje nastavnika postane jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika.

Graf 22. Odnos stavova – U mojoj se školi superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost (11) i Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito (1)



Istražujući aspekt koristi od supervizije zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *da li od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica?* Iz rezultata vidimo da 82,5% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 4,1% ispitanika, dok je neodlučnih 13,3%.

Tablica 23. Od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica

Koristi od supervizije	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	15	1,8	22	2,7	112	13,8	357	43,9	308	37,8	814	100	4,10	0,95	900,91	0,00	**-2,881**	**0,004**
ŠP	0	0,0	0	0,0	6	8,2	30	41,1	37	50,7	73	100	4,42	0,64	21,73	0,00		
Ukupno	**15**	**1,7**	**22**	**2,5**	**118**	**13,3**	**387**	**43,6**	**345**	**38,9**	**887**	**100**	**4,12**	**0,94**	**1008,52**	**0,00**		

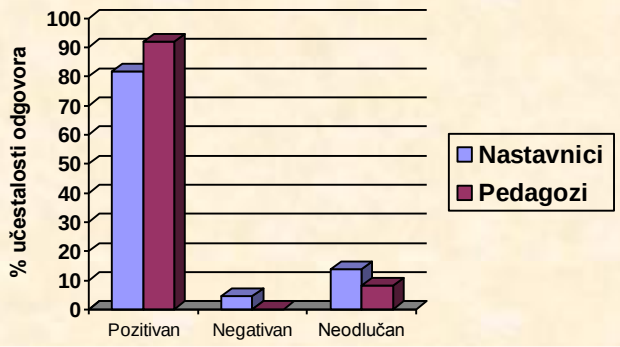
Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica* (nastavnici M=4,10; σ=0,95; pedagozi M=4,42; σ=0,64) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,88; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (81,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (4,5%) ili neodlučan stav (13,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=900,91; p=0,00).

Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (91,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan pedagog, dok je neodlučnih 8,2%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=21,73; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.*

Graf 23. Od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica

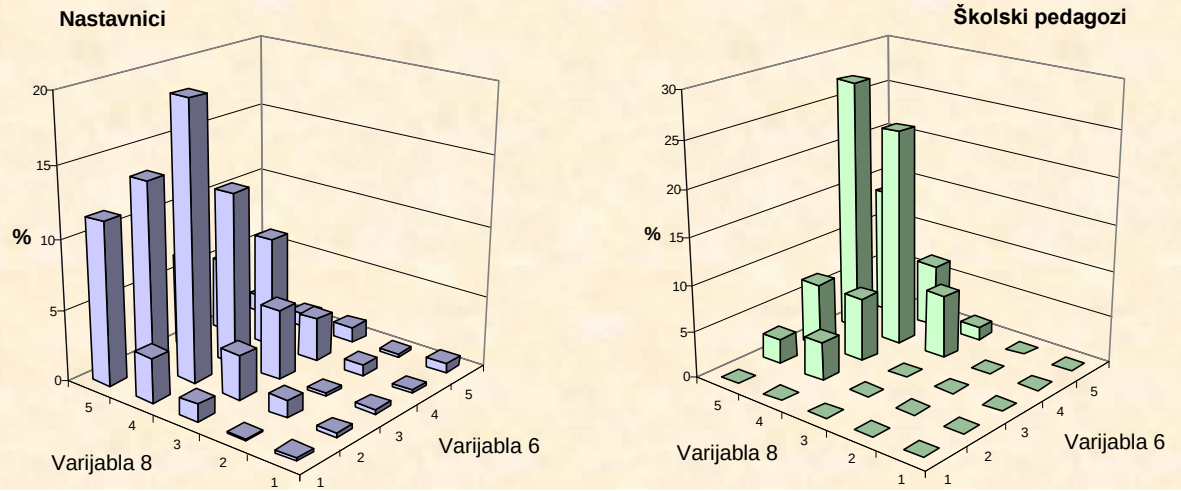


Iz grafa 23. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, raste učestalost onih koji smatraju da: *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,45; p=0,00), *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,46; p=0,00), *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,24; p=0,00), *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,20; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prva dva slučaja i niske povezanosti u ostala dva. Ustanovili smo, također, da s povećanjem broja nastavnika koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, opada broj nastavnika koji smatraju *da je supervizija nastave kontrola nastavnikova rada* (r=-0,34; p=0,00) i broj onih koji *bi izbjegli superviziju* (r=-0,22; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Navedeni podaci ukazuju na korisnost supervizije nastave za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Kada nastavnici doživljavaju superviziju korisnom za sebe neće je izbjegavati niti smatrati kontrolom svoga rada, već mogućnošću za vlastiti razvoj.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, raste učestalost onih koji smatraju da: *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,43; p=0,00), *supervizija nastavnog procesa je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=0,38; p=0,00), *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,28; p=0,00), *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,22; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u ostala tri. Ustanovili smo, također, da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, opada broj onih koji smatraju *da je supervizija nastave kontrola nastavnikova rada* (r=-0,26; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Ako nastavnici superviziju dožive korisnom neće je smatrati kontrolom svoga rada.

Graf 24. Odnos stavova – Od supervizije nastave koristi imaju svi (6) i Nastavnici bi izbjegli superviziju nastave (8)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i provodi li se u našim školama redovito*? Iz rezultata vidimo da 89,4% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 1,9% ispitanika, dok je neodlučnih 8,6%.

Tablica 24. Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito

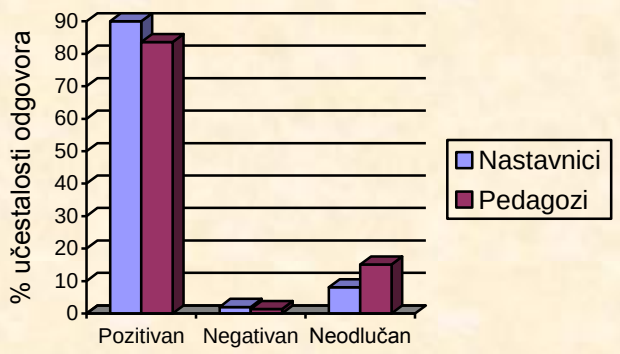
Suradnja nastavnik - pedagog	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	3	0,4	13	1,6	66	8,1	337	41,2	399	48,8	818	100	4,35	0,77	1205,65	0,00	**0,932**	**0,352**
ŠP	0	0,0	1	1,4	11	15,1	29	39,7	32	43,8	73	100	4,26	0,76	35,88	0,00		
Ukupno	**3**	**0,3**	**14**	**1,6**	**77**	**8,6**	**366**	**41,1**	**431**	**48,4**	**891**	**100**	**4,34**	**0,77**	**1292,98**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito* (nastavnici M=4,35; σ=0,77; pedagozi M=4,26; σ=0,76) te da opažene razlike ne možemo uopćiti (t=0,93; p=0,35). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (89,9%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (1,9%) ili neodlučan stav (8,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=1205,65; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (83,5%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (1,3%) ili neodlučan stav (15,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=35,88; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito.*

Graf 25. Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito



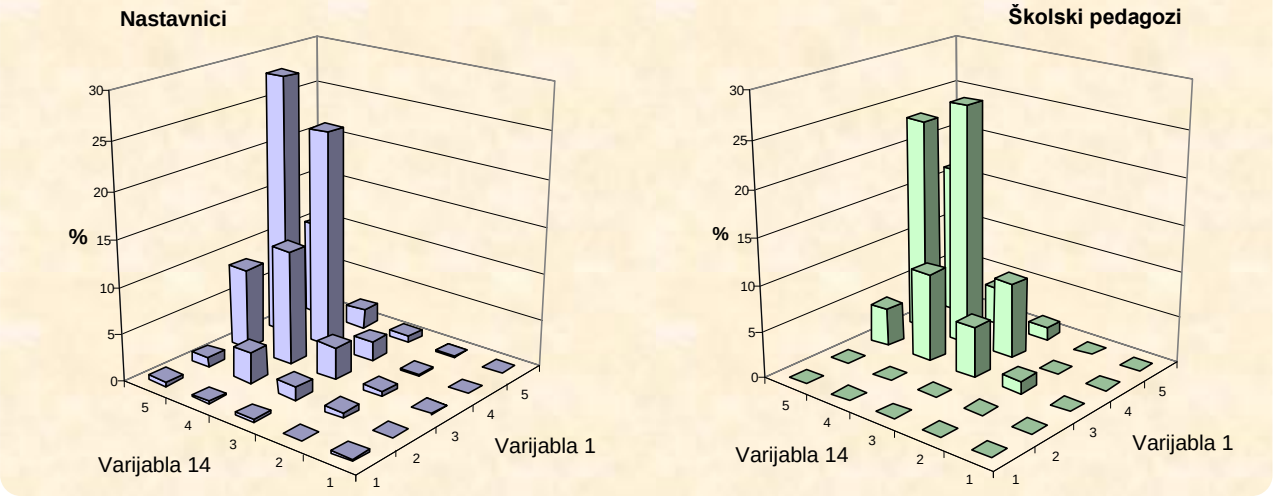
Iz grafa 25. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*, raste učestalost onih koji smatraju da: *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,38; p=0,00), *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,37; p=0,00), *cilj supervizije nastave je razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,36; p=0,00), *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=0,33;

p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama. Važnost i redovitost suradnje nastavnika i pedagoga za kvalitetu nastave nastavnici vide u pomoći pedagoga nastavniku u promišljanju njegove nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito* raste broj onih koji smatraju da *se u njihovim školama superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost* (r=0,45; p=0,00), *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* (r=0,38; p=0,00), *cilj je supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara* (r=0,37; p=0,00), *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* (r=0,32; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u ostalim slučajevima. Redovita suradnja nastavnika i pedagoga omogućava stvaranje potrebnih uvjeta za prihvaćanje i provođenje supervizije nastave. Školski pedagozi navode da se u njihovim školama superviziji nastave poklanja potrebna pozornost i da u procesu zajedničkog promišljanja nastave pedagog pomaže nastavniku u profesionalnom osposobljavanju u refleksivnog praktičara.

Graf 26. Odnos stavova – Suradnja nastavnika i pedagoga je važna za kvalitetu nastave (1) i U superviziji pedagog pomaže u razvoju nastavnika refleksivnog praktičara (14)



Istražujući aspekt izbjegavanja supervizije zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *bi li nastavnici izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće?* Iz rezultata vidimo da 50% nastavnika i pedagoga smatra (*ne slažem se* i *uopće se ne slažem*) da nastavnici ne bi izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće. Pozitivan stav (*slaže se* i *u potpunosti se slaže*) ima 26,2% ispitanika, dok je neodlučnih 23,7%.

Tablica 25. Iako je supervizija nastavnog procesa obavezni dio školskoga rada rado bih ju izbjegao/la kada bi to bilo moguće

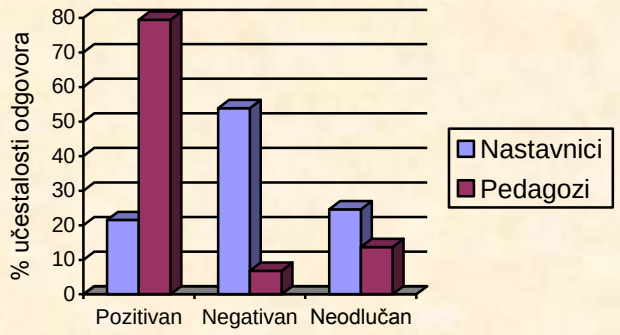
Izbjegavanje supervizije	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	134	16,4	306	37,5	201	24,6	141	17,3	35	4,3	817	100	2,54	1,10	444,15	0,00	**-10,664**	**0,000**
ŠP	0	0,0	5	6,8	10	13,7	42	57,5	16	21,9	73	100	3,95	0,80	44,53	0,00		
Ukupno	**134**	**15,1**	**311**	**34,9**	**211**	**23,7**	**183**	**20,6**	**51**	**5,7**	**890**	**100**	**2,66**	**1,14**	**416,77**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće* (nastavnici M=2,54; σ=1,09; pedagozi M=3,95; σ=0,79) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-10,66; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da *bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da se najveći broj njih (53,8%) *ne slaže* i *uopće se ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima pozitivan stav (21,5%) ili neodlučan stav (24,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=444,15; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da *bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da se najveći broj njih (79,4%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (6,8%) ili neodlučan stav (13,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=44,53; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da *bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće.*

Graf 27. Iako je supervizija nastavnog procesa obavezni dio školskoga rada rado bih ju izbjegao/la kada bi to bilo moguće



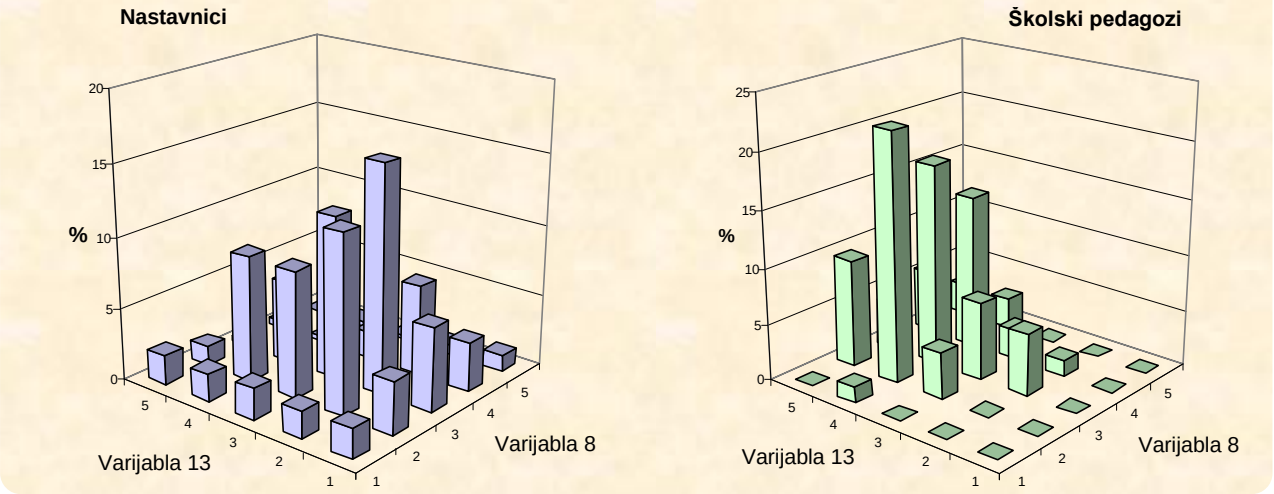
Iz grafa 27. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Većina nastavnika navodi da ne bi izbjegli superviziju nastave, dok većina pedagoga smatra obrnuto, tj. da bi nastavnici to učinili. Dobiveni rezultati odbacuju još jedan stereotip prisutan u našoj

pedagoškoj praksi koji govori o tome da bi nastavnici uvijek izbjegli superviziju kada bi to bilo moguće.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji bi *rado izbjegli superviziju nastave*, raste učestalost onih koji smatraju da *svaki dolazak pedagoga na nastavu u njima stvara napetost i tjeskobu* (r=0,46; p=0,00), a opada učestalost onih koji smatraju *superviziju najučinkovitijom metodom stručnog usavršavanja nastavnika* (r=-0,22; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* (r=-0,21; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i niske povezanosti u ostala dva slučaja. Supervizijski pristup pedagoga nastavi može značajno utjecati na kvalitetu nastave. Dobra supervizija isključuje strah koji je protivnik kvaliteti. Ako u školama želimo imati kvalitetnu superviziju trebamo je provoditi na način da se nastavnici u tom procesu osjećaju dobro. Da supervizija za njih znači njihov osobni i profesionalni razvoj i da je doživljavaju kao jednu od najučinkovitijih metoda svog usavršavanja.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da bi *nastavnici rado izbjegli superviziju nastave*, raste broj onih koji smatraju da *svaki dolazak pedagoga na nastavu u nastavnicima stvara napetost i tjeskobu* (r=0,40; p=0,00) i opada broj onih koji smatraju da je *supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* (r=-0,003; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama u prvom slučaju i neznatne povezanosti u drugom slučaju.

Graf 28. Odnos stavova – Nastavnici bi izbjegli superviziju (8) i Supervizija je najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika (13)



1.3.2. Odnos prema važnosti supervizije u kontekstu škole po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima važnosti supervizije u kontekstu škole: prisutnost supervizije u školi, koristi od supervizije, suradnja nastavnika i pedagoga, izbjegavanje supervizije. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražili smo aspekt prisutnosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=3,33; σ=1,06) imaju neznatno negativniji stav od nastavnika (M=3,36; σ=1,06), a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=2,93; σ=1,07) imaju negativniji stav od školskih pedagoga (M=3,25; σ=1,11), ali opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt koristi od supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,13; σ=0,91) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=4,06; σ=1,01), a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,51; σ=0,64), međutim, imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=4,00; σ=0,60), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,60; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt redovitosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,36; σ=0,76) i nastavnici (M=4,35; σ=0,75) imaju veoma pozitivan stav, a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,26; σ=0,76) i pedagozi (M=4,25; σ=0,77) imaju veoma pozitivan stav, a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt izbjegavanja supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa*

obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=2,54; σ=1,12) i nastavnici (M=2,57; σ=1,05) imaju negativan stav, a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=3,95; σ=0,80) i pedagozi (M=3,92; σ=0,85) imaju pozitivan stav, a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema važnosti supervizije u kontekstu škole s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo aspekt prisutnosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,41; σ =1,04), od 6 do 10 godina (M=3,24; σ=1,02), od 11 do 20 godina (M=3,37; σ=1,05), više od 20 godina (M=3,30; σ=1,10). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,10; p=0,02). Školski pedagozi s više od 20 godina (M=3,12; σ=0,96) radnog staža imaju pozitivan stav. Oni od 6 do 10 godina (M=3,00; σ=1,00) radnog staža imaju neutralan stav. Pedagozi od 11 do 20 godina (M=2,88; σ=1,22) i do 5 godina (M=2,79; σ=1,25) radnog staža imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da se u našim školama *superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt koristi od supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. U našem istraživanju nastavnici po svim kategorijama radnog staža imaju veoma pozitivan stav: do 5 godina (M=4,16; σ=0,91), od 6 do 10 godina (M=4,02; σ=0,97), od 11 do 20 godina (M=4,08; σ=0,94), više od 20 godina (M=4,14; σ=0,96). Opažena razlika je statistički značajna (F=5,29; p=0,00). Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,64; σ=0,50), od 6 do 10 godina (M=4,22; σ=0,67), od 11 do 20 godina (M=4,59; σ=0,62), više od 20 godina (M=4,30; σ=0,68). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt redovitosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,40; σ=0,77), od 6 do 10 godina (M=4,29; σ=0,72), od 11 do 20 godina (M=4,31; σ=0,81), više od 20 godina (M=4,41; σ=0,73). Opažena razlika je statistički značajna (F=9,11; p=0,00). Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,21; σ=0,80), od 6 do 10 godina (M=4,56; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,12; σ=0,81), više od 20 godina (M=4,27; σ=0,73). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt izbjegavanja supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=2,35; σ=1,03), od 6 do 10 godina (M=2,69; σ=1,10), od 11 do 20 godina (M=2,59; σ=1,11), više od 20 godina (M=2,54; σ=1,11). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,54; p=0,01). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,00; σ=0,96), od 6 do 10 godina (M=3,78; σ=0,83), od 11 do 20 godina (M=4,12; σ=0,70), više od 20 godina (M=3,88; σ=0,78). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tvrdnji *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima prema važnosti supervizije u kontekstu škole s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražili smo aspekt prisutnosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,35; σ=1,09)

imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=3,32; σ=1,04). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=2,83; σ=1,08) imaju neznatno negativniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=2,96; σ=1,04), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt koristi od supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=4,14; σ=0,91) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=4,08; σ=0,96), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,42; σ=0,73) imaju veoma pozitivan stav kao i oni koji su završili dvopredmetni studij (M=4,43; σ=0,56), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt redovitosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i provodi se u našim školama redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=4,34; σ=0,74) imaju veoma pozitivan stav kao i oni koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=4,38; σ=0,80). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,25; σ=0,73) imaju također veoma pozitivan stav kao i oni koji su završili dvopredmetni studij (M=4,29; σ=0,79), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt izbjegavanja supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=2,51; σ=1,09) imaju negativan stav kao i oni koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=2,62; σ=1,11). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=3,94; σ=0,79) imaju pozitivan stav kao i oni koji su završili dvopredmetni studij (M=3,91; σ=0,82), a opažena razlika nije statistički značajna.

Tablica 26. Testiranje značajnosti razlike - odnos prema superviziji u kontekstu škole, t-test, ANOVA

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	U mojoj se školi supervizijі nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.		Od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.		Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito.		Iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada rado bih ju izbjegao/la kada bi to bilo moguće.	
			t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)	t, F	p(t), p(F)
1. spol	t-test	N	0,267	0,789	-0,638	0,523	-0,385	0,700	0,384	0,701
		ŠP	0,930	0,356	-2,598	0,011	-0,051	0,960	-0,135	0,893
		U	0,815	0,415	-1,553	0,121	-0,199	0,842	-0,570	0,569
2. radno iskustvo	ANOVA	N	3,101	0,015	5,291	0,000	9,111	0,000	3,537	0,007
		ŠP	0,380	0,768	1,633	0,190	0,655	0,582	0,485	0,694
		U	2,847	0,023	5,761	0,000	8,872	0,000	2,945	0,020
3. zvanje	t-test	N	-0,444	0,657	-0,723	0,470	-0,679	0,497	-1,408	0,160
		ŠP	-1,002	0,320	-0,077	0,939	-0,198	0,844	0,158	0,875
		U	2,632	0,009	-2,881	0,004	0,932	0,352	-10,664	0,000
4. vrsta škole	ANOVA	N	1,285	0,278	2,618	0,050	0,453	0,715	0,609	0,609
		ŠP	0,518	0,671	1,239	0,302	0,183	0,908	0,704	0,553
		U	1,221	0,301	1,751	0,155	0,609	0,610	1,560	0,198
5. napredovanje	ANOVA	N	0,548	0,578	2,436	0,088	1,271	0,281	2,740	0,065
		ŠP	0,795	0,456	0,239	0,788	1,194	0,309	0,493	0,613
		U	0,276	0,759	2,752	0,064	1,865	0,155	1,516	0,220
6. nastavni premet	t-test	N	-0,543	0,587	0,320	0,749	-0,789	0,430	-2,578	0,010

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o važnosti supervizije u kontekstu škole s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražujući aspekt prisutnosti supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,24; σ=0,13), četverogodišnja strukovna škola (M=3,39; σ=1,03), trogodišnja strukovna škola (M=3,21; σ=1,19), polivalentna škola (M=3,36; σ=0,97). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,17; σ=1,17) i gimnaziji (M=3,08; σ=1,08) imaju pozitivan stav. Oni koji rade u trogodišnjoj strukovnoj školi (M=3,00; σ=0,82) imaju neutralan stav, dok oni koji rade u polivalentnoj školi (M=2,82; σ=1,04) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt koristi od supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,21; σ=0,76), četverogodišnja strukovna škola (M=4,05; σ=1,01), trogodišnja strukovna škola (M=4,27; σ=0,98), polivalentna škola (M=4,02; σ=0,92). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,17; σ=0,58), četverogodišnja strukovna škola (M=4,58; σ=0,65), trogodišnja strukovna škola (M=4,25; σ=0,50), polivalentna škola (M=4,48; σ=0,66). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt redovitosti supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole imaju veoma pozitivan stav: gimnazija (M=4,32; σ=0,71), četverogodišnja strukovna škola (M=4,39; σ=0,75), trogodišnja strukovna škola (M=4,36; σ=0,88), polivalentna škola (M=4,32; σ=0,74). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju, također, veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,25; σ=0,87), četverogodišnja strukovna škola (M=4,29; σ=0,86), trogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,58), polivalentna škola (M=4,21; σ=0,70). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt izbjegavanja supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrsta škola imaju negativan stav: gimnazija (M=2,47; σ=1,09), četverogodišnja strukovna škola (M=2,59; σ=1,11), trogodišnja strukovna škola (M=2,49; σ=1,07), polivalentna škola (M=2,55; σ=1,09). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,92; σ=0,29), četverogodišnja strukovna škola (M=3,88; σ=0,90), trogodišnja strukovna škola (M=3,50; σ=1,00), polivalentna škola (M=4,06; σ=0,83). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o važnosti supervizije u kontekstu škole s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražili smo aspekt prisutnosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,17; σ=1,14), mentor (M=3,27; σ=1,14), nastavnik (M=3,35; σ=1,04). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su napredovali u zvanju imaju pozitivan stav: savjetnik (M=3,33; σ=1,10), mentor (M=3,23; σ=0,83). Oni koji nisu napredovali u zvanju (M=2,88; σ=1,10) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt koristi od supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,45; σ=0,74), mentor (M=4,17; σ=0,85), nastavnik (M=4,08; σ=0,96). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,65), mentor (M=4,38; σ=0,65), pedagog (M=4,41; σ=0,65). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt redovitosti supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,45; σ=0,63), mentor (M=4,46; σ=0,62), nastavnik (M=4,34; σ=0,78). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,79), mentor (M=4,46; σ=0,66), pedagog (M=4,18; σ=0,79). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt izbjegavanja supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u

stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=2,10; σ=1,14), mentor (M=2,48; σ=0,14), nastavnik (M=2,57; σ=1,08). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,33; σ=0,80), mentor (M=4,00; σ=0,82), pedagog (M=3,89; σ=0,80). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o važnosti supervizije u kontekstu škole s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražujući aspekt prisutnosti supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *u mojoj se školi superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost.* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,32; σ=1,05) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,36; σ=1,07), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt koristi od supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,11; σ=0,93) imaju veoma pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=4,09; σ=0,98), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražujući aspekt redovitosti supervizije zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,34; σ=0,73) imaju veoma pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=4,38; σ=0,81), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo aspekt izbjegavanja supervizije. Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada nastavnici bi ju rado izbjegli kada bi to bilo moguće.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=2,47; σ=1,06) imaju negativan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=2,68; σ=1,13), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,58; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o

tome da bi *superviziju nastavnog procesa nastavnici rado izbjegli kada bi to bilo moguće* razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

2. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA AKTIVNOSTIMA PLANIRANJA I PRIPREMANJA POSJETA NASTAVI

Stavove nastavnika i školskih pedagoga prema aktivnostima planiranja i pripremanja posjeta nastavi u ovome smo istraživanju ispitivali preko tri dimenzije: subjekti planiranja nastave, postavljanje cilja praćenja nastave i vremenska organizacija praćenja nastave.

2.1. Subjekti planiranja nastave

Planiranje i pripremanje posjeta školskog pedagoga nastavi važna je sastavnica supervizijskog pristupa pedagoga nastavi. Redovita suradnja nastavnika i pedagoga u planiranju i pripremanju nastave kao i zajedničko dogovaranje termina posjeta važna je za uspješnost nastavnog rada. U pripremnoj fazi pedagog može pomoći nastavniku samoinicijativno ili kada mu se nastavnik obrati. Za uspješnost nastavnog rada važna je i uključenost učenika u proces planiranja i pripremanja nastave. Tome se, a skladu sa suvremenim poimanjem učenja kao transformacijskog procesa, posvećuje sve više pozornosti.

2.1.1. Odnos prema subjektima planiranja nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema subjektima planiranja nastave ispitivali smo kroz nekoliko parametara. Zanimalo nas je surađuje li školski pedagog s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave? Pomaže li školski pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave i na čiju inicijativu? Jesu li učenici uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave? Navedene parametre ispitali smo s dva aspekta: *stvarna* situacija – postojeće stanje i *idealna* situacija – poželjno stanje.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o čestini *suradnje nastavnika i pedagoga u planiranju i pripremanju nastave*. Iz rezultata vidimo da većina nastavnika i pedagoga smatra da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave i da tako treba biti.

Tablica 27. Surađuje li pedagog s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?

Pedagog surađuje	uvijek				ponekad				nikad				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	89	11,0	129	15,9	489	60,2	630	77,5	234	28,8	54	6,6	812	100	813	100
ŠP	9	12,9	20	28,2	58	82,9	49	69,0	3	4,3	2	2,8	70	100	71	100
Ukupno	98	11,1	149	16,9	547	62,0	679	76,8	237	26,9	56	6,33	882	100	884	100

Ispitali smo razlikuju li se ispitanici (nastavnici i pedagozi) u procjenama o čestini suradnje nastavnika i pedagoga u planiranju i pripremanju nastave u *stvarnoj* i *idealnoj situaciji*.

Na pitanje: *Surađuje li pedagog s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da pedagog *ponekad* (62,0%) surađuje s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a znatno manji broj da surađuje *uvijek* (11,1%) ili da *nikad* ne surađuje (26,9%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o čestini *suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=24,05; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *ponekad* (62,0%) surađuje s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a znatno manji broj da surađuje *uvijek* (11,0%) ili da *nikad* ne surađuje (28,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=649,79; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *ponekad* (82,9%) surađuje s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a znatno manji broj da surađuje *uvijek* (12,9%) ili da *nikad* ne surađuje (4,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=116,75; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

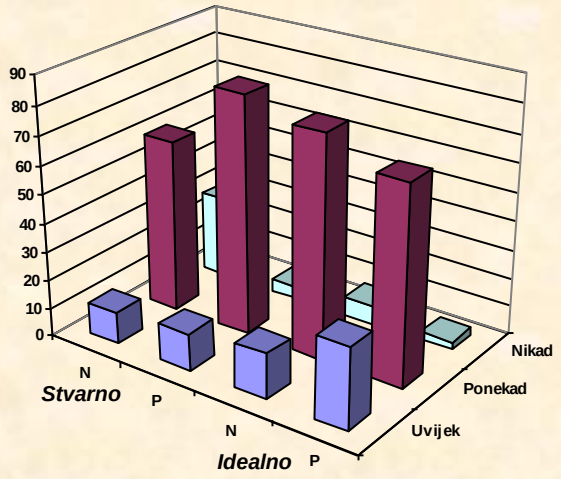
Na pitanje: *Treba li pedagog surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da bi pedagog *ponekad* (76,8%) trebao surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a neznatan broj da bi trebao surađivati *uvijek* (16,9%) ili *nikad* (6,3%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=9,75; p=0,02). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog *ponekad* (77,5%) trebao surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a znatno manji broj da bi trebao surađivati *uvijek* (15,9%) ili *nikad* (6,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.208,34; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog *ponekad* (69,0%) trebao surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave, a znatno manji broj

da bi trebao surađivati *uvijek* (28,2%) ili *nikad* (2,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=80,92; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.*

Graf 29. Surađuje li pedagog s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave?



Iz grafa 29. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *nikad* (62,5%). Veći broj nastavnika navodi da pedagog *nikad* ne surađuje s njima u planiranju i pripremanju nastave, a manji broj nastavnika smatra da pedagog nikad ne treba surađivati. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *uvijek* (37,9%). Veći broj pedagoga smatra da pedagog *uvijek* treba surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju, nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi. Možemo zaključiti da pitanje *suradnje pedagoga i nastavnika* u planiranju i pripremanju nastave može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Velika je razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Pedagog treba *ponekad* surađivati s nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave i na čiju inicijativu*. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da pedagog pomaže nastavnicima samo onda kad mu se obrate i da tako treba biti.

Tablica 28. Pomaže li pedagog nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave?

Pedagog pomaže	da, samoinicijativno				samo kad mu se obrati nastavnik				ne pomaže/ne treba pomagati				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	63	7,8	118	14,5	590	72,7	610	75,2	159	19,6	83	10,2	812	100	811	100
ŠP	11	15,7	19	26,8	57	81,4	50	70,4	2	2,9	2	2,8	70	100	71	100
Ukupno	74	8,3	137	15,5	647	73,3	660	74,8	161	18,2	85	9,6	882	100	882	100

Na pitanje: *Pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da pedagog pomaže nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (73,3%), a znatno manji broj da pomaže *samoinicijativno* (8,3%) ili da uopće *ne pomaže* (18,2%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=19,61; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog pomaže nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (72,7%), a znatno manji broj da pomaže *samoinicijativno* (7,8%) ili da uopće *ne pomaže* (19,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.017,88; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog pomaže nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (81,4%), a znatno manji broj da pomaže *samoinicijativno* (15,7%) ili da uopće *ne pomaže* (2,9%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=112,37; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *pomaže li pedagog nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave.*

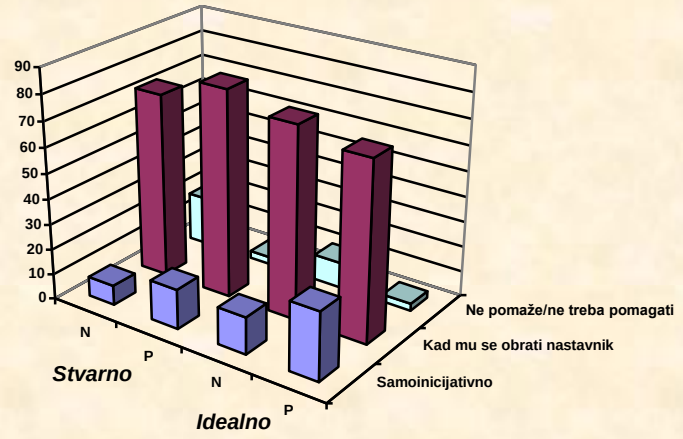
Na pitanje: *Treba li pedagog pomagati nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da bi pedagog trebao pomagati nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (74,8%), a znatno manji broj da bi trebao pomagati *samoinicijativno* (15,5%) ili da uopće *ne treba pomagati* (9,6%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *treba li pedagog pomagati nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=11,24; p=0,01). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *treba li pedagog pomagati nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog trebao pomagati nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (75,2%), a znatno manji broj da bi trebao pomagati *samoinicijativno* (14,5%) ili da uopće *ne treba pomagati* (10,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.093,80;

p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *treba li pedagog pomagati nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog trebao pomagati nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* (70,4%), a znatno manji broj da bi trebao pomagati *samoinicijativno* (26,8%) ili da uopće *ne treba pomagati* (2,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=84,21; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *treba li pedagog pomagati nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave.*

Graf 30. Pomaže li pedagog nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave?



Iz grafa 30. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog stanja* opažena u kategoriji *ne pomaže/ne treba pomagati* (31,4%). Veći broj nastavnika navodi da im *pedagog ne pomaže* u planiranju i pripremanju nastave, a manji broj nastavnika smatra da ne treba pomagati. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *pomaže samoinicijativno* (37,9%). Manji broj pedagoga navodi da samoinicijativno pomaže nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave, a veći broj pedagoga smatra da trebaju pomagati samoinicijativno. Možemo zaključiti da pitanje *pomoći pedagoga nastavniku u planiranju i pripremanju nastave* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Pedagog treba pomagati nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave *onda kad mu se nastavnik obrati* smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o čestini *uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da su učenici *rijetko,* a trebaju biti *često* uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave.

Tablica 29. Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?

Uključenost učenika	često				rijetko				nikad				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	229	28,2	384	47,2	486	59,9	397	48,8	97	11,9	33	4,1	812	100,0	814	100
ŠP	8	11,4	47	67,1	48	68,6	20	28,6	14	20,0	3	4,3	70	100	70	100
Ukupno	237	26,9	431	48,7	534	60,5	417	47,2	111	12,6	36	4,1	882	100	884	100

Na pitanje: *Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?* većina ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da su učenici *rijetko* (60,5%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a znatno manji broj da su *često* (26,9%) ili da nisu *nikad* (12,6%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=15,20; p= 0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da su učenici *rijetko* (59,9%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a znatno manji broj da su *često* (28,2%) ili da nisu *nikad* (11,9%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=631,51; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da su učenici *rijetko* (68,6%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a znatno manji broj da su *često* (11,4%) ili da nisu *nikad* (20,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=67,99; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni - *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*.

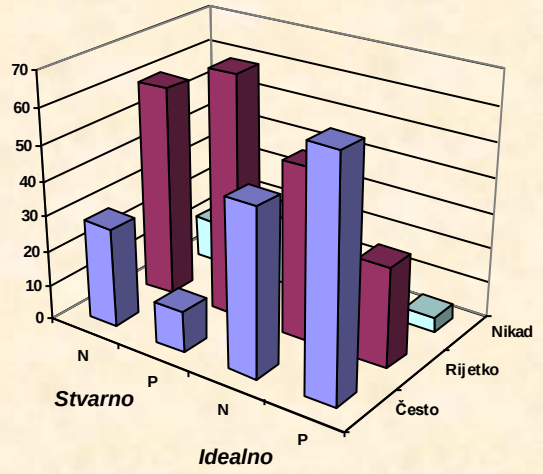
Na pitanje: *Treba li učenike uključiti u proces pripremanja nastave?* podjednak broj ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da bi učenici trebali biti *često* (48,7%) ili *rijetko* (47,2%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a neznatan broj da ne bi trebali biti *nikad* (4,1%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=16,99; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi učenici trebali biti *često* (47,2%) ili *rijetko* (48,8%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a neznatan broj da ne bi trebali biti *nikad* (4,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički

značajna ($\chi 2$=670,85; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi učenici trebali biti *često* (67,1%) uključeni u proces planiranja i pripremanja nastave, a manji broj da bi trebali biti *rijetko* (28,6%) ili *nikad* (4,3%) uključeni. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=70,945; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*.

Graf 31. Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?



Iz grafa 31. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog stanja* opažena u kategoriji *nikad* (49,2%). Veći broj nastavnika navodi da učenike *nikad* ne uključuje u planiranje i pripremanje nastave, a manji broj nastavnika smatra da učenike ne treba nikad uključiti. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *često* (70,9%). Veći broj pedagoga navodi da učenike treba *često* uključiti u planiranje i pripremanje nastave, nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi. Možemo zaključiti da pitanje *uključenosti učenika u planiranje i pripremanje nastave* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Velika je razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod pedagoga. Učenici trebaju *često* biti uključeni u planiranje i pripremanje nastave smatra većina nastavnika i pedagoga.

2.1.2. Odnos prema subjektima planiranja nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima planiranja i pripremanja nastave: suradnji školskog pedagoga i nastavnika, pomoći školskog pedagoga nastavnicima, uključenosti učenika. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene

razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radni staž, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Prvi element bila je *čestina suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoje razlike u stavovima s obzirom na ***spol***. Većina nastavnica (58,9% *stvarno*; 81,1% *idealno*) i nastavnika (63,1% *stvarna*; 70,3% *idealno*), navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=8,33; p=0,04) i *idealno stanje* ($\chi 2$=14,33; p= 0,00) s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (84,5% *stvarno*; 67,8% *idealno*) i pedagoga (75,0% *stvarno*; 75,0% *idealno*), također, navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti, ali opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da postoji razlika u stavovima među nastavnicima i među školskim pedagozima s obzirom na spol. Većina nastavnica (72,4% *stvarno*; 77,6% *idealno*) i nastavnika (73,1% *stvarno*; 69,9% *idealno*) navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2$=7,99; p=0,05) s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (84,5% *stvarno*; 72,9% *idealno*) i pedagoga (66,7% *stvarno*; 58,3% *idealno*) navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti. Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2$=10,78; p=0,01) s obzirom na spol. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o pomoći školskog pedagoga nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno*, ali ne i u kategoriji *stvarno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom.

Istražili smo *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na spol. Većina nastavnica (59,0%) i nastavnika (60,8%) navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave, a trebaju biti *često* uključeni (nastavnice 40,3%; nastavnici 50,36%).

Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno,* ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2$=11,21; p=0,01) s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (70,7%) i pedagoga (58,3%), također, navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave, a trebaju biti *često* uključeni (pedagoginje 67,2%; pedagozi 66,7%), ali opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o subjektima planiranja i pripremanja nastave s obzirom na ***radni staž***.

Istražujući *čestinu suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave* ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: do 5 godina (54,8% *stvarno*; 78,4% *idealno*), od 6 do 10 godina (60,3% *stvarno*; 80,1% *idealno*), od 11 do 20 godina (59,4% *stvarno*; 76,6% *idealno*), više od 20 godina (64,9% *stvarno*; 76,1% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=98,13; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=122,00; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi, također, da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: do 5 godina (78,6% *stvarno*; 57,1% *idealno*), od 6 do 10 godina (100% *stvarno*; 87,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (86,7% *stvarno*; 68,8% *idealno*), više od 20 godina (78,8% *stvarno*; 69,7% *idealno*). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati*: do 5 godina (75,3% *stvarno*; 74,1% *idealno*), od 6 do 10 godina (72,6% *stvarno*; 76,4% *idealno*), od 11 do 20 godina (70,2% *stvarno*; 74,5% *idealno*), više od 20 godina (73,4% *stvarno*; 75,9% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=98,13; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=87,81; p=0,00) s

obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi, također, da pedagog surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: do 5 godina (92,9% *stvarno*; 78,6% *idealno*), od 6 do 10 godina (87,5% *stvarno*; 75,0% *idealno*), od 11 do 20 godina (73,3% *stvarno*; 62,5% *idealno*), više od 20 godina (78,8% *stvarno*; 69,7% *idealno*). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o pomoći školskog pedagoga nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave: do 5 godina (69,9%), od 6 do 10 godina (64,1%), od 11 do 20 godina (54,6%), više od 20 godina (55,7%). Da učenici trebaju *često* biti uključeni u proces pripremanja nastave smatra većina starijih nastavnika: od 11 do 20 godina (50,2%), više od 20 godina (49,6%), dok većina mlađih nastavnika smatra da učenici *rijetko* trebaju biti uključeni u proces pripremanja nastave: do 5 godina (55,1%), od 6 do 10 godina (52,6%). Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=110,47; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=126,86; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga, također, navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave: do 5 godina (85,7%), od 6 do 10 godina (62,5%), od 11 do 20 godina (73,3%), više od 20 godina (60,6%), a trebaju biti *često* uključeni: do 5 godina (78,6%), od 6 do 10 godina (50,0%), od 11 do 20 godina (66,7%), više od 20 godina (66,7%). Razlika u njihovim stavovima nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o subjektima planiranja i pripremanja nastave s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražili smo *čestinu suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: filozofski fakultet (60,4% *stvarno*; 80,0% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (59,8% *stvarno*; 72,3% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da pedagog *ponekad*

surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: jednopredmetni (85,7% *stvarno*; 71,4% *idealno*), dvopredmetni studij (79,4% *stvarno*; 64,7% *idealno*).

Zanimalo nas je *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: filozofski fakultet (71,6% *stvarno*; 75,8% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (74,7% *stvarno*; 73,9% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: jednopredmetni (77,1% *stvarno*; 74,3% *idealno*), dvopredmetni studij (85,3% *stvarno*; 64,7% *idealno*).

Istražili smo *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave, a trebaju biti *često* uključeni: filozofski fakultet (58,8% *stvarno*; 48,2% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (62,1% *stvarno*; 64,7% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave: jednopredmetni (68,6%), dvopredmetni studij (67,7%), a trebaju biti *često* uključeni: jednopredmetni (68,6%), dvopredmetni studij (64,7%).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o subjektima planiranja i pripremanja nastave s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražili smo *čestinu suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika po svim kategorijama vrste škole navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: gimnazija (65,4% *stvarno*; 82,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (58,2% *stvarno*; 77,4% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (56,7% *stvarno*; 71,4% *idealno*), polivalentna škola (61,6% *stvarno*; 76,9% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2$=26,90; p=0,00), ali ne i u kategoriji *idealno stanje* s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga, također, navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: gimnazija (75,0% *stvarno*; 75,0% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (86,9% *stvarno*; 66,7% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (100% *stvarno*; 50,0% *idealno*), polivalentna škola (80,7% *stvarno*; 70,9% *idealno*). Opažena razlika nije

statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave razlikovati s obzirom na vrstu škole u kategoriji *stvarno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika po svim kategorijama vrste škole navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: gimnazija (76,9% *stvarno*; 77,6% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (70,9% *stvarno*; 74,8% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (77,9% *stvarno*; 77,1% *idealno*), polivalentna škola (69,7% *stvarno*; 73,1% *idealno*). Većina školskih pedagoga po svim kategorijama vrste škole navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: gimnazija (83,3% *stvarno*; 66,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (73,9% *stvarno*; 58,3% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (75,0% *stvarno*; 75,0% *idealno*), polivalentna škola (87,1% *stvarno*; 80,7% *idealno*).

Istražujući *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave* ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave (osim gimnazije) i tako treba biti: gimnazija (57,1% *stvarno*; 41,9% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (58,8% *stvarno*; 48,0% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (64,4% *stvarno*; 48,6% *idealno*), polivalentna škola (61,4% *stvarno*; 55,5% *idealno*). Da učenici trebaju biti *često* uključeni u proces pripremanja nastave smatra većina nastavnika koji rade u gimnaziji. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2$=22,43; p=0,01), ali ne i u kategoriji *idealno stanje* s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi, također, da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave (osim u gimnaziji): gimnazija (50,0%), četverogodišnja strukovna škola (82,6%), trogodišnja strukovna škola (75,0%), polivalentna škola (64,5%), a trebaju biti *često* uključeni: gimnazija (72,7%), četverogodišnja strukovna škola (70,8%), trogodišnja strukovna škola (50,0%), polivalentna škola (64,5%). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o čestini uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave razlikovati s obzirom na vrstu škole u kategoriji *stvarno*, ali ne i u kategoriji *idealno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima o subjektima planiranja i pripremanja nastave s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražili smo *čestinu suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: savjetnik (58,6% *stvarno*; 79,3% *idealno*), mentor (61,5% *stvarno*; 74,4% *idealno*), nastavnik (60,2% *stvarno*; 77,8% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: savjetnik (100% *stvarno*; 66,7% *idealno*), mentor (75,0% *stvarno*; 75,0% *idealno*), pedagog (83,6% *stvarno*; 67,3% *idealno*).

Istražili smo *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među školskim pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati*: savjetnik (75,9% *stvarno*; 79,3% *idealno*), mentor (84,6% *stvarno*; 81,1% *idealno*), nastavnik (71,0% *stvarno*; 74,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati*: savjetnik (100% *stvarno*; 0,00% *idealno*), mentor (75,0% *stvarno*; 83,3% *idealno*), pedagog (81,8% *stvarno*; 70,9% *idealno*).

Istražujući *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave* ustanovili smo da među nastavnicima postoji razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika, osim u kategoriji savjetnika, navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave. Većina nastavnika, osim u kategoriji savjetnika, navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave: savjetnik (44,8%), mentor (46,2%), nastavnik (62,4%). Većina nastavnika, osim u kategoriji nastavnik, navodi da učenici trebaju biti *često* uključeni u proces pripremanja nastave: savjetnik (58,6%), mentor (53,3%), nastavnik (45,8%). Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2$=17,61; p=0,01), ali ne i u kategoriji *idealno stanje* s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina školskih pedagoga navodi, također, da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave: savjetnik (33,3%), mentor (83,3%), pedagog (67,3%). Da učenici trebaju biti *često* uključeni u proces pripremanja nastave smatra većina njih: savjetnik (100%), mentor (75,0%), pedagog (62,9%). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji

procjene nastavnika o čestini uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju u kategoriji *stvarno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima o subjektima planiranja i pripremanja nastave s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo *čestinu suradnje školskog pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave.* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i tako treba biti: općeobrazovni (60,20% *stvarno*; 79,6% *idealno*), stručni (59,9% *stvarno*; 73,7% *idealno*) nastavni predmet.

Istražili smo *postojanje i način pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da pedagog surađuje s nastavnikom u fazi planiranja i pripremanja nastave *samo onda kad mu se nastavnik obrati* i tako treba biti: općeobrazovni (71,6% *stvarno*; 77,0% *idealno*), stručni (74,7% *stvarno*; 72,3% *idealno*) nastavni predmet. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2=9,29$; $p=0,03$), ali ne i u kategoriji *idealno* stanje. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o postojanju i načinu pomoći školskog pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave razlikovati s obzirom na nastavni predmet u kategoriji *stvarno stanje*.

Istražujući *čestinu uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave* ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave, a trebaju biti *često* uključeni: općeobrazovni (58,8% *stvarno*; 48,1% *idealno*), stručni (62,1% *stvarno*; 50,3% *idealno*) nastavni predmet.

Tablica 30. Testiranje značajnosti razlike u fazi planiranja i pripremanja posjeta nastavi - χ^2 test

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	Tko u vašoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?	Tko treba postaviti cilj posjeta nastavi?	Ako cilj postavlja pedagog upozna li nastavnika s njim prije posjeta nastavi?	Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?	Tko određuje raspored posjeta nastavi?	Tko treba odrediti raspored posjeta nastavi?	Surađuje li pedagog s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?	Treba li pedagog surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?	Pomaže li pedagog nastavniku u planiranju i pripremanju nastave?	Treba li pedagog sudjelovati u planiranju i pripremanju nastave s nastavnikom?	Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?	Treba li učenike uključiti u proces pripremanja nastave?	Posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno?	Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?
1. spol	N	0,208	1,794	0,084	8,145	8,842	13,126	8,327	14,327	4,004	7,992	3,816	11,205	27,883	7,394
	ŠP	0,474	1,011	2,235	1,286	2,331	0,313	1,469	2,770	3,410	10,782	1,391	6,715	11,998	2,145
	U	0,456	2,255	0,342	5,584	7,783	10,811	5,482	9,953	2,042	6,430	2,472	13,581	34,587	9,903
2. radno iskustvo	N	52,343	54,687	46,936	91,984	89,985	144,446	98,752	122,001	98,134	87,809	110,477	126,860	133,355	116,500
	ŠP	2,518	7,816	18,278	22,561	7,474	6,319	12,578	7,573	11,149	6,165	9,234	8,896	8,642	7,579
	U	51,099	55,241	38,190	90,858	70,603	133,604	85,322	108,891	79,806	79,137	91,719	97,465	104,315	105,431
3. zvanje	N	2,767	1,260	1,303	1,760	3,566	1,967	0,699	6,513	4,673	2,714	1,427	0,874	6,036	8,249
	ŠP	1,162	1,335	1,336	4,125	5,143	0,986	3,256	2,178	4,331	2,372	0,793	3,274	0,003	0,029
	U	8,031	6,985	3,655	25,928	18,308	8,170	22,667	18,407	25,964	15,600	14,532	17,559	9,421	26,230
4. vrsta škole	N	24,174	18,457	11,205	7,988	14,595	12,723	26,902	12,083	15,022	6,298	22,432	13,672	37,465	38,874
	ŠP	9,114	6,530	4,996	5,602	10,134	1,940	3,963	6,538	6,355	8,980	7,796	10,659	5,437	7,971
	U	22,980	19,092	10,066	6,107	13,721	13,397	21,587	10,690	13,211	6,592	20,759	12,002	33,188	37,405
5. napredovanje	N	8,189	9,386	1,716	7,196	4,780	6,203	5,182	4,914	7,900	3,988	17,607	7,882	0,730	3,192
	ŠP	2,602	12,580	1,198	5,772	9,010	5,334	4,316	2,149	3,332	10,994	7,142	3,247	2,047	3,770
	U	9,858	11,926	1,512	8,283	3,276	10,298	7,783	6,874	8,110	5,989	17,620	11,222	1,994	6,214
6. nastavni predmet	N	6,515	4,817	2,439	1,016	0,552	2,049	5,108	5,033	9,289	3,965	1,150	0,853	8,593	14,880

Tablica 31. Testiranje značajnosti razlike u fazi planiranja i pripremanja posjeta nastavi - p(χ^2)

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	Tko u vašoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?	Tko treba postaviti cilj posjeta nastavi?	Ako cilj postavlja pedagog upozna li nastavnika s njim prije posjeta nastavi?	Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?	Tko određuje raspored posjeta nastavi?	Tko treba odrediti raspored posjeta nastavi?	Surađuje li pedagog s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?	Treba li pedagog surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?	Pomaže li pedagog nastavniku u planiranju i pripremanju nastave?	Treba li pedagog sudjelovati u planiranju i pripremanju nastave s nastavnikom?	Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?	Treba li učenike uključiti u proces pripremanja nastave?	Posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno?	Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?
1. spol	N	0,976	0,616	0,994	0,043	0,031	0,004	0,040	0,002	0,261	0,046	0,282	0,011	0,000	0,060
	ŠP	0,789	0,798	0,525	0,732	0,507	0,855	0,690	0,429	0,333	0,013	0,708	0,082	0,002	0,543
	U	0,928	0,521	0,952	0,134	0,051	0,013	0,140	0,019	0,564	0,092	0,480	0,004	0,000	0,019
2. radno iskustvo	N	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	ŠP	0,866	0,553	0,032	0,007	0,588	0,388	0,183	0,578	0,266	0,723	0,416	0,447	0,195	0,577
	U	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3. zvanje	N	0,429	0,739	0,728	0,624	0,312	0,579	0,874	0,089	0,197	0,438	0,699	0,832	0,110	0,041
	ŠP	0,559	0,721	0,721	0,248	0,162	0,611	0,354	0,536	0,228	0,499	0,851	0,351	0,998	0,999
	U	0,531	0,639	0,933	0,002	0,032	0,517	0,007	0,031	0,002	0,076	0,105	0,041	0,399	0,002
4. vrsta škole	N	0,004	0,030	0,262	0,535	0,103	0,176	0,001	0,209	0,090	0,710	0,008	0,134	0,000	0,000
	ŠP	0,167	0,686	0,835	0,779	0,340	0,925	0,914	0,685	0,704	0,439	0,555	0,300	0,489	0,537
	U	0,006	0,024	0,345	0,729	0,133	0,145	0,010	0,298	0,153	0,680	0,014	0,213	0,000	0,000
5. napredovanje	N	0,225	0,153	0,944	0,303	0,572	0,401	0,521	0,555	0,245	0,678	0,007	0,247	0,994	0,784
	ŠP	0,626	0,050	0,977	0,449	0,173	0,255	0,634	0,906	0,766	0,089	0,308	0,777	0,727	0,708
	U	0,131	0,064	0,959	0,218	0,773	0,113	0,254	0,333	0,230	0,424	0,007	0,082	0,920	0,400
6. nastavni predmet	N	0,089	0,186	0,486	0,797	0,907	0,562	0,164	0,169	0,026	0,265	0,765	0,837	0,035	0,002

2.2. Postavljanje cilja praćenja nastave

Supervizijski pristup školskog pedagoga praćenju nastave temelji se na zajedničkom dogovaranju cilja posjeta nastavi nastavnika i pedagoga. Cilj posjeta nastavi može predložiti nastavnik, pedagog ili drugi sudionik odgojno-obrazovnog procesa. Važno je, međutim, da s ciljem budu upoznati i suglasni i nastavnik i pedagog jer je to preduvjet kvalitete supervizijskog rada.

2.2.1. Odnos prema postavljanju cilja praćenja nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos prema postavljanju cilja praćenja nastave ispitali smo kroz dva parametra: tko postavlja cilj, poznavanje cilja.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?* Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno nastavnik i pedagog* i da tako treba biti.

Tablica 32. Tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?

Tko postavlja cilj	nastavnik				pedagog				nastavnik i pedagog zajedno				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	40	5,0	63	7,8	326	40,6	103	12,8	436	54,4	639	79,4	802	100,0	805	100
ŠP	0	0	3	4,2	32	45,1	4	5,6	39	54,9	65	90,3	71	100	72	100
Ukupno	40	4,6	66	7,5	358	41,0	107	12,2	475	54,4	704	80,3	873	100	877	100

Na pitanje: *Tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* (54,4%), a manji broj da postavlja *pedagog* (41,0%) ili *nastavnik* (4,6%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2=3,90$; $p=0,27$). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni – *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* (54,4%), a manji broj da postavlja *pedagog* (40,6%) ili *nastavnik* (5,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2=632,51$; $p=0,00$). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* (54,9%), a manji broj da postavlja *pedagog* (45,1%) ili *nastavnik* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2=31,75$; $p=0,00$).

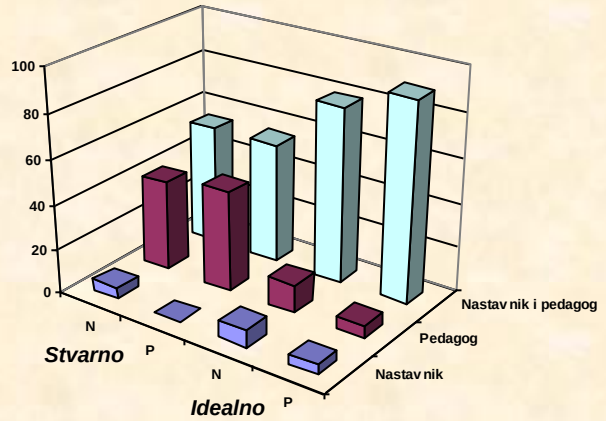
Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi.*

Na pitanje: *Tko bi trebao postaviti cilj posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da bi cilj posjeta nastavi trebali postaviti *zajedno pedagog i nastavnik* (80,3%), a manji broj da bi to trebao činiti *pedagog* (12,2%) ili *nastavnik* (7,5%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome *tko bi trebao postaviti cilj posjeta nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=5,14; p=0,16). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni – *tko bi u pedagoškoj praksi trebao postaviti cilj posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi cilj posjeta nastavi trebali postaviti *zajedno pedagog i nastavnik* (79,4%), a znatno manji broj da bi to trebao činiti *pedagog* (12,8%) ili *nastavnik* (7,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.240,66; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *tko bi u pedagoškoj praksi trebao postaviti cilj posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi cilj posjeta nastavi trebali postaviti *zajedno pedagog i nastavnik* (90,3%), a znatno manji broj da bi to trebao činiti *pedagog* (5,6%) ili *nastavnik* (4,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=159,93; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *tko bi u pedagoškoj praksi trebao postaviti cilj posjeta nastavi.*

Graf 32. Tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?



Iz grafa 32. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog stanja* opažena u kategoriji *pedagog:* nastavnici (52,0%), pedagozi (77,8%). Možemo zaključiti da pitanje *tko postavlja cilj posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Velika je razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s

time da je razlika više izražena kod pedagoga. Veliki broj nastavnika i pedagoga navodi da cilj određuje pedagog, a znatno manji da bi cilj trebao određivati pedagog. Cilj posjeta nastavi trebaju postavljati *zajedno nastavnik i pedagog* smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *ako cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta*. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi i da tako treba biti.

Tablica 33. Ako cilj postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta nastavi?

Poznat cilj	uvijek		da		rijetko		nije važno		nikad		ne		ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	674	85,1	654	80,6	88	11,1	147	18,1	30	3,8	10	1,2	792	100	811	100
ŠP	62	89,9	67	93,1	6	8,7	2	2,8	1	1,4	3	4,2	69	100	72	100
Ukupno	736	85,5	721	81,7	94	10,9	149	16,9	31	3,6	13	1,5	861	100	883	100

Na pitanje: *Ako cilj postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da pedagog *uvijek* (85,5%) upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj da to čini *rijetko* (10,9%) ili *nikad* (3,6%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome *upozna li pedagog nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=2,16; p=0,54). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *upozna li pedagog nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *uvijek* (85,1%) upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj da to čini *rijetko* (11,1%) ili *nikad* (3,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.438,49; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *upozna li pedagog nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *uvijek* (89,9%) upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj da to čini *rijetko* (8,7%) ili *nikad* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=140,53; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *upozna li pedagog nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

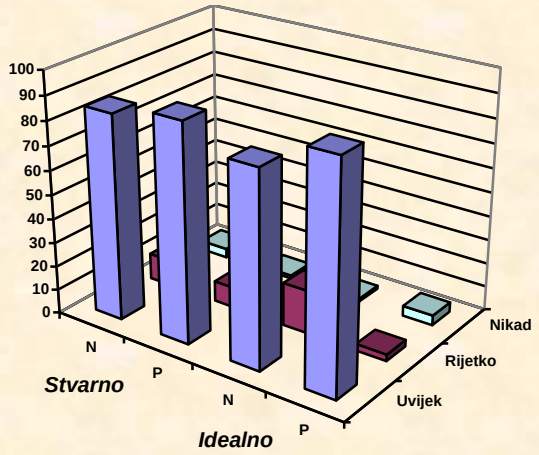
Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?* većina ispitanika (nastavnika i pedagoga) odgovara da pedagog *treba* (81,7%) upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj *da ne treba* (1,5%) ili *da nije važno* (16,9%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *treba li*

pedagog upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=14,34; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *treba li pedagog upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *treba* (80,6%) upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj *da ne treba* (1,2%) ili *da nije važno* (18,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.369,13; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *treba li pedagog upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *treba* (93,1%) upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi, a znatno manji broj *da ne treba* (4,2%) ili *da nije važno* (2,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=173,74; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *treba li pedagog upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi.*

Graf 33. Ako cilj postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta nastavi?



Iz grafa 33. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *nikad/ne*: nastavnici (50%), pedagozi (50%), ali se radi o malom broj ispitanika. U kategoriji *uvijek* gdje je koncentriran najveći broj ispitanika razlike su male: nastavnici (1,5%), pedagozi (3,9%). Možemo zaključiti da pitanje *poznavanja cilja posjeta pedagoga nastavi* može biti razlogom zadovoljstva i kod nastavnika i kod pedagoga jer je vrlo mala razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Nastavnici su *uvijek* upoznati s ciljem posjeta nastavi i tako treba biti smatra većina nastavnika i pedagoga.

2.2.2. Odnos prema postavljanju cilja praćenja nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima postavljanja cilja praćenja nastave: subjektima postavljanja cilja, poznavanju cilja praćenja nastave. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radni staž, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na ***spol***. Većina nastavnica (54,7% *stvarno*; 80,7% *idealno*) i nastavnika (53,6% *stvarno*; 77,0% *idealno*) navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti. Većina školskih pedagoginja (54,2% *stvarno*; 90,0% *idealno*) i pedagoga (58,3% *stvarno*; 91,7% *idealno*) navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti.

Zanimalo nas je *ako cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na spol. Većina nastavnica (85,6%) i nastavnika (84,8%) navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi. Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta*? većina nastavnica (82,7%) i nastavnika (76,0%) odgovara s *da*. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2=8,15$; $p=0,04$) s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (91,2%) i pedagoga (83,3%) navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi. Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja*? većina pedagoginja (91,7%) i pedagoga (100%) odgovara s *da*. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome upoznaje li pedagog nastavnike s ciljem posjeta nastavi, razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno*, ali ne i u kategoriji *stvarno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o postavljanju cilja praćenja nastave, s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi, a tko bi trebao postavljati*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da cilj

posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: do 5 godina (50,3% *stvarno*; 76,2% *idealno*), od 6 do 10 godina (51,3% *stvarno*; 80,4% *idealno*), od 11 do 20 godina (55,2% *stvarno*; 80,9% *idealno*), više od 20 godina (58,3% *stvarno*; 79,2% *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=52,34; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=54,69; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: do 5 godina (42,9% *stvarno*; 85,7% *idealno*), od 6 do 10 godina (55,6% *stvarno*; 88,9% *idealno*), od 11 do 20 godina (62,5% *stvarno*; 87,5% *idealno*), više od 20 godina (56,3% *stvarno*; 93,9% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *postavljanju cilja posjeta nastavi*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je ako *cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika među nastavnicima i među pedagozima u stavovima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: do 5 godina (86,9%), od 6 do 10 godina (90,9%), od 11 do 20 godina (81,2%), više od 20 godina (84,1%). Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?* većina nastavnika odgovara s *da*: do 5 godina (83,0%), od 6 do 10 godina (77,7%), od 11 do 20 godina (80,6%), više od 20 godina (80,9%). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=49,94; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=91,98; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi, također, da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: do 5 godina (85,7%), od 6 do 10 godina (87,5%), od 11 do 20 godina (100%), više od 20 godina (87,9%). Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?* većina pedagoga odgovara s *da*: do 5 godina (85,7%), od 6 do 10 godina (77,8%), od 11 do 20 godina (100%), više od 20 godina (96,9%). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=18,28; p=0,03) i *idealno stanje* ($\chi 2$=22,56; p=0,01) s obzirom na radni staž. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o *postavljanju cilja posjeta nastavi*, razlikovati s obzirom na radni staž.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o postavljanju cilja praćenja nastave s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražujući *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi, a tko bi trebao postavljati* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među

nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: filozofski fakultet (55,9% *stvarno*; 80,3% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (51,1% *stvarno*; 77,4% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: jednopredmetni (60,0% *stvarno*; 91,4% *idealno*), dvopredmetni studij (47,1% *stvarno*; 88,6% *idealno*).

Istražili smo ako *cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: filozofski fakultet (85,9%), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (83,3%). Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?* većina nastavnika odgovara s *da*: filozofski fakultet (80,9%), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (80,0%). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: jednopredmetni (88,2%), dvopredmetni studij (91,2%). Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?* većina školskih pedagoga odgovara s *da*: jednopredmetni (97,1%), dvopredmetni studij (88,6%).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o postavljanju cilja praćenja nastave s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražujući *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi, a tko bi trebao postavljati* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika po svim kategorijama vrste škole navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: gimnazija (65,8% *stvarno*; 85,8% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (51,2% *stvarno*; 77,4% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (57,1% *stvarno*; 79,1% *idealno*), polivalentna škola (49,5% *stvarno*; 78,1% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2$=24,17; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=18,46; p=0,03) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga, također, po svim kategorijama vrste škole navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: gimnazija (58,3% *stvarno*; 100% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (58,3% *stvarno*; 91,7% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (33,3% *stvarno*; 100% *idealno*), polivalentna škola (53,1% *stvarno*; 84,4% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *postavljanju cilja posjeta nastavi* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo ako *cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: gimnazija (90,8%), četverogodišnja strukovna škola (84,7%), trogodišnja strukovna škola (78,2%), polivalentna škola (84,9%). Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?* većina nastavnika odgovara s *da*: gimnazija (78,7%), četverogodišnja strukovna škola (83,1%), trogodišnja strukovna škola (80,0%), polivalentna škola (78,2%). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: gimnazija (91,7%), četverogodišnja strukovna škola (95,7%), trogodišnja strukovna škola (100%), polivalentna škola (83,3%). Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?* većina školskih pedagoga odgovara s *da*: gimnazija (100%), četverogodišnja strukovna škola (91,7%), trogodišnja strukovna škola (100%), polivalentna škola (90,6%).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o postavljanju cilja praćenja nastave s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražujući *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi, a tko bi trebao postavljati* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje. Većina nastavnika navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: savjetnik (65,5% *stvarno*; 93,1% *idealno*), mentor (57,9% *stvarno*; 84,1% *idealno*), nastavnik (53,5% *stvarno*; 78,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti: savjetnik (66,7% *stvarno*; 66,7% *idealno*), mentor (66,7% *stvarno*; 100% *idealno*), pedagog (50,9% *stvarno*; 82,3% *idealno*).

Istražili smo ako *cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: savjetnik (82,8%), mentor (83,2%), nastavnik (85,6%). Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta*? većina nastavnika odgovara s *da*: savjetnik (68,9%), mentor (85,6%), nastavnik (80,5%). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: savjetnik (100%), mentor (91,7%), pedagog (88,9%). Na pitanje: *Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?* većina pedagoga odgovara s *da*: savjetnik (100%), mentor (91,7%), pedagog (92,7%).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o postavljanju cilja praćenja nastave s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražujući *tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi, a tko bi trebao postavljati* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika u obje kategorije nastavnih predmeta navodi da cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik*: općeobrazovni (55,2%), stručni (52,7%). Većina nastavnika navodi da cilj posjeta nastavi trebaju postavljati *pedagozi* sami: općeobrazovni (63,4%), stručni (60,3%).

Istražili smo ako *cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika u obje kategorije nastavnih predmeta navodi da pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi: općeobrazovni (85,2%), stručni (84,8%). Na pitanje: *Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?* većina nastavnika odgovara s *da*: općeobrazovni (80,7%), stručni (80,5%).

2.3. Vremenska organizacija praćenja nastave

Važna sastavnica supervizijskog pristupa školskog pedagoga praćenju nastave je najava posjeta nastavi. Školski pedagog ne bi trebao, ako za to nema ozbiljan razlog, nikada nenajavljeno posjetiti nastavu, a termin posjeta treba dogovoriti zajedno s nastavnikom. Time se stvaraju preduvjeti međusobnog uvažavanja i dobrih odnosa važnih za proces supervizije.

2.3.1. Odnos prema vremenskoj organizaciji praćenja nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos prema vremenskoj organizaciji praćenja nastave ispitali smo kroz dva parametara: najava posjeta nastavi, raspored posjeta nastavi.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o *čestini najave posjeta pedagoga nastavi i pravu na nenajavljene posjete*. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno. Na pitanje, ima li pravo nenajavljen doći na nastavu, najviše ispitanika odgovara *da ima, ali s ozbiljnim razlogom*.

Tablica 34. Posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno?

Nenajavljene posjete nastavi	često		da		ponekad		da, s ozbiljnim razlogom		nikad		ne		ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	2	0,2	279	34,3	140	17,2	388	47,7	672	82,6	146	18,0	814	100	813	100
ŠP	0	0	11	15,5	12	17,1	37	52,1	58	82,9	23	32,4	70	100	71	100
Ukupno	2	0,2	290	32,8	152	17,2	425	48,1	730	82,6	169	19,1	884	100	884	100

Na pitanje: *Posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da pedagog *nikad* (82,6%) ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a znatno manji broj da posjećuje *ponekad* (17,2%) ili *često* (0,2%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama *čestine nenajavljenih posjeta nastavi* ($\chi2$=6,60; p=0,09) pa opažene razlike ne možemo uopćiti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni – *čestine nenajavljenih posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *nikad* (82,6%) ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a znatno manji broj da posjećuje *ponekad* (17,2%) ili *često* (0,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.474,92; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine nenajavljenih posjeta nastavi.*

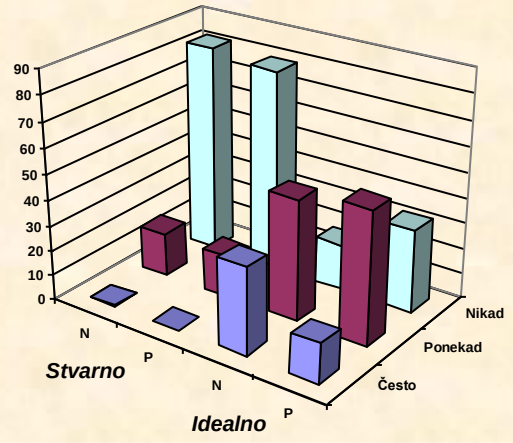
Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog *nikad* (82,9%) ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a znatno manji broj da posjećuje *ponekad* (17,1%) ili *često* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=71,53; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *čestine nenajavljenih posjeta nastavi.*

Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da pedagog ima pravo doći na nastavu nenajavljeno ako *ima ozbiljan razlog* (48,1%), a znatno manji broj da *nema* (19,1%) ili *ima* (32,8%) pravo. Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *ima li pedagog pravo nenajavljeno doći na nastavu* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=16,11; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *ima li pedagog pravo nenajavljeno doći na nastavu.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog ima pravo doći na nastavu nenajavljeno ako *ima ozbiljan razlog* (47,7%), a znatno manji broj da *nema* (18,0%) ili *ima* (34,3%) pravo. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=395,88; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni – *ima li pedagog pravo nenajavljeno doći na nastavu.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog ima pravo doći na nastavu nenajavljeno ako *ima ozbiljan razlog* (52,1%), a znatno manji broj da *nema pravo* (32,4%) ili *ima pravo* (15,5%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=37,85; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni – *ima li pedagog pravo nenajavljeno doći na nastavu.*

Graf 34. Posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno?



Iz grafa 34. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora ispitanika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *nikad ne posjećuje i nema pravo:* nastavnici (64,3%), pedagozi (43,2%). Možemo zaključiti da pitanje *najava posjete pedagoga nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva i kod nastavnika i kod pedagoga jer je vrlo velika razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Veći broj nastavnika i pedagoga navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a manji broj nastavnika i pedagoga smatra da pedagog *nema pravo* nenajavljen doći na nastavu. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Pedagog *ima pravo* doći na nastavu nenajavljeno ako postoji *ozbiljan razlog* za to smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Iz rezultata vidimo da u našoj pedagoškoj praksi raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i da tako treba biti.

Tablica 35. Tko određuje raspored posjeta nastavi?

Raspored posjeta	nastavnik				pedagog				nastavnik i pedagog zajedno				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	26	3,2	39	4,8	293	36,1	96	11,8	492	60,7	680	83,4	811	100	815	100
ŠP	4	5,8	0	0,0	22	31,9	8	11,1	43	62,3	64	88,9	69	100	72	100
Ukupno	30	3,4	39	4,4	315	35,8	104	11,7	535	60,8	744	83,9	880	100	887	100

Na pitanje: *Tko određuje raspored posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* (60,8%), a znatno manji broj da to čini *pedagog* (35,8%) ili *nastavnik* (3,4%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *tko određuje raspored posjeta nastavi* te da

opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=9,44; p=0,02). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko određuje raspored posjeta nastavi.*

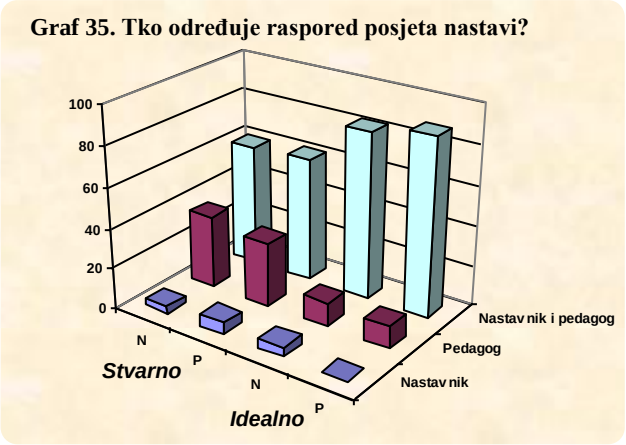
Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* (60,7%), a znatno manji broj da to čini *pedagog* (36,1%) ili *nastavnik* (3,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=780,41; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko određuje raspored posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* (62,3%), a znatno manji broj da to čini *pedagog* (31,9%) ili *nastavnik* (5,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=56,59; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *tko određuje raspored posjeta nastavi.*

Na pitanje: *Tko treba odrediti raspored posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da raspored posjeta nastavi trebaju odrediti *zajedno nastavnik i pedagog* (83,9%), a znatno manji broj da treba *pedagog* (11,7%) ili *nastavnik* (4,4%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome *tko treba odrediti raspored posjeta nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=4,04; p=0,26). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *tko treba odrediti raspored posjeta nastavi*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi raspored posjeta nastavi trebali odrediti *zajedno nastavnik i pedagog* (83,4%), a znatno manji broj da bi trebao *pedagog* (11,8%) ili *nastavnik* (4,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.484,35; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome - *tko bi trebao odrediti raspored posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi raspored posjeta nastavi trebali odrediti *zajedno nastavnik i pedagog* (88,9%), a znatno manji broj da bi trebao *pedagog* (11,1%) ili *nastavnik* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=98,00; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *tko bi trebao odrediti raspored posjeta nastavi.*



Iz grafa 35. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora ispitanika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *pedagog*: nastavnici (50,6%), pedagozi (46,7%). Veći broj nastavnika i pedagoga navodi da pedagog *određuje raspored posjeta nastavi*, a manji broj nastavnika i pedagoga smatra da on treba određivati raspored. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Možemo zaključiti da pitanje *određivanja rasporeda posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga. Raspored posjeta nastavi trebaju određivati *zajedno nastavnik i pedagog* smatra većina nastavnika i pedagoga.

2.3.2. Odnos prema vremenskoj organizaciji praćenja nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima vremenske organizacije praćenja nastave: najava posjeta nastavi, raspored posjeta nastavi. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na ***spol***. Većina nastavnica (87,3%) i nastavnika (72,1%) navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno. Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnica (49,4%) i nastavnika (43,8%) odgovorila je – *da, ali s ozbiljnim razlogom*. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* ($\chi 2$=27,88; p=0,00), ali ne i u kategoriji *idealno stanje*, s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (89,7%) i pedagoga (50,0%) navodi da *nikad* ne posjećuju nastavu nenajavljeno. Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?*

većina pedagoginja (49,2%) i pedagoga (66,7%) odgovorila je – *da, ali s ozbiljnim razlogom*. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategoriji *stvarno* ($\chi2$=11,99; p=0,00), ali ne i u kategoriji *idealno stanje*, s obzirom na spol. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno*, razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *stvarno*, ali ne i u kategoriji *idealno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom.

Zanimalo nas je *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na spol. Većina nastavnica (77,6% *stvarno*; 86,1% *idealno*) i nastavnika (53,8% *stvarno*; 93,1% *idealno*) navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi2$=8,84; p=0,03) i *idealno stanje* ($\chi2$=13,13; p=0,00) s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (59,7% *stvarno*; 88,3% *idealno*) i pedagoga (75,0% *stvarno*; 91,7% *idealno*) navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj organizaciji praćenja nastave s obzirom na ***radni staž***.

Istražujući *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu*, ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika po svim kategorijama radnog staža navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: do 5 godina (80,1%), od 6 do 10 godina (89,2%), od 11 do 20 godina (84,2%), više od 20 godina (78,2%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnika je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: do 5 godina (43,1%), od 6 do 10 godina (50,3%), od 11 do 20 godina (45,8%), više od 20 godina (51,3%). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi2$=133,36; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi2$=116,50; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi da *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: do 5 godina (85,7%), od 6 do 10 godina (100%), od 11 do 20 godina (86,7%), više od 20 godina (75,8%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina pedagoga je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: do 5 godina (57,1%), od 6 do 10 godina (62,5%), od 11 do 20 godina (56,3%), više od 20 godina (45,5%). Zaključili smo da će se i u

populaciji procjene nastavnika o tome *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pravo na to,* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: do 5 godina (62,4% *stvarno*; 82,0% *idealno*), od 6 do 10 godina (57,9% *stvarno*; 85,9% *idealno*), od 11 do 20 godina (62,9% *stvarno*; 86,2% *idealno*), više od 20 godina (58,8% *stvarno*; 79,9% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=89,99; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi 2$=144,45; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: do 5 godina (57,1% *stvarno*; 100% *idealno*), od 6 do 10 godina (75,0% *stvarno*; 77,8% *idealno*), od 11 do 20 godina (73,3% *stvarno*; 87,5% *idealno*), više od 20 godina (56,3% *stvarno*; 87,9% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj organizaciji praćenja nastave s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražujući *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: filozofski fakultet (84,8%), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (77,9%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnika je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: filozofski fakultet (49,4%), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (44,7%). Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2$=8,25; p=0,04) s obzirom na zvanje. Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: jednopredmetni (82,9%), dvopredmetni studij (82,4%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina pedagoga je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: jednopredmetni (52,9%), dvopredmetni studij (52,9%). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu*, razlikovati s obzirom na zvanje u kategoriji *idealno*,

ali ne i u kategoriji *stvarno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: filozofski fakultet (62,3% *stvarno*; 84,5% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (57,4% *stvarno*; 81,3% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: jednopredmetni (62,9% *stvarno*; 88,6% *idealno*), dvopredmetni studij (60,6% *stvarno*; 88,6% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj organizaciji praćenja nastave s obzirom na ***vrstu škole.***

Istražujući *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: gimnazija (83,9%), četverogodišnja strukovna škola (84,1%), trogodišnja strukovna škola (67,3%), polivalentna škola (86,7%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnika je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: gimnazija (43,2%), četverogodišnja strukovna škola (43,8%), trogodišnja strukovna škola (50,0%), polivalentna škola (56,9%). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi2$=37,47; p=0,00) i *idealno stanje* ($\chi2$=38,87; p=0,00) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: gimnazija (66,7%), četverogodišnja strukovna škola (91,3%), trogodišnja strukovna škola (100%), polivalentna škola (80,7%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina pedagoga je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: gimnazija (58,3%), četverogodišnja strukovna škola (41,7%), trogodišnja strukovna škola (100%), polivalentna škola (51,6%). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pravo na to,* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: gimnazija (66,7% *stvarno*; 87,2% *idealno*), četverogodišnja

strukovna škola (57,3% *stvarno*; 81,2% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (58,7% *stvarno*; 83,8% *idealno*), polivalentna škola (62,9% *stvarno*; 84,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: gimnazija (75,0% *stvarno*; 91,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (56,5% *stvarno*; 87,5% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (33,3% *stvarno*; 100% *idealno*), polivalentna škola (64,5% *stvarno*; 87,5% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj organizaciji praćenja nastave s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražujući *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: savjetnik (82,8%), mentor (82,4%), nastavnik (82,5%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnika je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: savjetnik (44,8%), mentor (48,9%), nastavnik (47,8%). Većina školskih pedagoga navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: savjetnik (66,7%), mentor (83,3%), pedagog (83,6%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina pedagoga je odgovorila – *da, ali s ozbiljnim razlogom*: savjetnik (33,3%), mentor (58,3%), pedagog (52,7%).

Istražili smo *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: savjetnik (72,4% *stvarno*; 86,2% *idealno*), mentor (65,9% *stvarno*; 85,6% *idealno*), nastavnik (59,6% *stvarno*; 83,0% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: savjetnik (66,7% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (33,3% *stvarno*; 83,3% *idealno*), pedagog (68,5% *stvarno*; 89,3% *idealno*).

Ispitali smo postoje li značajne razlike među nastavnicima u stavovima o vremenskoj organizaciji praćenja nastave s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražujući *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno: općeobrazovni (85,4%), stručni nastavni predmet (77,5%). Na pitanje: *Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?* većina nastavnika je odgovorila – *da,*

ali s ozbiljnim razlogom: općeobrazovni (49,6%), stručni (44,8%) nastavni predmet. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=8,59; p= 0,04) i *idealno stanje* ($\chi 2$=14,88; p=0,00) s obzirom na nastavni predmet. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *posjećuje li pedagog nastavu nenajavljeno i ima li pravo na to*, razlikovati s obzirom na nastavni predmet.

Istražili smo *tko određuje i tko bi trebao određivati raspored posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: općeobrazovni (61,3% *stvarno*; 83,7% *idealno*), stručni nastavni predmet (59,4% *stvarno*; 82,9% *idealno*).

3. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA TIJEKU NASTAVNOG PROCESA

Stavove nastavnika i školskih pedagoga prema tijeku nastavnog procesa u ovome smo istraživanju ispitivali preko tri dimenzije: aspekti praćenja nastave, kvaliteta profesionalnih interakcija, instrumenti praćenja nastave.

3.1. Aspekti praćenja nastave

Složenost nastavnog procesa i razredne situacije utječu i na složenost njihova praćenja. U nastavi možemo pratiti različite aspekte kao što su: vremenska artikulacija nastavnog sata, nastavni sadržaji, nastavna sredstva i pomagala, metode i oblici rada, ponašanja učenika i nastavnika.

3.1.1. Odnos prema aspektima praćenja nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema aspektima praćenja nastave ispitali smo kroz nekoliko parametara. Ispitali smo koji aspekti u praćenju nastave prevladavaju: interakcija učenika u razredu, odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi, jasnoća i sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja, sadržaj rada.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *koje aspekte nastave pedagog najčešće prati kad posjeti nastavu*. Iz rezultata vidimo da većina nastavnika i pedagoga smatra da pedagog najčešće prati *odnos učenik – nastavnik, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* i *jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* i da tako treba biti.

Tablica 36. Što pedagog na nastavi najčešće prati?

Aspekti praćenja nastave	Srednje vrijednosti													
	interakcija učenika u razredu		odnos učenik – nastavnik		metode i oblici rada		aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi		jasnoća i sistematičnost rada nastavnika		kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja		sadržaj rada	
	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno
N	3,85	4,09	3,99	4,20	3,90	4,09	3,96	4,15	3,93	4,15	3,90	4,16	3,49	3,61
ŠP	4,12	4,47	4,32	4,60	4,45	4,64	4,58	4,67	4,33	4,59	4,33	4,63	3,42	3,93
UKUPNO	3,87	4,12	4,02	4,23	3,95	4,13	4,01	4,19	3,96	4,19	3,94	4,20	3,49	3,64

Na pitanje: *Koje aspekte nastave pedagog u nastavi najčešće prati?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da pedagog najčešće prati *odnos učenik – nastavnik* (M=4,02;

σ=1,17) i *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,01; σ=1,17). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome koje aspekte nastave pedagog najčešće prati na nastavi kod sljedećih aspekata: *odnos učenik – nastavnik* (t=-2,27, p=0,02), *metode i oblici rada* (t=-3,68, p=0,00), *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (t=-4,371, p=0,00), *jasnoća i sistematičnost rada nastavnika* (t=-2,79, p=0,01), *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (t=-2,89, p=0,00). Opažene razlike možemo uopćiti pa smo zaključili da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koje aspekte nastave pedagog najčešće prati na nastavi* kod navedenih aspekata.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog najčešće na nastavi prati *odnos učenik – nastavnik* (M=3,99, σ=1,18). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte praćenja nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koje aspekte nastave pedagog najčešće prati na nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da pedagog najčešće na nastavi prati *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,58; σ=0,89). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte praćenja nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *koje aspekte nastave pedagog najčešće prati na nastavi.*

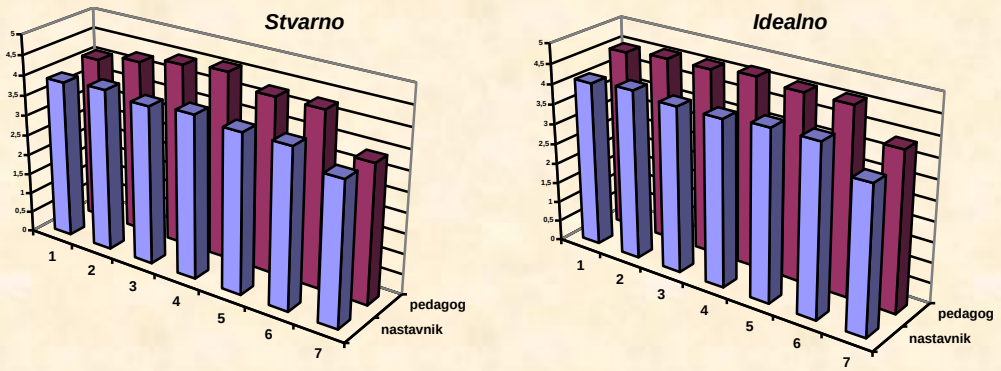
Na pitanje: *Koje bi aspekte nastave pedagog u nastavi najčešće trebao pratiti?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi *odnos učenik – nastavnik* (M=4,23; σ=1,12). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome koje bi aspekte nastave pedagog najčešće trebao pratiti kod sljedećih aspekata: *interakcija učenika u razredu* (t=- 2,74; p=0,01), *odnos učenik – nastavnik* (t=-2,97; p=0,00 *idealno*), *metode i oblici rada* (t=-3,89; p=0,00), *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (t=-3,82; p=0,00), *jasnoća i sistematičnost rada nastavnika* (t=-3,14; p=0,00), *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (t=-3,38; p=0,00). Opažene razlike možemo uopćiti pa smo zaključili da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koje bi aspekte nastave pedagog najčešće trebao pratiti na nastavi* kod navedenih aspekata.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog najčešće na nastavi trebao pratiti *odnos učenik – nastavnik* (M=4,20; σ=1,18). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte praćenja nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koje bi aspekte nastave pedagog najčešće trebao pratiti na nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi pedagog najčešće na nastavi trebao pratiti *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,67; σ=0,88), ali su vrlo blizu i kategorije *metode i oblici rada*, te *kako nastavnik vodi učenike u procesu učenja*. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte praćenja nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *koje bi aspekte nastave pedagog najčešće trebao pratiti na nastavi.*

Podaci pokazuju da su nastavnici i školski pedagozi u svojim odgovorima sve navedene aspekte nastave najčešće pozicionirali u kategorije često i veoma često, što nas navodi na zaključak kako smatraju da su svi važni u procesu nastave. Nešto manji postotak i kod jednih i kod drugih odnosi se na sadržaj kao aspekt praćenja nastave.

Graf 36. Aspekti koje pedagog na nastavi najčešće prati



1 - interakcija učenika u razredu
2 - odnos učenik – nastavnik
3 - metode i oblici rada
4 - aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi
5 - jasnoća i sistematičnost rada nastavnika
6 - kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja
7 - sadržaj rada

Iz grafa 36. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog* opažena u kategorijama *veoma rijetko ili rijetko:* od najmanje (47,4%) kod aspekta *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* do najveće (71,4%) kod aspekta *interakcija učenika u razredu*. Kod školskih pedagoga najveća razlika opažena je u kategorijama *ponekad ili često*: od najmanje (20,0%) kod aspekta *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* do najveće (50,0%) kod aspekta *kako nastavnik vodi učenike u procesu učenja.*

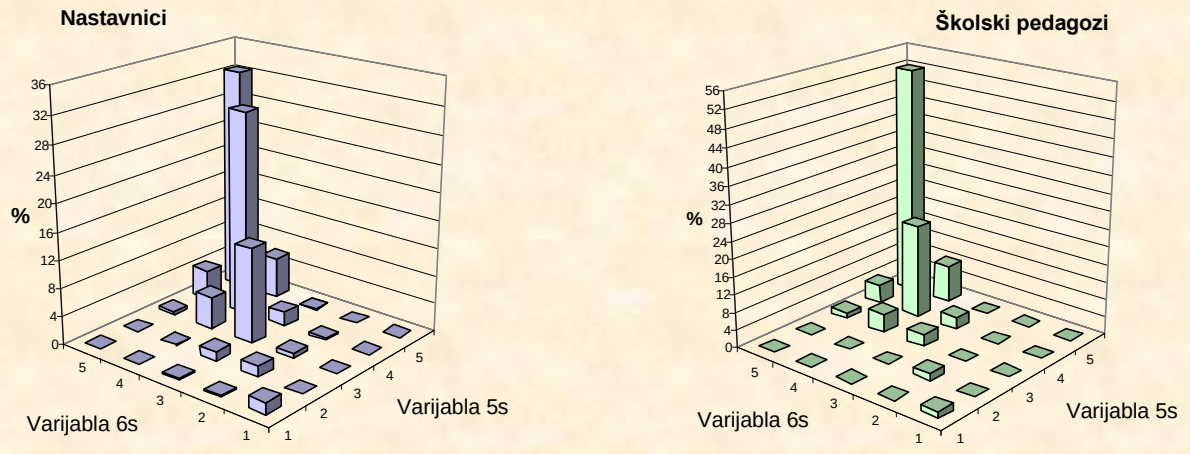
Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da i kod nastavnika i kod školskih pedagoga postoji pozitivna povezanost među svim aspektima praćenja nastave u ispitivanju *stvarnog* i *idealnog stanja*. Stupanj povezanosti među varijablama kreće se od

minimalno (nastavnici r=0,33; pedagozi r=0,20) do maksimalno (nastavnici r=0,90; pedagozi r=0,93). Najveći broj povezanosti među varijablama nalazi se u kategoriji značajne povezanosti, vrlo velik u kategoriji visoke povezanosti i gotovo neznatan u kategoriji lake povezanosti. Ovaj podatak upućuje na zaključak da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima praćenja nastave.

Najveća povezanost kod nastavnika pokazala se među varijablama: *pedagog na nastavi najčešće prati jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* i *pedagog na nastavi najčešće prati kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (r=0,90; p=0,00), *pedagog na nastavi treba najčešće pratiti jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* i *pedagog na nastavi treba najčešće pratiti kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (r=0,90; p=0,00). Najniža povezanost pokazala se među varijablama: *pedagog na nastavi najčešće prati odnos učenik – nastavnik* i *pedagog na nastavi treba najčešće pratiti sadržaj rada* (r=0,33; p=0,00), *pedagog na nastavi najčešće prati interakciju učenika u razredu* i *pedagog na nastavi treba najčešće pratiti sadržaj rada* (r=0,34; p=0,00).

Najveća povezanost kod školskih pedagoga pokazala se među varijablama: *pedagog na nastavi najčešće prati kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* i *pedagog treba na nastavi najčešće pratiti jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* (r=0,93; p=0,00). Najniža povezanost pokazala se među varijablama: *pedagog na nastavi najčešće prati kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* i *pedagog na nastavi treba najčešće pratiti sadržaj rada* (r=0,20; p=0,00).

Graf 37. Odnos stavova – U nastavi pedagog najčešće prati jasnoću i sistematičnost rada nastavnika (5s) i U nastavi pedagog najčešće prati kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja (6s)



3.1.2. Odnos prema aspektima praćenja nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim aspektima praćenja nastave: interakcija učenika u razredu, odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi, jasnoća i sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja, sadržaj rada. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Zanimalo nas je postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o *aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***spol***. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na spol. Nastavnici oba spola smatraju da pedagog u nastavi najčešće prati *odnos učenik – nastavnik* (nastavnici M=3,93, σ=1,09; nastavnice M=4,03, σ=1,21), *zatim jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* (nastavnici M=3,92, σ=1,08; nastavnice M=3,94, σ=1,23), te *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (nastavnici M=3,91, σ=1,06; nastavnice M=3,99, σ=1,23), a najrjeđe *sadržaj rada* (nastavnici M=3,49, σ=1,17; nastavnice M=3,50, σ=1,32). Nastavnici oba spola smatraju da pedagog treba najčešće pratiti *odnos učenik – nastavnik* (nastavnici M=4,09, σ=1,17; nastavnice M=4,26, σ=1,10). Kod nastavnika, zatim, slijedi kategorija *jasnoća i sistematičnost rada nastavnika* (M=4,09; σ=1,15), dok kod nastavnica slijedi kategorija *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,21; σ=1,13). Nastavnici smatraju da pedagog najrjeđe treba pratiti *sadržaj nastave* (nastavnici M=3,60, σ=1,30; nastavnice M=3,63, σ=1,37). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na spol u kategoriji *idealno stanje* za sljedeće aspekte nastave: *interakcija učenika u razredu* (t=-2,20; p=0,03), *metode i oblici rada* (t=-2,37; p=0,02), *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (t=-2,18; p=0,03). Školski pedagozi oba spola navode da u nastavi najčešće prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (pedagozi M=4,58, σ=0,96; pedagoginje M=4,57, σ=0,90), te *metode i oblike rada* (pedagozi M=4,50, σ=0,98; pedagoginje M=4,44, σ=0,93), a najrjeđe *sadržaj rada* (pedagozi M=3,67, σ=1,21; pedagoginje M=3,38, σ=1,20). Pedagozi smatraju da u nastavi treba najčešće pratiti *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (pedagozi M=4,83; σ=0,95), te *metode i oblike rada* (pedagoginje M=4,65; σ=0,92). Školski pedagozi oba spola navode da u nastavi treba najrjeđe pratiti *sadržaj rada* (pedagozi M=3,75, σ=1,21; pedagoginje M=3,97, σ=1,24). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o aspektima praćenja nastave* razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno stanje* za aspekte: interakcija učenika u

razredu, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Tablica 37. Testiranje značajnosti razlike aspekata praćenja nastave – I. dio

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	Na nastavi pedagog najčešće prati:				Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:			
			interakciju učenika u razredu	odnos učenik – nastavnik	metode i oblike rada	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi	interakciju učenika u razredu	odnos učenik – nastavnik	metode i oblike rada	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi
1. spol	t-test	N	-1,382	-1,078	-0,759	-0,961	-2,203	-1,869	-2,372	-2,180
		ŠP	0,409	0,063	0,194	0,034	-0,190	0,260	0,094	0,693
		U	-1,279	-1,214	-0,997	-1,271	-2,370	-2,069	-2,806	-2,422
2. radno iskustvo	ANOVA	N	4,590	4,542	3,942	4,267	6,164	7,379	5,091	5,102
		ŠP	0,990	0,978	0,485	1,008	1,548	0,626	1,019	0,983
		U	4,615	4,775	3,906	4,219	6,336	6,991	5,131	5,042
3. zvanje	t-test	N	2,527	2,626	2,239	2,191	3,035	2,409	2,647	3,064
		ŠP	0,530	1,549	1,310	0,387	0,186	0,940	1,331	0,840
		U	-1,896	-2,272	-3,676	-4,371	-2,740	-2,973	-3,894	-3,815
4. vrsta škole	ANOVA	N	3,135	2,254	0,712	2,860	3,995	1,971	1,221	1,553
		ŠP	0,799	1,121	0,009	0,111	0,413	0,247	0,106	0,196
		U	2,785	2,351	1,111	3,587	4,496	2,328	1,935	2,141
5. napredovanje	ANOVA	N	0,238	0,640	1,002	0,719	4,538	4,779	5,458	4,328
		ŠP	0,473	0,398	0,215	0,266	0,748	0,405	0,278	0,965
		U	0,537	1,077	1,471	1,161	5,563	5,524	5,702	5,679
6. nastavni predmet	t-test	N	0,387	0,793	0,149	0,261	0,909	0,224	-0,041	0,550

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o *aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***radni staž.*** Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Mlađi nastavnici navode da pedagozi u nastavi najčešće prate *odnos učenik – nastavnik* (do 5 godina M=4,08, σ =1,16; od 6 do 10 godina M=3,96, σ=1,16), dok stariji navode da najčešće prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (od 11 do 20 godina M=4,10, σ =1,17; više od 20 godina M=3,90, σ=1,19). Nastavnici po svim kategorijama radnog staža navode da pedagog u nastavi najrjeđe prati *sadržaj rada*. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na radni staž po svim aspektima praćenja nastave u obje kategorije *stvarno* i *idealno stanje*. Školski pedagozi do 5 godina radnog staža navode da najčešće u nastavi prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,93; σ=0,27), a trebaju najčešće pratiti *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,50; σ=1,34), *odnos učenik – nastavnik* (M=4,50; σ=1,34), te *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (M=4,50; σ=0,76). Pored *odnosa*

učenik – nastavnik i *aktivnosti učenika i njihov doprinos nastavi* pedagozi s radnim iskustvom od 6 do 10 godina navode da najčešće u nastavi prate još *metode i oblike rada* (M=4,33; σ=1,66). Stariji školski pedagozi navode da najčešće u nastavi prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi*: od 11 do 20 godina (M=4,53; σ =1,23), više od 20 godina (M=3,90; σ =1,19). Oni smatraju da najčešće trebaju pratiti *metode i oblike rada*: od 11 do 20 godina (M=4,88; σ =0,33), više od 20 godina (M=4,03; σ =1,31). Svi ispitani školski pedagozi navode da najrjeđe u nastavi prate *sadržaj rada* i tako treba biti. Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na radni staž. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o aspektima praćenja nastave*, razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Tablica 38. Testiranje značajnosti razlike aspekata praćenja nastave – I. dio (p)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	Na nastavi pedagog najčešće prati:				Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:			
			interakciju učenika u razredu	odnos učenik – nastavnik	metode i oblike rada	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi	interakciju učenika u razredu	odnos učenik – nastavnik	metode i oblike rada	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi
1. spol	p(t)	N	0,167	0,281	0,448	0,337	0,028	0,062	0,018	0,030
		ŠP	0,683	0,950	0,846	0,973	0,850	0,795	0,926	0,490
		U	0,201	0,225	0,319	0,204	0,018	0,039	0,005	0,016
2. radno iskustvo	p(F)	N	0,001	0,001	0,004	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000
		ŠP	0,403	0,408	0,694	0,394	0,210	0,600	0,390	0,406
		U	0,001	0,001	0,004	0,002	0,000	0,000	0,000	0,001
3. zvanje	p(t)	N	0,012	0,009	0,025	0,029	0,002	0,016	0,008	0,002
		ŠP	0,598	0,126	0,194	0,700	0,853	0,351	0,188	0,404
		U	0,058	0,023	0,000	0,000	0,006	0,003	0,000	0,000
4. vrsta škole	p(F)	N	0,025	0,081	0,545	0,036	0,008	0,117	0,301	0,199
		ŠP	0,498	0,347	0,999	0,953	0,744	0,863	0,957	0,899
		U	0,040	0,071	0,344	0,013	0,004	0,073	0,122	0,094
5. napredovanje	p(F)	N	0,789	0,527	0,368	0,488	0,011	0,009	0,004	0,014
		ŠP	0,625	0,673	0,807	0,768	0,477	0,669	0,758	0,386
		U	0,585	0,341	0,230	0,314	0,004	0,004	0,003	0,004
6. nastavni predmet	p(t)	N	0,699	0,428	0,882	0,794	0,364	0,823	0,967	0,583

Zanimalo nas je postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o *aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***zvanje.*** Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici u obje kategorije zvanja navode da pedagozi u nastavi najčešće prate *odnos učenik – nastavnik*: filozofski fakultet (M=4,07; σ=1,16), dopunsko pedagoško-psihološko

obrazovanje (M=3,84; σ=1,18). S time da nastavnici koji su zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem navode još i *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=3,84; σ=1,18). Da pedagozi u nastavi trebaju najčešće pratiti upravo to što i prate, tj. *odnos učenik – nastavnik* navode nastavnici u obje kategorije: filozofski fakultet (M=4,27; σ=1,05), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (M=4,07; σ=1,23). Nastavnici smatraju da je *sadržaj rada* aspekt nastave koji pedagozi u nastavi najrjeđe prate i trebaju pratiti: filozofski fakultet (M=3,54, σ=1,29 *stvarno*; M=3,69, σ=1,33 *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (M=3,41, σ=1,24 *stvarno*; M=3,47, σ=1,38 *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na zvanje za sljedeće aspekte praćenja nastave: *interakcija učenika u razredu* (t=-2,53; p=0,01 *stvarno*; t=-3,04; p=0,00 *idealno*), *odnos učenik – nastavnik* (t=-2,63; p=0,009 *stvarno*; t=-2,41; p=0,02 *idealno*), *metode i oblici rada* (t=-2,24; p=0,03 *stvarno*; t=-2,65; p=0,01 *idealno*), *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (t=-2,19; p=0,03 *stvarno*; t=-3,06; p=0,00 *idealno*), *jasnoća i sistematičnost rada nastavnika* (t=-2,67; p=0,01 *idealno*), *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (t=-2,27; p=0,02 *idealno*), *sadržaj rada* (t=-2,20; p=0,03 *idealno*). Školski pedagozi u obje kategorije zvanja navode da u nastavi najčešće prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi*: jednopredmetni (M=4,67; σ=0,48), dvopredmetni studij (M=4,60; σ=0,91). S time da pedagozi koji su završili jednopredmetni studij navode još aspekt *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (M=4,67; σ=0,59). Da u nastavi treba najčešće pratiti *metode i oblike rada* navode pedagozi u obje kategorije zvanja: jednopredmetni (M=4,80; σ=0,47), dvopredmetni studij (M=4,49; σ=1,22). Dok nastavnici koji su završili dvopredmetni studij navode još *odnos učenik – nastavnik* (M=4,49; σ=1,22). I jedni i drugi smatraju da je *sadržaj rada* aspekt kojega najrjeđe prate u nastavi i tako treba biti: jednopredmetni (M=3,61, σ=0,90 *stvarno*; M=3,92, σ=1,00 *idealno*), dvopredmetni studij (M=3,34, σ=1,35 *stvarno*; M=3,94, σ=1,47 *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na zvanje u kategoriji *stvarno stanje* kod aspekta *jasnoća i sistematičnost rada nastavnika* (t=2,41; p=0,02) i aspekta *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (t=2,61; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o aspektima praćenja nastave* razlikovati s obzirom na zvanje u kategoriji *stvarno* i *idealno* stanje kod sljedećih aspekata: interakcija učenika u razredu, odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi. To se odnosi i na aspekte: jasnoća i sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja i sadržaj rada u kategoriji *stvarno stanje*. Za školske pedagoge to možemo zaključiti za aspekte jasnoća i sistematičnost rada nastavnika i kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja u kategoriji *stvarno stanje*.

Tablica 39. Testiranje značajnosti razlike aspekata praćenja nastave – II. dio

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	Na nastavi pedagog najčešće prati:			Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:		
			jasnoću i sistematičnost rada nastavnika	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja	sadržaj rada	jasnoću i sistematičnost rada nastavnika	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja	sadržaj rada
1. spol	t-test	N	-0,304	-0,467	-0,074	-1,013	-1,267	-0,333
		ŠP	-0,573	-1,439	0,761	-0,362	-0,877	-0,552
		U	-0,620	-0,987	0,076	-1,411	-1,777	-0,534
2. radno iskustvo	ANOVA	N	3,921	5,382	3,440	5,595	5,801	3,231
		ŠP	0,248	0,068	0,567	1,124	0,929	0,599
		U	3,988	5,157	3,605	5,009	5,196	3,640
3. zvanje	t-test	N	1,609	1,488	1,404	2,667	2,274	2,201
		ŠP	2,414	2,608	0,987	1,592	1,462	-0,088
		U	-2,788	-2,887	0,425	-3,142	-3,383	-1,958
4. vrsta škole	ANOVA	N	0,711	0,576	0,466	0,835	1,299	0,363
		ŠP	0,377	0,371	0,457	0,208	0,242	0,832
		U	0,778	0,672	0,670	1,063	1,624	0,750
5. napredovanje	ANOVA	N	0,315	0,704	2,389	1,884	3,164	2,596
		ŠP	0,365	0,970	0,362	0,692	0,316	0,759
		U	0,659	1,429	2,588	2,692	3,755	3,385
6. nastavni predmet	t-test	N	-0,037	-0,156	-1,478	0,385	0,587	-1,077

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o *aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***vrstu škole.*** Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici koji rade u gimnaziji i oni koji rade u četverogodišnjoj strukovnoj školi navode da pedagozi najčešće u nastavi prate *odnos učenik – nastavnik* i tako treba biti: gimnazija (M=4,14, σ=1,14 *stvarno*; M=4,31, σ=1,01 *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (M=3,97, σ=1,20 *stvarno*; M=4,19, σ=1,11 *idealno*). Nastavnici koji rade u trogodišnjoj strukovnoj školi navode na pedagog najčešće u nastavi prati *metode i oblike rada* (M=3,80; σ=1,22) i *jasnoću i sistematičnost rada nastavnika* (M=3,80; σ=1,12), a trebaju pratiti *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,01; σ=1,21). Nastavnici koji rade u polivalentnoj školi navode da pedagog u nastavi najčešće prati *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,10; σ=1,16), a trebaju pratiti *odnos učenik – nastavnik* (M=4,25; σ=1,13). Nastavnici u svim kategorijama radnog staža navode da najrjeđe u nastavi prate *sadržaj rada* i tako treba biti. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na vrstu škole za sljedeće aspekte

praćenja nastave: *interakcija učenika u razredu* (F=3,14, p=0,03 *stvarno*; F=3,99, p=0,01 *idealno*) i *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (F=2,86; p=0,04 *stvarno*). Školski pedagozi neovisno o vrsti škole u kojoj rade navode da najčešće u nastavi prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* i tako treba biti: gimnazija (M=4,67, σ=0,49 *stvarno*; M=4,83, σ=0,39 *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (M=4,54, σ=1,06 *stvarno*; M=4,67, σ=1,05 *idealno*), trogodišnja strukovna škola (M=4,75, σ=0,50 *stvarno*; M=4,50, σ=0,58 *idealno*), polivalentna škola (M=4,55, σ=0,94 *stvarno*; M=4,64, σ=0,93 *idealno*). Svi ispitani školski pedagozi navode da najrjeđe u nastavi prate *sadržaj rada* i tako treba biti. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na vrstu škole. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o aspektima praćenja nastave* razlikovati s obzirom na vrstu škole kod aspekta interakcija učenika u razredu u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje*, te kod aspekta aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi u kategoriji *stvarno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Tablica 40. Testiranje značajnosti razlike aspekata praćenja nastave – II. dio (p)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	Na nastavi pedagog najčešće prati:			Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:		
			jasnoću i sistematičnost rada nastavnika	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja	sadržaj rada	jasnoću i sistematičnost rada nastavnika	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja	sadržaj rada
1. spol	p(t)	N	0,761	0,641	0,941	0,311	0,205	0,739
		ŠP	0,569	0,155	0,449	0,718	0,383	0,583
		U	0,535	0,324	0,940	0,159	0,076	0,594
2. radno iskustvo	p(F)	N	0,004	0,000	0,008	0,000	0,000	0,012
		ŠP	0,863	0,977	0,639	0,346	0,432	0,618
		U	0,003	0,000	0,006	0,001	0,000	0,006
3. zvanje	p(t)	N	0,108	0,137	0,161	0,008	0,023	0,028
		ŠP	0,018	0,011	0,327	0,116	0,148	0,930
		U	0,005	0,004	0,671	0,002	0,001	0,051
4. vrsta škole	p(F)	N	0,546	0,631	0,706	0,475	0,274	0,780
		ŠP	0,770	0,774	0,713	0,890	0,867	0,481
		U	0,506	0,569	0,570	0,364	0,182	0,523
5. napredovanje	p(F)	N	0,730	0,495	0,092	0,153	0,043	0,075
		ŠP	0,696	0,384	0,698	0,504	0,730	0,472
		U	0,517	0,240	0,076	0,068	0,024	0,034
6. nastavni predmet	p(t)	N	0,970	0,876	0,140	0,700	0,557	0,282

Zanimalo nas je postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o *aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju. Ustanovili smo

da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na napredovanje. Nastavnici mentori i oni koji nisu napredovali u zvanju navode da pedagozi najčešće u nastavi prate *odnos učenik – nastavnik* i tako treba biti: mentor (M=4,11, σ=1,23 *stvarno*; M=4,46, σ=0,91 *idealno*), nastavnik (M=3,98, σ=1,16 *stvarno*; M=4,15, σ=1,14 *idealno*). Nastavnici savjetnici navode da pedagozi u nastavi najčešće prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* što i trebaju činiti (M=4,14, σ=1,30 *stvarno*; M=4,59, σ=1,02 *idealno*), te *metode i oblike rada* (M=4,59; σ=1,05 *idealno*). Da pedagozi u nastavi najrjeđe prate *sadržaj rada* i tako treba biti navode svi ispitani nastavnici. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na vrstu škole u kategoriji *idealno stanje* u sljedećim aspektima praćenja nastave: *interakcija učenika u razredu* (F=4,54; p=0,01), *odnos učenik – nastavnik* (F=4,78; p=0,01), *metode i oblici rada* (F=5,46; p=0,00), *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (F=4,33; p=0,01) i *kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja* (F=3,16; p=0,04). Školski pedagozi mentori (M=4,77; σ=0,44) i oni koji nisu napredovali u zvanju (M=4,61; σ=0,78) navode da najčešće u nastavi prate *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi*. Pedagozi mentori navode da u nastavi najčešće trebaju pratiti *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=4,92; σ=0,28), dok pedagozi koji nisu napredovali u zvanju navode *metode i oblike rada* (M=4,62; σ=1,01). Školski pedagozi savjetnici navode da u nastavi najčešće prate *sve aspekte*, osim *sadržaja nastave* i tako treba biti. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na napredovanje u zvanju. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o aspektima praćenja nastave* razlikovati s obzirom na napredovanje u zvanju u kategoriji *idealno stanje* u sljedećim aspektima praćenja nastave: interakcija učenika u razredu, odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi i kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima *o aspektima praćenja nastave* s obzirom na ***nastavni predmet***. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na napredovanje. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,02; σ=1,19) navode da pedagozi najčešće u nastavi prate *odnos učenik – nastavnik,* kao i nastavnici koji predaju stručne predmete (M=3,95; σ=1,13), s tim da ovi zadnji navode još i *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi* (M=3,95; σ=1,13). I jedni i drugi navode da pedagozi trebaju najčešće pratiti *odnos učenik – nastavnik*: općeobrazovni (M=4,21; σ=1,11), stručni nastavni predmeti (M=4,19; σ=1,13). Svi ispitani nastavnici neovisno o

nastavnom predmetu koji predaju navode da *sadržaj rada* pedagozi najrjeđe prate u nastavi i tako treba biti.

3.2. Kvaliteta profesionalnih interakcija

Ometa li pedagog svojim posjetom nastavi rad nastavnika i učenika na nastavnom satu? Radi se o pitanju, konstantno prisutnom u pedagoškoj teorije i praksi, na koje postoje različiti odgovori. Postoji mišljenje da nastavnici mirnije i bolje rade kad ih pedagozi ne posjećuju na nastavi. To je, međutim, samo djelomično točno. Prema posjetu pedagoga nastavi postoji dvostruki odnos nastavnika. S jedne strane nastavnici žele pokazati uspješnost svoga rada pa prihvaćaju posjet nastavi. S druge strane nerado prihvaćaju posjet ukoliko ne znaju cilj posjeta ili ako je posjeta usmjerena na promjene njihova rada. Nastavnici su osjetljivi na kontrolu i nadzor svoga rada pa je jako važna kvaliteta profesionalnih interakcija nastavnika i pedagoga i u ovoj fazi supervizijskog pristupa školskog pedagoga nastavi.

3.2.1. Odnos prema kvaliteti profesionalnih interakcija

Istražili smo odnos nastavnika i školskih pedagoga prema kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa s dva aspekta: utjecaj pedagoga na nastavni rad, *uplitanje* pedagoga u nastavu?

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o *utjecaju pedagoga na nastavni rad*. Iz rezultata vidimo da većina nastavnika i pedagoga smatra da posjet pedagoga nastavnom satu povoljno utječe na nastavni rad i tako treba biti.

Tablica 41. Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad?

posjet pedagoga	ometa rad				povoljno utječe na rad				ne utječe nikako				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	47	5,8	77	9,5	494	61,3	593	72,9	265	32,9	143	17,6	806	100	813	100
ŠP	2	3,0	10	14,5	56	83,6	50	72,5	9	13,4	9	13,0	67	100	69	100
Ukupno	**49**	**5,6**	**87**	**9,9**	**550**	**63,0**	**643**	**72,9**	**274**	**31,4**	**152**	**17,2**	**873**	**100**	**882**	**100**

Na pitanje: *Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* (63,0%) na nastavni rad, a znatno manji broj da *ometa rad* (5,6%) ili da ne utječe *nikako* (31,4%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o *utjecaju pedagoga na nastavni rad* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi 2$=13,22; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o – *utjecaju pedagoga na nastavni rad*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* (61,3%) na nastavni rad, a znatno manji broj da *ometa rad*

(5,8%) ili da ne utječe *nikako* (32,9%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=371,93; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o – *utjecaju pedagoga na nastavni rad*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* (83,6%) na nastavni rad, a znatno manji broj da *ometa rad* (3,0%) ili da ne utječe *nikako* (13,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=77,22; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o – *utjecaju pedagoga na nastavni rad*.

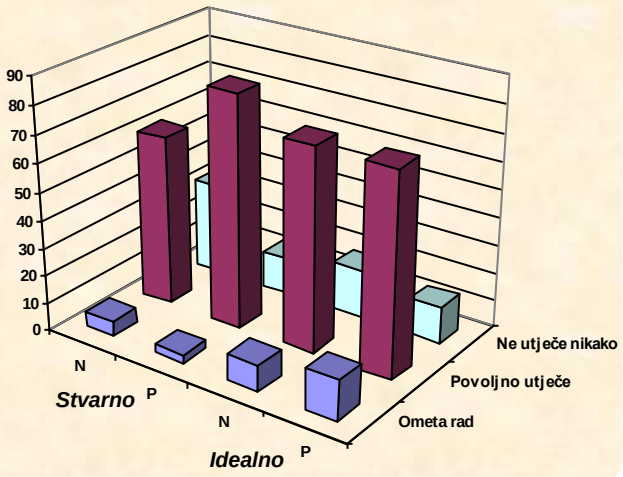
Na pitanje: *Posjet pedagoga nastavnom satu treba*: većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) odgovara da posjet pedagoga nastavnom satu treba *povoljno utjecati* (72,9%) na nastavni rad. Znatno manji broj smatra da ne treba *ometati rad* (9,9%) ili ne utjecati *nikako* (17,2%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome *kako posjet pedagoga nastavi treba utjecati na nastavni rad* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=2,39; p=0,30). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *kako posjet pedagoga nastavi treba utjecati na nastavni rad*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da posjet pedagoga nastavnom satu treba *povoljno utjecati* (72,9%) na nastavni rad, a znatno manji broj da treba *ometati rad* (9,5%) ili ne utjecati *nikako* (17,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=581,93; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *kako posjet pedagoga nastavi treba utjecati na nastavni rad*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da posjet pedagoga nastavnom satu treba *povoljno utjecati* (72,5%) na nastavni rad. Znatno manji broj smatra da ne treba *ometati rad* (14,5%) ili ne utjecati *nikako* (13,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=47,57; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *kako posjet pedagoga nastavi treba utjecati na nastavni rad*.

Iz grafa 38. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *ne utjecati nikako* (29,9%). Veći broj nastavnika navodi da posjet pedagoga njihovoj nastavi *ne utječe nikako* na nastavni rad, a manji broj nastavnika smatra da ne treba utjecati nikako. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *ometanje rada* (66,7%). Veći broj pedagoga smatra da posjet pedagoga nastavi ne treba ometati nastavni rad nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi.

Graf 38. Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad?



Možemo zaključiti da pitanje *utjecaja posjeta pedagoga na nastavni rad* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod pedagoga. Posjeta pedagoga nastavi treba *povoljno utjecati* na nastavni rad smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o *čestini uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnicima*. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da se pedagog gotovo *nikad* ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i da tako treba biti.

Tablica 42. Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez prethodnog dogovora s vama upleo u nastavu?

uplitanje pedagoga	često				ponekad				nikad				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	2	0,2	54	6,7	58	7,2	344	42,5	748	92,6	412	50,9	808	100	810	100
ŠP	1	1,4	3	4,2	21	29,6	32	44,4	49	69,0	37	51,4	71	100	72	100
Ukupno	**3**	**0,3**	**57**	**6,5**	**79**	**9,0**	**376**	**42,6**	**797**	**90,7**	**449**	**50,9**	**879**	**100**	**882**	**100**

Na pitanje: *Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez prethodnog dogovora s vama upleo u nastavu?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da se pedagog gotovo *nikad* (90,7%) ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a znatno manji broj da to čini *ponekad* (9,0%) ili *često* (6,5%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o *čestini uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi 2$=44,06; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o – čestini *uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da se pedagog gotovo *nikad* (92,6%) ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a znatno manji broj da to čini *ponekad* (7,2%) ili *često* (0,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=1.970,80; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o – čestini *uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

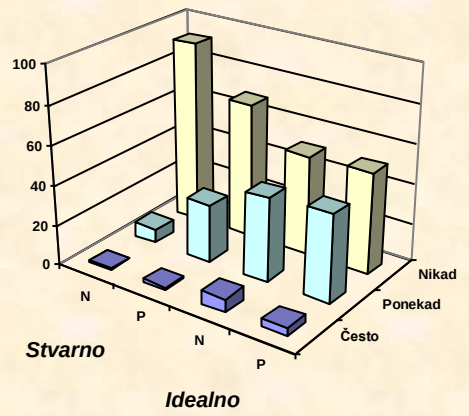
Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da se pedagog gotovo *nikad* (69,0%) ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a znatno manji broj da to čini *ponekad* (29,6%) ili *često* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=79,03; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o – čestini *uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

Na pitanje: *Treba li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnikom uključiti u nastavu?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da se pedagog ne bi trebao *nikad* (50,9%) uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a manji broj da bi to trebao činiti *ponekad* (42,6%) ili *često* (6,5%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o *čestini uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi 2$=1,08; p=0,78). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *treba li se pedagog uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da se pedagog ne bi trebao *nikad* (50,9%) uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a znatno manji broj da bi to trebao činiti *ponekad* (42,5%) ili *često* (6,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=619,91; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *treba li se pedagog uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da se pedagog ne bi trebao *nikad* (51,4%) uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom, a manji broj da bi to trebao činiti *ponekad* (44,4%) ili *često* (4,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=61,22; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *treba li se pedagog uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom.*

Graf 39. Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez prethodnog dogovora s vama upleo u nastavu?



Iz grafa 39. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora ispitanika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog stanja* opažena u kategoriji *često*: nastavnici (92,9%), pedagozi (50,0%), ali se radi o malom broj ispitanika. U kategoriji *nikad* gdje je koncentriran najveći broj ispitanika razlike su manje: nastavnici (29,0%), pedagozi (14,0%). Možemo zaključiti da pitanje *uključivanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom* može biti razlogom nezadovoljstva kod dijela nastavnika i pedagoga. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Pedagog se *nikad* ne treba uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom smatra većina nastavnika i pedagoga.

3.2.2. Odnos prema kvaliteti profesionalnih interakcija po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima kvalitete profesionalnih interakcija tijekom praćenja nastave: utjecaju pedagoga na nastavni sat, uključenosti pedagoga u nastavni rad tijekom nastavnog sata. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima s obzirom na ***spol.*** Većina nastavnica (62,4% *stvarno*; 74,6% *idealno*) i nastavnika (60,5% *stvarno*; 69,1% *idealno*) navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti. Većina školskih pedagoginja (87,5% *stvarno*; 77,6% *idealno*) i pedagoga (63,6% *stvarno*; 45,5% *idealno*) navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti. Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategoriji *stvarno*, ali

postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi2$=6,90; p=0,03) s obzirom na spol. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome *kako posjet pedagoga nastavnom satu utječe na nastavni rad,* razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno,* ali ne i u kategoriji *stvarno stanje* gdje se razlika nije pokazala značajnom. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na spol. Većina nastavnica (93,9% *stvarno*; 51,7% *idealno*) i nastavnika (89,5% *stvarno*; 49,2% *idealno*) navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* ($\chi2$=8,54; p=0,04), ali ne i u kategoriji *idealno stanje* s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (72,9% *stvarno*; 56,7% *idealno*) i pedagoga (50,0% *stvarno*; 25,0% *idealno*) navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategoriji *stvarno stanje* ($\chi2$=9,78; p=0,02), ali ne i u kategoriji *idealno stanje* s obzirom na spol. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o *uključivanju pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom* razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *stvarno stanje.*

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa, s obzirom na ***radni staž.***

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: do 5 godina (54,9% *stvarno*; 64,7% *idealno*), od 6 do 10 godina (58,9% *stvarno*; 67,9% *idealno*), od 11 do 20 godina (64,8% *stvarno*; 74,8% *idealno*), više od 20 godina (63,6% *stvarno*; 80,0% *idealno*). Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno,* ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi2$=23,04; p=0,00) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: do 5 godina (78,6% *stvarno*; 64,3% *idealno*), od 6 do 10 godina (71,4% *stvarno*; 57,1% *idealno*), od 11 do 20 godina (87,5% *stvarno*; 88,2% *idealno*), više od 20 godina (86,7% *stvarno*; 70,9% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *kako utječe posjet pedagoga na nastavni rad* razlikovati s obzirom na radni

staž u kategoriji *idealno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: do 5 godina (90,3% *stvarno*; 54,5% *idealno*), od 6 do 10 godina (93,6% *stvarno*; 54,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (91,9% *stvarno*; 50,4% *idealno*), više od 20 godina (94,2% *stvarno*; 46,4% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi, također, da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: do 5 godina (64,3% *stvarno*; 54,5% *idealno*), od 6 do 10 godina (100% *stvarno*; 87,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (93,8% *stvarno*; 58,8% *idealno*), više od 20 godina (51,5% *stvarno*; 39,4% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni radni i tako treba biti: filozofski fakultet (62,4% *stvarno*; 74,1% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (58,9% *stvarno*; 70,5% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: jednopredmetni (81,3% *stvarno*; 71,9% *idealno*), dvopredmetni studij (83,3% *stvarno*; 71,6% *idealno*).

Istražili smo *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: filozofski fakultet (93,1% *stvarno*; 50,5% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (91,9% *stvarno*; 51,9% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: jednopredmetni (72,2% *stvarno*; 52,8% *idealno*), dvopredmetni studij (64,7% *stvarno*; 50,0% *idealno*).

Tablica 43. Testiranje značajnosti razlike - posjeta pedagoga nastavnom satu ($\chi 2$)

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	χ2 test				p(χ2)			
		Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad?	Posjet pedagoga nastavnom satu treba?	Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez dogovora s vama uključio u nastavu?	Smije li se pedagog bez dogovora s nastavnikom uključiti u nastavu?	Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad?	Posjet pedagoga nastavnom satu treba?	Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez dogovora s vama uključio u nastavu?	Smije li se pedagog bez dogovora s nastavnikom uključiti u nastavu?
1. spol	N	2,072	2,930	8,543	2,856	0,355	0,231	0,036	0,414
	ŠP	4,147	6,896	9,777	5,351	0,126	0,032	0,021	0,148
	U	2,825	5,832	11,204	3,459	0,243	0,054	0,011	0,326
2. radno iskustvo	N	6,495	23,042	8,612	6,864	0,370	0,001	0,474	0,651
	ŠP	5,589	5,311	14,005	12,345	0,471	0,505	0,122	0,195
	U	7,213	22,921	10,904	8,576	0,302	0,001	0,282	0,477
3. zvanje	N	0,906	1,302	0,617	4,449	0,636	0,521	0,893	0,217
	ŠP	2,216	0,060	2,011	3,089	0,330	0,970	0,570	0,378
	U	14,931	3,835	52,997	8,020	0,021	0,699	0,000	0,532
4. vrsta škole	N	15,906	15,998	21,779	60,301	0,014	0,014	0,010	0,000
	ŠP	2,978	8,381	13,546	20,024	0,812	0,212	0,139	0,018
	U	14,776	15,145	19,088	53,101	0,022	0,019	0,024	0,000
5. napredovanje	N	8,973	4,992	1,333	8,131	0,062	0,295	0,970	0,229
	ŠP	2,141	1,576	5,206	1,512	0,710	0,813	0,518	0,959
	U	8,249	4,444	1,712	8,358	0,083	0,349	0,944	0,213
6. nastavni predmet	N	0,220	0,487	1,555	3,180	0,896	0,784	0,670	0,365

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: gimnazija (73,1% *stvarno*; 83,3% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (55,4% *stvarno*; 68,0% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (61,8% *stvarno*; 73,1% *idealno*), polivalentna škola (62,1% *stvarno*; 73,4% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi 2$=15,91; p=0,01) i *idealno stanje* ($\chi 2$=15,99; p=0,01) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: gimnazija (72,7% *stvarno*; 75,0% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (85,7% *stvarno*; 72,7% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (100% *stvarno*; 33,3% *idealno*), polivalentna škola (84,4% *stvarno*;

75,0% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *kako utječe posjet pedagoga na nastavni rad* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: gimnazija (94,8% *stvarno*; 51,3% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (95,4% *stvarno*; 54,6% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (91,3% *stvarno*; 47,1% *idealno*), polivalentna škola (88,7% *stvarno*; 46,0% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi2$=21,78; p=0,01) i *idealno stanje* ($\chi2$=60,30; p=0,00) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: gimnazija (75,0% *stvarno*; 58,3% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (60,9% *stvarno*; 41,7% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (50,0% *stvarno*; 25,0% *idealno*), polivalentna škola (75,0% *stvarno*; 59,4% *idealno*). Ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi2$=20,02; p= 0,02) s obzirom na vrstu škole. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *uključenosti pedagoga u nastavu* razlikovati s obzirom na vrstu škole. Kod školskih pedagoga razlika je značajna u kategoriji *idealno stanje*.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: savjetnik (75,0% *stvarno*; 85,7% *idealno*), mentor (69,2% *stvarno*; 79,1% *idealno*), nastavnik (59,8% *stvarno*; 71,6% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: savjetnik (100% *stvarno*; 66,7% *idealno*), mentor (75,0% *stvarno*; 75,0% *idealno*), pedagog (84,6% *stvarno*; 71,7% *idealno*).

Istražili smo *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da se

pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: savjetnik (96,4% *stvarno*; 42,9% *idealno*), mentor (93,4% *stvarno*; 42,9% *idealno*), nastavnik (92,3% *stvarno*; 52,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da se pedagog *nikad* ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: savjetnik (33,3% *stvarno*; 66,7% *idealno*), mentor (69,2% *stvarno*; 46,2% *idealno*), pedagog (70,9% *stvarno*; 52,7% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o kvaliteti profesionalnih interakcija tijekom supervizije nastavnog procesa s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražujući *da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa nastavni rad* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni rad i tako treba biti: općeobrazovni (60,7% *stvarno*; 73,3% *idealno*), stručni nastavni predmet (62,0% *stvarno*; 72,1% *idealno*).

Istražili smo *da li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnicima uključuje u nastavu.* Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da se pedagog *nikad* ne uključuje u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti: općeobrazovni (93,3% *stvarno*; 50,7% *idealno*), stručni nastavni predmet (91,6% *stvarno*; 51,2% *idealno*).

3.3. Instrumenti praćenja nastave

Za praćenje nastavnog rada školski pedagozi koriste razne instrumente ovisno o tome koji je cilj praćenja nastave. Instrumenti ovise o tome radi li se o strukturiranom ili nestrukturiranom promatranju, promatranju s većim ili manjim stupnjem participacije te otvorenom ili prikrivenom promatranju. Uslijed nedostatka gotovih instrumenata za praćenje nastave pedagozi ih često izrađuju sami ili u suradnji sa svojim kolegama.

3.3.1. Odnos prema instrumentima za praćenje nastave

Istražujući stav školskih pedagoga prema instrumentima za praćenje nastave zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome kako izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga smatra da pedagozi najčešće *sami* izrađuju instrumente za praćenje nastave, a smatraju da bi ih trebali izrađivati *koordiniranim radom na stručnim vijećima*.

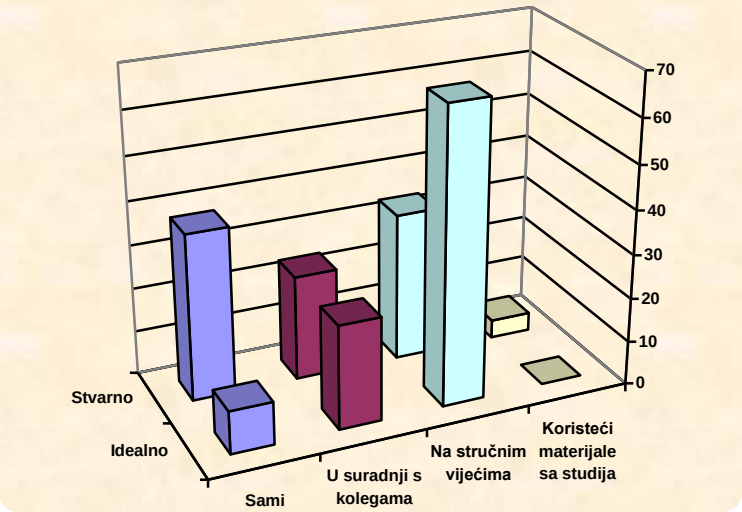
Tablica 44. Instrumente za praćenje nastave školski pedagozi izrađuju:

instrumenti za praćenje	sami		u suradnji s kolegama		na županijskom stručnom vijeću		koristeći materijale sa studija		ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ŠP stvarno	27	38,0	17	23,9	24	33,8	3	4,2	71	100
ŠP idealno	7	9,7	17	23,6	48	66,7	0	0,0	72	100

Na pitanje: *Instrumente za praćenje nastave školski pedagozi izrađuju:* većina pedagoga navodi da instrumente za praćenje nastave najčešće izrađuju *sami* (38,0%) i *na županijskom stručnom vijeću* (33,8%). Manji broj smatra da to čine *u suradnji s kolegama* (23,9%) ili *koristeći materijale sa studija* (4,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=19,31; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *kako školski pedagozi izrađuju instrumente za praćenje nastave.*

Na pitanje: *Treba li pedagog instrumente za praćenje nastave najčešće izrađivati:* najveći broj pedagoga navodi da bi instrumente za praćenje nastave pedagozi trebali izrađivati *na županijskom stručnom vijeću* (66,7%) i *u suradnji s kolegama* (23,6%). Manji broj smatra da to trebaju činiti *sami* (9,7%) ili *koristeći materijale sa studija* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=38,08; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *kako bi školski pedagozi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave.*

Graf 40. Instrumente za praćenje nastave školski pedagozi izrađuju:



Iz grafa 40. vide se razlike u raspodjeli odgovora pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora pedagoga pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *koordiniranim radom na županijskom stručnom vijeću* (32,9%). Veći broj pedagoga

navodi da instrumente za praćenje nastave pedagog treba najčešće izrađivati *na županijskom stručnom vijeću,* nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi. Možemo zaključiti da pitanje *izrade instrumenata za praćenje nastave* može biti razlogom nezadovoljstva dijela pedagoga. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu pedagozi žele. Školski pedagozi trebaju instrumente za praćenje nastave izrađivati koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima smatra većina pedagoga.

3.3.2. Odnos prema instrumentima za praćenje nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima školskih pedagoga o načinu izrade instrumenata za praćenje nastave. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražujući *kako izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima s obzirom na ***spol***. Većina školskih pedagoginja (38,9%) navodi da *sami izrađuju instrumente* za praćenje nastave, dok većina pedagoga (50,0%) navodi da izrađuju instrumente *u suradnji s kolegama*. Većina školskih pedagoginja (71,7%) smatra da ih trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima*, dok podjednak broj pedagoga (41,7%) smatra da ih trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima* i *u suradnji s kolegama.*

Istražili smo *kako pedagozi izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima s obzirom na ***radni staž***. Većina školskih pedagoga navodi da *sami izrađuju instrumente* za praćenje nastave: do 5 godina (35,7%), od 6 do 10 godina (25,0%), od 11 do 20 godina (37,5%), više od 20 godina (42,4%). Da instrumente trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima* smatra, također, većina školskih pedagoga po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (57,1%), od 6 do 10 godina (87,5%), od 11 do 20 godina (58,8%), više od 20 godina (69,7%).

Tablica 45. Testiranje značajnosti razlike - instrumenti za praćenje nastave ($\chi 2$)

NEZAVISNE VARIJABLE	χ2 test		p(χ2)	
	Instrumente za praćenje nastave najčešće izrađujete?	Treba li instrumente za praćenje nastave najčešće izrađivati?	Instrumente za praćenje nastave najčešće izrađujete?	Treba li instrumente za praćenje nastave najčešće izrađivati?
1. spol	6,043	4,053	0,110	0,132
2. radno iskustvo	11,936	8,431	0,217	0,208
3. zvanje	0,416	4,334	0,937	0,114
4. vrsta škole	7,863	5,299	0,548	0,506
5. napredovanje	2,776	2,659	0,836	0,616

Istražujući *kako izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave,* obzirom na varijablu ***zvanje*** ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima. Većina školskih pedagoga navodi da *sami izrađuju instrumente* za praćenje nastave: jednopredmetni (38,9%), dvopredmetni (38,2%) studij, a da trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima*: jednopredmetni (75,0%), dvopredmetni studij (61,8%).

Istražujući *kako izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave,* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima s obzirom na ***vrstu škole***. Većina školskih pedagoga navodi da *sami izrađuju instrumente* za praćenje nastave: gimnazija (41,7%), četverogodišnja strukovna škola (39,1%), trogodišnja strukovna škola (25,0%), polivalentna škola (37,5%), a trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima*: gimnazija (50,0%), četverogodišnja strukovna škola (62,5%), trogodišnja strukovna škola (75,0%), polivalentna škola (75,0%).

Istražujući *kako izrađuju i kako bi trebali izrađivati instrumente za praćenje nastave* ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među pedagozima s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju. Većina školskih pedagoga navodi da *sami izrađuju instrumente* za praćenje nastave: savjetnik (66,7), mentor (30,8%), pedagog (38,2%), a trebaju izrađivati *koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima*: savjetnik (100%), mentor (53,9%), pedagog (69,1%).

4. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA REFLEKSIJI NASTAVNOG PROCESA

Stavove nastavnika i školskih pedagoga prema refleksiji nastavnog procesa u ovome smo istraživanju ispitivali preko četiri dimenzije: priprema razgovora nakon posjeta nastavi, sadržaj refleksije, kvaliteta komunikacije nastavnika i pedagoga tijekom refleksije, vremenska dimenzija u odnosu na refleksiju nastave.

4.1. Priprema razgovora nakon održane nastave

Razgovor nastavnika i pedagoga, nakon nastave, u kojem se obavlja refleksija nastavnog sata sljedeća je važna sastavnica supervizijskog pristupa školskog pedagoga praćenju nastave. Uspjeh razgovora ovisi o kvaliteti pripreme za razgovor i nastavnika i pedagoga. Razgovor treba obaviti što prije nakon održavanja nastave, ali nakon što su pedagog i nastavnik sredili misli i bilješke. Termin razgovora dogovaraju zajedno nastavnik i pedagog. Osim navedenog za uspješan razgovor veoma je važno ozračje razgovora u kojemu konstruktivno sudjeluju i nastavnik i pedagog.

4.1.1. Odnos prema pripremi razgovora nakon održane nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema pripremi razgovora nakon održane nastave ispitivali smo kroz dva parametara. Ispitali smo pripremaju li se ispitanici za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi, te sređuju li svoje bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi.* Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i da tako treba biti.

Tablica 46. Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?

Sređivanje bilješki	uvijek				ponekad				nikad				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	432	53,6	593	73,7	324	40,2	204	25,3	50	6,2	8	1,0	806	100	805	100
ŠP	54	76,1	69	95,8	16	22,5	2	2,8	1	1,4	1	1,4	71	100	72	100
Ukupno	486	55,4	662	75,5	340	38,8	206	23,5	51	5,8	9	1,0	877	100	877	100

Na pitanje: *Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da *uvijek* (55,4%) sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a znatno manji broj da to čine *ponekad* (38,8%) ili *nikad* (5,8%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti

($\chi2$=13,77; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o – *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi*.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da *uvijek* (53,6%) sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a manji broj da to čine *ponekad* (40,2%) ili *nikad* (6,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=288,67; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o – *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi*.

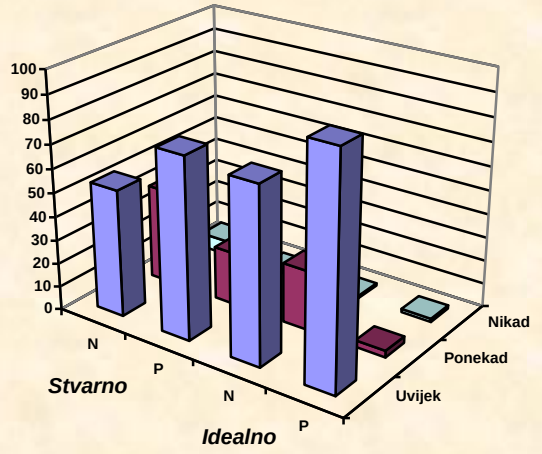
Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da *uvijek* (76,1%) sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a manji broj da to čine *ponekad* (22,5%) ili *nikad* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=63,07; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o – *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi*.

Na pitanje: *Treba li srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da bi trebalo *uvijek* (75,5%) srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a znatno manji broj da to treba učiniti *ponekad* (23,5%) ili *nikad* (1,0%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o *čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=18,73; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *treba li srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da bi trebalo *uvijek* (73,7%) srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a manji broj da to treba učiniti *ponekad* (25,3%) ili *nikad* (1,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=660,82; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *treba li srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da bi trebalo *uvijek* (95,8%) srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a manji broj da to treba učiniti *ponekad* (2,8%) ili *nikad* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=126,58; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *treba li srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi.*

Graf 41. Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjete nastavi?



Iz grafa 41. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *nikad* (72,4%). Veći broj nastavnika navodi da *nikad* ne sređuje bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, a manji broj nastavnika smatra da *nikad* ne treba srediti bilješke i dojmove. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *ponekad* (77,8%). Manji broj pedagoga navodi da *ponekad* trebaju srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi, nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi. Velika je razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *sređivanja bilješki i dojmova nakon posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Nastavnici i pedagozi trebaju uvijek srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjete nastavi smatra većina nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor?* Iz rezultata vidimo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u odgovorima. Nastavnici u najvećem broju odgovaraju da se za najavljeni razgovor pripremaju po potrebi, a školski pedagozi da se pripremaju.

Tablica 47. Pripremate li se za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi?

Priprema za razgovor	da				po potrebi				ne				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	148	18,3	203	25,1	406	50,2	434	53,7	254	31,4	171	21,2	808	100	808	100
ŠP	42	59,2	54	75,0	28	39,4	18	25,0	1	1,4	0	0,0	71	100	72	100
Ukupno	190	21,6	257	29,2	434	49,4	452	51,4	255	29,0	171	19,4	879	100	880	100

Na pitanje: *Pripremate li se nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da se pripremaju *po potrebi* (49,4%). Postotak onih koji odgovaraju da se *pripremaju* (21,6%) ili da se *ne pripremaju* (29,0%) znatno je manji.

Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *pripremaju li se za razgovor nakon posjeta nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti (χ^2 =72,19; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *pripremaju li se za razgovor nakon posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da se *po potrebi* (50,2%) pripremaju za razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi, a znatno manji broj da se *pripremaju* (18,3%) ili da se *ne pripremaju* (31,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=124,88; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *pripremaju li se za razgovor nakon posjeta nastavi*.

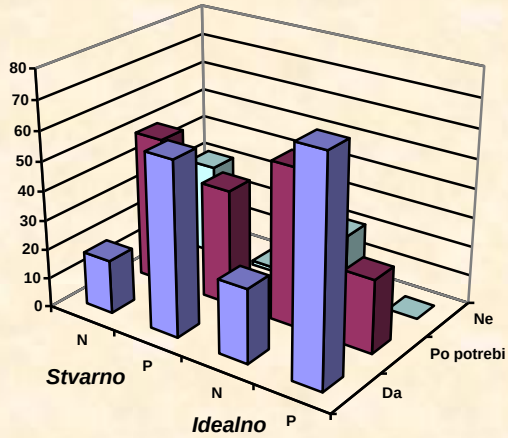
Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi *da* se *priprema* (59,2%) za razgovor nakon posjeta nastavi, a znatno manji broj da se priprema *po potrebi* (39,4%) ili da se *ne priprema* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=36,70; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *pripremaju li se za razgovor nakon posjeta nastavi*.

Na pitanje: *Trebaju li se nastavnik i pedagog pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da se *po potrebi* (51,4%) trebaju pripremiti, a znatno manji broj da *trebaju* (29,2%) ili da *ne trebaju* (19,4%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *trebaju li se pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=82,16; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *trebaju li se pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da se *po potrebi* (53,7%) trebaju pripremiti za razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi, a znatno manji broj da *trebaju* (25,1%) ili da *ne trebaju* (21,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=152,91; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *trebaju li se pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi *da se trebaju pripremiti* (75,0%) za razgovor nakon posjeta nastavi, a znatno manji broj da se *po potrebi* (25,0%) trebaju pripremiti ili da *ne trebaju* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=18,00; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *trebaju li se pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi.*

Graf 42. Pripremate li se za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi?



Iz grafa 42. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog* opažena u kategoriji *ne* (19,5%). Veći broj nastavnika navodi da se *ne priprema* za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi, a manji broj nastavnika smatra da se nastavnik ne treba pripremati za razgovor s pedagogom. Kod pedagoga je najveća razlika opažena u kategoriji *po potrebi* (21,7%). Manji broj pedagoga navodi da se *po potrebi* trebaju pripremati za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi, nego što je to prisutno u pedagoškoj praksi. Možemo zaključiti da pitanje *pripreme za najavljeni razgovor nakon posjete pedagoga nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Nastavnici i pedagozi trebaju se pripremiti za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi smatra većina nastavnika i pedagoga.

4.1.2. Odnos prema pripremi razgovora nakon održane nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima pripreme razgovora nakon održane nastave: pripremi za najavljeni razgovor, sređivanju bilješki i dojmova. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***spol***.

Istražujući s*ređuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na spol. Većina nastavnica (56,2% *stvarno*; 75,9% *idealno*) i nastavnika (47,8% *stvarno*; 68,4%

idealno) navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *idealno* ($\chi 2$=6,51; p=0,04), ali ne i u kategoriji *stvarno stanje* s obzirom na spol. Većina školskih pedagoginja (74,6% *stvarno*; 96,7% *idealno*) i pedagoga (83,3% *stvarno*; 91,7% *idealno*) navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o s*ređivanju bilješki i dojmova nakon posjeta nastavi* razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *idealno stanje*. Kod školskih pedagoga opažena razlika nije značajna.

Zanimalo nas je *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na spol. Većina nastavnica (50,3% *stvarno*; 54,8% *idealno*) i nastavnika (49,6% *stvarno*; 50,8% *idealno*) navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi i tako treba biti. Većina školskih pedagoga navodi da se nakon posjeta nastavi *pripremaju* za najavljeni razgovor s nastavnikom i tako treba biti: (61,0% *stvarno*; 76,7% *idealno*), (50,0% *stvarno*; 66,7% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo s*ređuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjete nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: do 5 godina (51,2% *stvarno*; 77,47% *idealno*), od 6 do 10 godina (49,0% *stvarno*; 74,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (57,9% *stvarno*; 70,9% *idealno*), više od 20 godina (53,8% *stvarno*; 75,4% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: do 5 godina (78,6% *stvarno*; 100% *idealno*), od 6 do 10 godina (75,0% *stvarno*; 100% *idealno*), od 11 do 20 godina (68,8% *stvarno*; 88,2% *idealno*), više od 20 godina (78,8% *stvarno*; 96,9% *idealno*).

Zanimalo nas je *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga njihovoj nastavi i tako treba biti: do 5 godina (55,2% *stvarno*; 61,1% *idealno*), od 6 do 10 godina (55,8% *stvarno*; 56,7% *idealno*), od 11 do 20 godina (47,9% *stvarno*; 53,4% *idealno*), više od 20 godina (45,6% *stvarno*; 46,8% *idealno*). Ustanovili smo da

ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi2$=15,06; p=0,02) s obzirom na radni staž. Većina školskih pedagoga navodi da se *pripremaju* za razgovor s nastavnikom nakon njihova posjeta nastavi i tako treba biti: do 5 godina (64,3% *stvarno*; 71,4% *idealno*), od 6 do 10 godina (50,0% *stvarno*; 50,0% *idealno*), od 11 do 20 godina (56,3% *stvarno*; 76,5% *idealno*), više od 20 godina (60,6% *stvarno*; 81,8% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *pripremi za razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi* razlikovati s obzirom na radni staž u kategoriji *idealno stanje*. Kod školskih pedagoga opažena razlika nije značajna.

Tablica 48. Testiranje značajnosti razlike – priprema razgovora nakon održane nastave ($\chi2$)

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	χ2 test				p(χ2)			
		Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	Treba li nastavnik/pedagog srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	Pripremate li se nakon posjeta pedagoga nastavi za razgovor?	Treba li se nastavnik/pedagog pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi?	Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	Treba li nastavnik/pedagog srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	Pripremate li se nakon posjeta pedagoga nastavi za razgovor?	Treba li se nastavnik/pedagog pripremiti za razgovor nakon posjeta nastavi?
1. spol	N	5,657	6,511	4,613	4,228	0,059	0,039	0,100	0,121
	ŠP	0,525	1,826	5,139	0,533	0,769	0,401	0,077	0,465
	U	5,438	10,170	0,817	0,838	0,066	0,006	0,665	0,658
2. radno iskustvo	N	4,300	1,847	10,326	15,063	0,636	0,933	0,112	0,020
	ŠP	3,693	4,591	3,938	3,600	0,718	0,597	0,685	0,308
	U	3,970	3,581	11,723	20,331	0,681	0,733	0,068	0,002
3. zvanje	N	0,638	1,121	0,609	3,194	0,727	0,571	0,738	0,203
	ŠP	0,963	2,960	1,735	2,252	0,618	0,228	0,420	0,133
	U	14,020	20,856	71,828	83,317	0,029	0,002	0,000	0,000
4. vrsta škole	N	3,991	6,283	4,339	6,510	0,678	0,392	0,631	0,369
	ŠP	3,167	4,158	5,225	2,167	0,788	0,655	0,515	0,539
	U	3,010	5,250	4,129	5,170	0,808	0,512	0,659	0,522
5. napredovanje	N	8,023	3,897	5,846	5,229	0,091	0,420	0,211	0,265
	ŠP	0,947	1,691	5,942	1,221	0,918	0,792	0,204	0,543
	U	9,460	4,261	7,602	6,590	0,051	0,372	0,107	0,159
6. nastavni predmet	N	1,678	2,672	6,935	5,025	0,432	0,263	0,031	0,081

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***zvanje***.

Istražili smo s*ređuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: filozofski fakultet (54,7% *stvarno*; 74,7% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (51,7% *stvarno*; 71,9% *idealno*). Većina

školskih pedagoga, također, navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: jednopredmetni (75,0% *stvarno*; 91,7% *idealno*), dvopredmetni studij (76,5% *stvarno*; 100% *idealno*).

Zanimalo nas je *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga njihovoj nastavi i tako treba biti: filozofski fakultet (49,9% *stvarno*; 55,2% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (50,7% *stvarno*; 50,7% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da se *priprema* za razgovor s nastavnikom nakon njihova posjeta nastavi i tako treba biti: jednopredmetni (52,8% *stvarno*; 66,7% *idealno*), dvopredmetni studij (64,7% *stvarno*; 82,4% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***vrstu škole***.

Zanimalo nas je s*ređuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: gimnazija (57,7% *stvarno*; 77,6% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (54,2% *stvarno*; 75,4% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (52,9% *stvarno*; 70,5% *idealno*), polivalentna škola (49,8% *stvarno*; 69,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: gimnazija (66,7% *stvarno*; 91,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (78,3% stvarno; 95,8% idealno), trogodišnja strukovna škola (75,0% *stvarno*; 100% *idealno*), polivalentna škola (78,1% *stvarno*; 96,9% *idealno*).

Istražili smo *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga njihovoj nastavi i tako treba biti: gimnazija (48,7% *stvarno*; 53,6% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (53,3% *stvarno*; 55,9% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (44,2% *stvarno*; 43,8% *idealno*), polivalentna škola (49,3% *stvarno*; 55,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da se *pripremaju* za razgovor s nastavnikom nakon njihova posjeta nastavi i tako treba biti: gimnazija (58,3% *stvarno*; 66,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (60,9% *stvarno*; 79,2% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (50,0% *stvarno*; 50,0% *idealno*), polivalentna škola (59,4% *stvarno*; 78,1% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***napredovanje u zvanju.***

Zanimalo nas je s*rađuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: savjetnik (64,3% *stvarno*; 71,4% *idealno*), mentor (65,9% *stvarno*; 81,1% *idealno*), nastavnik (51,6% *stvarno*; 72,7% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: savjetnik (66,7% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (84,6% *stvarno*; 92,3% *idealno*), pedagog (74,6% *stvarno*; 96,4% *idealno*).

Istražili smo *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga njihovoj nastavi i tako treba biti: savjetnik (64,3% *stvarno*; 55,6% *idealno*), mentor (48,4% *stvarno*; 52,2% *idealno*), nastavnik (50,0% *stvarno*; 53,9% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da se *pripremaju* za razgovor s nastavnikom nakon njihova posjeta nastavi i tako treba biti: savjetnik (66,7% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (69,2% *stvarno*; 69,2% *idealno*), pedagog (56,4% *stvarno*; 74,6% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima prema pripremi razgovora nakon održane nastave s obzirom na ***nastavni predmet***.

Zanimalo nas je s*rađuju li ispitanici bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da *uvijek* sređuju bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti: općeobrazovni (53,6% *stvarno*; 74,4% *idealno*), stručni nastavni predmet (53,6% *stvarno*; 72,5% *idealno*).

Istražili smo *pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor* i ustanovili da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da se *po potrebi* pripremaju za najavljeni razgovor nakon posjeta pedagoga njihovoj nastavi i tako treba biti: općeobrazovni (50,1% *stvarno*; 54,9% *idealno*), stručni nastavni predmet (50,2% *stvarno*; 51,4% *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje*($\chi 2$=6,94; p= 0,03). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *pripremi za*

razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi razlikovati s obzirom na nastavni predmet u kategoriji *stvarno stanje*.

4.2. Sadržaj refleksije održane nastave

Sadržaj refleksije održane nastave povezan je s ciljem posjeta nastavi. U didaktičkoj teoriji možemo govoriti o četiri dimenzije nastave koje mogu biti sadržaj njezine refleksije. Spoznajna dimenzija nastave odnosi se na refleksiju različitih misaonih procesa, psihološka na refleksiju intelektualnih i emocionalnih doživljaja, metodička na refleksiju nastavnih metoda i oblika rada, te materijalno-tehnička na refleksiju nastavnih sredstava i pomagala prisutnih u nastavi.

4.2.1. Odnos prema sadržaju refleksije održane nastave

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema sadržaju refleksije ispitali smo kroz nekoliko parametara. Istražili smo koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet refleksije: spoznajni, psihološki, metodički, materijalno-tehnički.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *koji je aspekt nastavnog procesa najčešći predmet promišljanja*, odnosno sređivanja dojmova, analize i novih ideja o nastavi? Iz rezultata vidimo da većina nastavnika i pedagoga smatra da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički* aspekt nastavnog procesa i da tako treba biti.

Tablica 49. Refleksija nastavnog procesa

Aspekti praćenja nastave	Srednje vrijednosti							
	spoznajni		psihološki		metodički		materijalno-tehnički	
	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno	stvarno	idealno
N	3,99	4,19	4,01	4,22	4,24	4,34	3,72	3,95
ŠP	4,10	4,41	4,17	4,59	4,59	4,73	3,72	4,11
UKUPNO	4,00	4,21	4,02	4,25	4,27	4,38	3,72	3,96

Na pitanje: *Koji aspekti nastave su najčešći predmet refleksije?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da je to *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,27; σ=0,77). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *koji je aspekt nastavnog procesa najčešći predmet refleksije* kod *metodičkog* aspekta (t=-3,72; p=0,00). Opažene razlike možemo uopćiti pa smo zaključili da se u populaciji pedagozi i nastavnici

razlikuju u procjeni *koji su aspekti nastave najčešći predmet refleksije* kod *metodičkog* aspekata. To ne možemo zaključiti i za ostale aspekte jer se razlika nije pokazala značajnom.

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,24; σ=0,78). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte refleksije nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koji su aspekti nastave najčešći predmet refleksije*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,59; σ=0,52). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte refleksije nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *koji su aspekti nastave najčešći predmet refleksije*.

Na pitanje: *Koji bi aspekti nastave trebali biti najčešće predmet refleksije?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da treba biti *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,38; σ=0,73). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *koji bi aspekt nastavnog procesa trebao biti najčešće predmet refleksije* kod *spoznajnog* (t=-2,18; p=0,03), *psihološkog* (t=-3,98; p=0,00) i *metodičkog* (t=-4,26; p=0,00) aspekta nastave. Opažene razlike možemo uopćiti pa smo zaključili da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni *koji bi aspekti nastave trebali biti najčešći predmet refleksije* kod *spoznajnog*, *psihološkog* i *metodičkog* aspekta. To ne možemo zaključiti i za *materijalno-tehnički* aspekt jer se razlika nije pokazala značajnom.

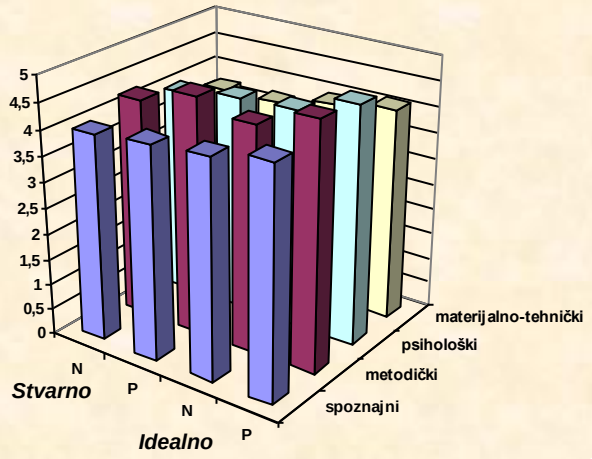
Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih smatra da bi najčešći predmet refleksije nastave trebao biti *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,34; σ=0,74). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte refleksije nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *koji bi aspekti nastave trebali biti najčešći predmet refleksije*.

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih smatra da bi najčešći predmet refleksije nastave trebao biti *metodički* aspekt nastavnog procesa (M=4,73; σ=0,51). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna za sve aspekte refleksije nastave što potvrđuju izračunati hi kvadrat testovi (χ^2). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *koji bi aspekti nastave trebali biti najčešći predmet refleksije*.

Dobiveni podaci pokazuju da su nastavnici i školski pedagozi u svojim odgovorima sve navedene aspekte refleksije nastave pozicionirali u kategorije često i veoma često, što nas navodi

na zaključak kako smatraju da su svi važni u procesu nastave. Nešto manji postotak i kod jednih i kod drugih odnosi se na materijalno-tehnički aspekt refleksije nastave.

Graf 43. Koji je aspekt nastavnog procesa najčešći predmet refleksije?



Iz grafa 43. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog* opažena u kategorijama *veoma rijetko* ili *rijetko:* od najmanje (18,5%) kod *materijalno-tehničkog aspekta nastave* do najveće (56,5%) kod *psihološkog* aspekta. Kod školskih pedagoga najveća razlika opažena je u kategorijama *ponekad* ili *veoma često*: od najmanje (30,0%) kod *spoznajnog* aspekta do najveće (50,0%) kod *psihološkog* aspekta.

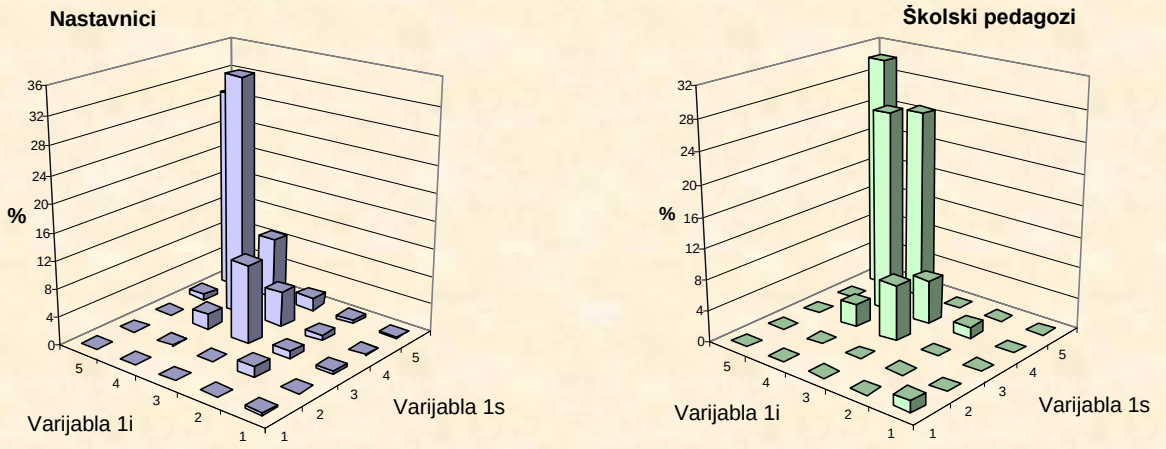
Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da i kod nastavnika i kod školskih pedagoga postoji pozitivna povezanost među svim aspektima refleksije nastave u ispitivanju *stvarnog* i *idealnog stanja*. Stupanj povezanosti među varijablama kreće se od minimalno (nastavnici r=0,35; pedagozi r=0,06) do maksimalno (nastavnici r=0,75; pedagozi r=0,76). Najveći broj povezanosti među varijablama nalazi se u kategoriji značajne povezanosti. Ovaj podatak upućuje na zaključak da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima nastave kao predmetu refleksije.

Najveća povezanost kod nastavnika pokazala se među varijablama: *refleksija spoznajnog aspekta nastave u stvarnom* i *refleksija spoznajnog aspekta nastave u idealnom stanju* (r=0,75; p=0,00). Najniža povezanost pokazala se među varijablama: *refleksija materijalno-tehničkog aspekta nastave u stvarnom stanju* i *refleksija metodičkog aspekta nastave u idealnom stanju* (r=0,35; p=0,00).

Najveća povezanost kod školskih pedagoga pokazala se među varijablama: *refleksija spoznajnog aspekta nastave u stvarnom stanju* i *refleksija spoznajnog aspekta nastave u idealnom stanju* (r=0,76; p=0,00). Najniža povezanost pokazala se među varijablama: *refleksija*

metodičkog aspekta nastave u stvarnom stanju i *refleksija materijalno-tehničkog aspekta nastave u idealnom stanju* (r=0,06; p=0,65).

Graf 44. Odnos stavova – Refleksija spoznajnog aspekta nastave (stvarno) (1s) i Refleksija spoznajnog aspekta nastave (idealno) (1i)



4.2.2. Odnos prema sadržaju refleksije održane nastave po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima sadržaja refleksije održane nastave: spoznajni, psihološki, metodički, materijalno-tehnički. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***spol.***

Istražujući *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja* ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na spol. Većina nastavnika oba spola navodi da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* (nastavnice M=4,29, σ=0,78 *stvarno*; M=4,24, σ=0,81 *idealno*), (nastavnici M=4,15, σ=0,77 *stvarno*; M=4,24, σ=0,81 *idealno*) i tako treba biti. Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na spol za sljedeće aspekte nastave: psihološki (t=-2,40, p=0,02 *stvarno*; t=-3,12, p=0,00 *idealno*), metodički (t=-2,17, p=0,03 *stvarno*; t=-2,52, p=0,01 *idealno*), spoznajni (t=-2,93; p=0,00 *idealno*). Većina školskih pedagoginja navodi da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* (M=4,67, σ=0,52 *stvarno*; M=4,81, σ=0,51 *idealno*) i tako treba biti. Većina školskih pedagoga navodi da je najčešći predmet refleksije nastave *spoznajni aspekt* (M=4,00; σ=0,83), a treba biti *metodički*

(M=4,33; σ=0,39). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na spol za sljedeće aspekte nastave: metodički (t=-2,61, p=0,01 *stvarno*; t=-3,14, p=0,00 *idealno*), psihološki (t=-3,41; p=0,00 *idealno*), materijalno-tehnički (t=-2,21; p=0,03 *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i pedagoga *o sadržaju refleksije nastave* razlikovati s obzirom na spol. Kod nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* (psihološki i metodički aspekt) i *idealno stanje* (spoznajni, psihološki i metodički aspekt), a kod školskih pedagoga u kategoriji *stvarno stanje* (metodički aspekt) i *idealno stanje* (psihološki, metodički, materijalno-tehnički aspekt).

Tablica 50. Testiranje značajnosti razlike - sređivanja dojmova nakon nastave (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	t-test, ANOVA	ISPITANICI	Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi odnose se na sljedeći aspekt nastavnog procesa:				Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi trebaju se odnositi na sljedeći aspekt nastavnog procesa:			
			spoznajni	psihološki	metodički	materijalno - tehnički	spoznajni	psihološki	metodički	materijalno - tehnički
1. spol	t-test	N	-1,728	-2,401	-2,167	-1,048	-2,928	-3,117	-2,516	-0,596
		ŠP	-0,488	-1,816	-2,611	-1,279	-1,198	-3,414	-3,142	-2,207
		U	-2,012	-2,821	-3,003	-1,381	-3,539	-4,028	-3,423	-1,272
2. radno iskustvo	ANOVA	N	1,300	1,455	2,212	4,626	1,335	0,506	0,450	4,978
		ŠP	1,202	1,267	1,445	0,345	1,371	2,273	1,635	0,160
		U	1,656	1,778	2,321	4,417	1,693	0,768	0,526	5,029
3. zvanje	t-test	N	2,096	2,800	2,713	-0,828	1,961	3,655	3,459	0,497
		ŠP	0,730	1,618	2,089	0,330	0,335	-0,029	0,366	-0,535
		U	-1,053	-1,601	-3,716	-0,037	-2,175	-3,982	-4,258	-1,427
4. vrsta škole	ANOVA	N	5,455	6,467	3,990	3,177	7,504	5,645	2,579	2,678
		ŠP	1,090	1,204	0,416	0,208	0,810	1,811	0,489	1,132
		U	4,602	5,428	4,633	2,823	7,017	5,198	2,938	1,994
5. napredovanje	ANOVA	N	0,963	0,849	0,869	1,650	1,390	1,396	0,723	1,483
		ŠP	0,870	0,718	0,031	1,498	1,080	1,182	0,488	0,139
		U	1,165	1,321	1,068	2,346	1,414	1,282	1,158	1,508
6. nastavni predmet	t-test	N	0,548	2,201	1,748	-1,616	0,817	3,139	2,188	-0,512

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***radni staž.***

Istražili smo *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na radni staž. Nastavnici po svim kategorijama radnog staža navode da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* i tako treba biti: do 5 godina (M=4,33, σ=0,75 *stvarno*; M=4,37, σ=0,72 *idealno*), od 6 do 10 godina (M=4,17, σ=0,76 *stvarno*; M=4,32, σ=0,71 *idealno*), od 11 do 20 godina (M=4,29, σ=0,77 *stvarno*; M=4,38, σ=0,75 *idealno*), više od 20 godina (M=4,16, σ=0,82 *stvarno*; M=4,31, σ=0,77 *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima

nastavnika s obzirom na radni staž za materijalno-tehnički aspekt nastave (F=4,63, p=0,00 *stvarno*; F=4,98, p=0,00 *idealno*). Školski pedagozi navode, također, da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički* aspekt nastavnog procesa i tako treba biti: do 5 godina (M=4,71, σ=0,47 *stvarno*; M=4,86, σ=0,36 *idealno*), od 6 do 10 godina (M=4,75, σ=0,46 *stvarno*; M=4,88, σ=0,35 *idealno*), od 11 do 20 godina (M=4,69, σ=0,48 *stvarno*; M=4,82, σ=0,39 *idealno*), više od 20 godina (M=4,45, σ=0,57 *stvarno*; M=4,58, σ=0,62 *idealno*). Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na radni staž kod niti jednog aspekta nastave. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o sadržaju refleksije nastave* razlikovati s obzirom na radni staž u kategoriji *stvarno stanje* i *idealno stanje* kod materijalno-tehničkog aspekta nastave. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***zvanje***.

Zanimalo nas je *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Nastavnici u obje kategorije zvanja navode da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* i tako treba biti: filozofski fakultet (M=4,29, σ=0,77 *stvarno*; M=4,41, σ=0,68 *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (M=4,13, σ=0,79 *stvarno*; M=4,21, σ=0,83 *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na zvanje za sljedeće aspekte nastave: spoznajni (t=2,10; p=0,04 *stvarno*), psihološki (t=2,80, p=0,01 *stvarno*; t=3,66, p=0,00 *idealno*), metodički (t=2,71; p=0,00 *idealno*). Školski pedagozi u obje kategorije zvanja navode da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* i tako treba biti: jednopredmetni (M=4,71, σ=0,46 *stvarno*; M=4,74, σ=0,51 *idealno*), dvopredmetni studij (M=4,45, σ=0,56 *stvarno*; M=4,70, σ=0,53 *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na zvanje u kategoriji *stvarno stanje* kod metodičkog aspekta nastave (t=2,09; p=0,04). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o sadržaju refleksije nastave* razlikovati s obzirom na zvanje kod spoznajnog, metodičkog i psihološkog aspekta nastave. Kod školskih pedagoga se razlika pokazala statistički značajnom kod metodičkog aspekta u kategoriji *stvarno stanje*.

Tablica 51. Testiranje značajnosti razlike - sređivanja dojmova nakon nastave - p(t), p(F)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi odnose se na sljedeći aspekt nastavnog procesa:				Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi trebaju se odnositi na sljedeći aspekt nastavnog procesa:			
			spoznajni	psihološki	metodički	materijalno - tehnički	spoznajni	psihološki	metodički	materijalno - tehnički
1. spol	p(t)	N	0,084	0,017	0,031	0,295	0,004	0,002	0,012	0,551
		ŠP	0,627	0,074	0,011	0,205	0,235	0,001	0,002	0,031
		U	0,045	0,005	0,003	0,168	0,000	0,000	0,001	0,204
2. radno iskustvo	p(F)	N	0,273	0,226	0,085	0,003	0,262	0,678	0,718	0,002
		ŠP	0,316	0,293	0,238	0,793	0,259	0,088	0,190	0,923
		U	0,175	0,150	0,074	0,004	0,167	0,512	0,664	0,002
3. zvanje	p(t)	N	0,036	0,005	0,007	0,408	0,050	0,000	0,001	0,619
		ŠP	0,468	0,110	0,041	0,743	0,739	0,977	0,716	0,594
		U	0,293	0,110	0,000	0,970	0,030	0,000	0,000	0,154
4. vrsta škole	p(F)	N	0,001	0,000	0,008	0,024	0,000	0,001	0,053	0,046
		ŠP	0,360	0,315	0,742	0,890	0,493	0,154	0,691	0,342
		U	0,003	0,001	0,003	0,038	0,000	0,001	0,032	0,113
5. napredovanje	p(F)	N	0,382	0,428	0,420	0,193	0,250	0,248	0,486	0,228
		ŠP	0,424	0,491	0,970	0,231	0,346	0,313	0,616	0,871
		U	0,312	0,268	0,344	0,096	0,244	0,278	0,315	0,222
6. nastavni predmet	p(t)	N	0,584	0,028	0,081	0,106	0,414	0,002	0,029	0,609

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***vrstu škole***.

Zanimalo nas je *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici po svim kategorijama vrste škole navode da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* i tako treba biti: gimnazija (M=4,24, σ=0,73 *stvarno*; M=4,40, σ=0,61 *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (M=4,24, σ=0,79 *stvarno*; M=4,31, σ=0,76 *idealno*), trogodišnja strukovna škola (M=4,01, σ=0,82 *stvarno*; M=4,20, σ=0,85 *idealno*), polivalentna škola (M=4,34, σ=0,75 *stvarno*; M=4,43, σ=0,72 *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na vrstu škole za sljedeće aspekte nastave: spoznajni (F=5,46, p=0,00 *stvarno*; F=7,50, p=0,00 *idealno*), psihološki (F=6,47, p=0,00 *stvarno*; F=5,65, p=0,00 *idealno*), materijalno-tehnički (F=3,18, p=0,02 *stvarno*; F=2,68, p=0,05 *idealno*), metodički (F=3,99; p=0,01 *stvarno*). Školski pedagozi po svim kategorijama vrste škole navode da je najčešći predmet refleksije nastave metodički aspekt i tako treba biti: gimnazija (M=4,64, σ=0,67 *stvarno*; M=4,73, σ=0,65 *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (M=4,68, σ=0,48 *stvarno*; M=4,83, σ=0,39 *idealno*), trogodišnjoj strukovnoj školi (M=4,50, σ=0,58 *stvarno*; M=4,75, σ=0,50 *idealno*), polivalentnoj školi (M=4,53, σ=0,51 *stvarno*; M=4,66,

σ=0,55 *idealno*). Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga s obzirom na vrstu škole ni kod jednog aspekta praćenja nastave. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o sadržaju refleksije nastave* razlikovati s obzirom na vrstu škole kod spoznajnog, psihološkog, materijalno-tehničkog aspekta u kategoriji *stvarno* i *idealno* stanje i kod metodičkog aspekta u kategoriji *stvarno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Zanimalo nas je *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje u zvanju. Većina nastavnika navodi da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički* aspekt i tako treba biti: savjetnik (M=4,32, σ=0,72 *stvarno*; M=4,43, σ=0,74 *idealno*), mentor (M=4,33, σ=0,71 *stvarno*; M=4,42, σ=0,71 *idealno*), nastavnik (M=4,22, σ=0,79 *stvarno*; M=4,33, σ=0,75 *idealno*). Školski pedagozi mentori (M=4,58, σ=0,52 *stvarno*; M=4,75, σ=0,45 *idealno*) i oni koji nisu napredovali u zvanju (M=4,59, σ=0,53 *stvarno*; M=4,70, σ=0,54 *idealno*) navode da je najčešći predmet refleksije nastave *metodički aspekt* i tako treba biti. Školski pedagozi savjetnici navode s podjednakim vrijednostima da je najčešći predmet refleksije nastave *spoznajni*, *psihološki* i *metodički* aspekt i tako treba biti.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o sadržaju refleksije održane nastave s obzirom na ***nastavni predmet***.

Zanimalo nas je *koji je aspekt nastavnog procesa najčešće predmet promišljanja.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da je najčešći predmet refleksije nastave metodički aspekt i tako treba biti: općeobrazovni (M=4,28, σ=0,78 *stvarno*; M=4,39, σ=0,71 *idealno*), stručni nastavni predmet (M=4,18, σ=0,77 *stvarno;* M=4,27, σ=0,79 *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika s obzirom na nastavni predmet za sljedeće aspekte nastave: psihološki (t=2,20, p=0,03 *stvarno*; t=3,14, p=0,00 *idealno*), metodički (t=2,19; p=0,03 *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika *o sadržaju refleksije nastave*, razlikovati s obzirom na nastavni predmet kod psihološkog aspekta nastave u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* i kod metodičkog u kategoriji *idealno stanje*.

4.3. Kvaliteta komunikacije nastavnika i pedagoga

Supervizijski pristup školskog pedagoga praćenju nastave temelji se na kvalitetnoj komunikaciji nastavnika i pedagoga tijekom cjelokupnog procesa, a pogotovo u fazi refleksije nakon održane nastave. Komunikacija se treba odvijati kao razgovor ravnopravnih partnera, a nikako kao razgovor u kojem pedagog zauzima dominantan položaj. Rezultat razgovora trebaju biti nove mogućnosti i promjene u radu nastavnika, a nikako ocjena nastavnikova rada.

4.3.1. Odnos prema kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga

U ovome empirijskom istraživanju ispitali smo odnos ispitanika prema kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga nakon posjeta pedagoga nastavi. Istražili smo slijedi li nakon posjeta nastavi razgovor nastavnika i pedagoga kao ravnopravnih partnera ili razgovor u kojem pedagog ima dominantnu poziciju? Slijedi li ocjena nastavnikova rada bez razgovora ili ne slijedi ništa.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi.* Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i da tako treba biti.

Tablica 52. Nakon posjeta pedagoga nastavi slijedi:

Nakon posjeta nastavi	razgovor ravnopravnih suradnika				razgovor u kojem pedagog zauzima dominantni položaj				ocjena nastavnikova rada bez razgovora				ništa				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	707	87,7	789	97,6	58	7,2	8	1,0	17	2,1	9	1,1	24	3,0	2	0,2	806	100	808	100
ŠP	69	97,2	72	100	1	1,4	0	0,0	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	71	100	72	100
Ukupno	776	88,5	861	97,8	59	6,7	8	0,9	18	2,1	9	1,0	24	2,7	2	0,2	877	100	880	100

Na pitanje: *Što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da slijedi *razgovor ravnopravnih suradnika* (88,5%), a znatno manji broj da slijedi razgovor u kojem *pedagog ima dominantnu poziciju* (6,7%), da ne slijedi *ništa* (2,7%) ili slijedi *ocjena nastavnikova rada bez razgovora* (2,1%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome – *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=6,18; p=0,10). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da slijedi *razgovor ravnopravnih suradnika* (87,7%), a znatno manji broj da slijedi razgovor u kojem *pedagog ima dominantnu poziciju* (7,2%), da ne slijedi *ništa* (3,0%) ili slijedi *ocjena nastavnikova rada bez razgovora* (2,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.695,63; p=0,00).

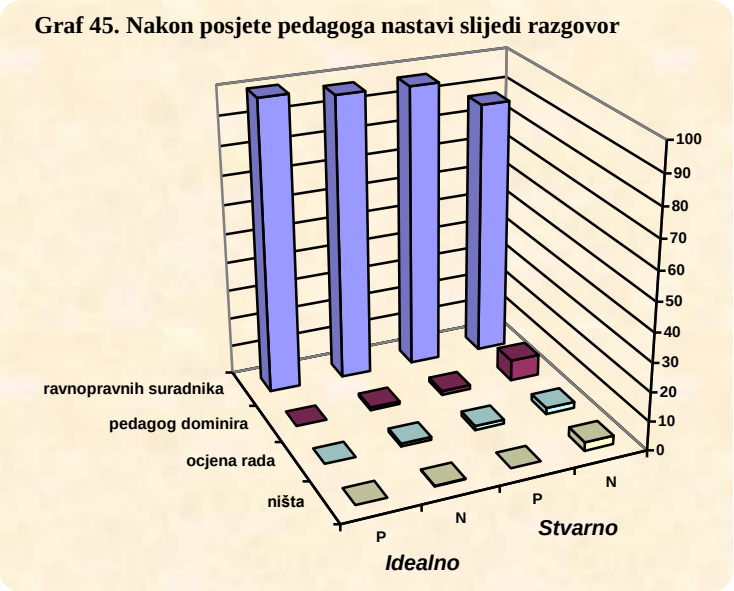
Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da slijedi *razgovor ravnopravnih suradnika* (97,2%), a znatno manji broj da slijedi razgovor u kojem *pedagog ima dominantnu poziciju* (1,4%), da ne slijedi *ništa* (0,0%) ili slijedi *ocjena nastavnikova rada bez razgovora* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=130,25; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Na pitanje: *Što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da treba slijediti *razgovor ravnopravnih suradnika* (97,8%), a znatno manji broj da treba slijediti razgovor u kojem *pedagog ima dominantnu poziciju* (0,9%), *ništa* (0,2%) ili *ocjena nastavnikova rada bez razgovora* (1,0%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome – *što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=1,73; p=0,63). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da treba slijediti *razgovor ravnopravnih suradnika* (97,6%), a znatno manji broj da treba slijediti razgovor u kojem *pedagog ima dominantnu poziciju* (1,0%), *ništa* (0,2%) ili *ocjena nastavnikova rada bez razgovora* (1,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=2.274,53; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da svi odgovaraju da treba slijediti *razgovor ravnopravnih suradnika* (100%). Nema razlike u raspodjeli odgovora pa smo zaključili da se i u populaciji pedagozi ne razlikuju u procjeni o tome – *što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi.*



Iz grafa 45. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog* stanja opažena u kategoriji *ništa* (84,6%). Veći broj nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi ne slijedi ništa, a manji broj nastavnika smatra da ne treba slijediti ništa. Međutim, radi se o malom broju nastavnika u ovoj kategoriji. Najviše nastavnika koncentrirano je u kategoriji razgovor ravnopravnih partnera gdje je razlika vrlo mala (5,5%). Školski pedagozi su gotovo svi odgovorili da slijedi razgovor ravnopravnih partnera i da tako treba biti. Mala je razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *što slijedi* i *što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi* može biti razlogom zadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Nakon posjeta pedagoga nastavi treba slijediti razgovor ravnopravnih partnera smatra većina nastavnika i pedagoga.

4.3.2. Odnos prema kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o načinu komunikacije nastavnika i pedagoga nakon održanog nastavnog sata. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Zanimalo nas je *što slijedi* i *što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na ***spol.*** Većina nastavnica (87,6% *stvarno*; 98,2% *idealno*) i nastavnika (88,3% *stvarno*; 96,3% *idealno*) navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti. Većina školskih pedagoginja (96,6%

stvarno; 100% *idealno*) i pedagoga (100% *stvarno*; 100% *idealno*) navodi da nakon posjeta nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri.*

Tablica 53. Testiranje značajnosti razlike - nakon posjeta pedagoga nastavi (χ2)

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	χ2 test		p(χ2)	
		Što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi?	Što treba slijediti nakon što pedagog posjeti nastavu?	Što slijedi nakon posjeta pedagoga nastavi?	Što treba slijediti nakon što pedagog posjeti nastavu?
1. spol	N	0,544	4,866	0,909	0,182
	ŠP	0,419	X	0,811	X
	U	0,397	5,344	0,941	0,148
2. radno iskustvo	N	8,421	6,766	0,492	0,662
	ŠP	5,270	X	0,510	X
	U	8,081	6,692	0,526	0,669
3. zvanje	N	4,428	5,565	0,219	0,135
	ŠP	2,003	X	0,367	X
	U	11,585	7,721	0,238	0,563
4. vrsta škole	N	9,643	19,382	0,380	0,022
	ŠP	2,508	X	0,868	X
	U	9,983	19,920	0,352	0,018
5. napredovanje	N	3,127	4,721	0,793	0,580
	ŠP	0,599	X	0,963	X
	U	3,744	4,807	0,711	0,569
6. nastavni predmet	N	2,078	4,102	0,556	0,251

Ispitali smo *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na ***radni staž***. Većina nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti: do 5 godina (87,9% *stvarno*; 96,4% *idealno*), od 6 do 10 godina (90,4% *stvarno*; 98,1% *idealno*), od 11 do 20 godina (87,9% *stvarno*; 98,4% *idealno*), više od 20 godina (85,7% *stvarno*; 97,5% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri*: do 5 godina (92,9% *stvarno*; 100% *idealno*), od 6 do 10 godina (100% *stvarno*; 100% *idealno*), od 11 do 20 godina (100% *stvarno*; 100% *idealno*), više od 20 godina (96,9% *stvarno*; 100% *idealno*).

Zanimalo nas je *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na ***zvanje***. Većina nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti: filozofski fakultet (89,0% *stvarno*; 98,5% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (85,0% *stvarno*; 95,9% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi, također, da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri*: jednopredmetni (97,2% *stvarno*; 100% *idealno*), dvopredmetni studij (97,1% *stvarno*; 100% *idealno*).

Ispitali smo *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na ***vrstu škole***. Većina nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti: gimnazija (91,7% *stvarno*; 99,4% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (86,9% *stvarno*; 98,3% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (83,7% *stvarno*; 94,3% *idealno*), polivalentna škola (88,1% *stvarno*; 97,0% *idealno*). Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno*, ali postoji u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2=19,38$; $p=0,02$) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri*: gimnazija (100% *stvarno*; 100% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (100% *stvarno*; 100% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (100% *stvarno*; 100% *idealno*), polivalentna škola (93,8% *stvarno*; 100% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi razlikovati s obzirom na vrstu škole u kategoriji *idealno stanje.* To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na ***napredovanje***. Većina nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti: savjetnik (89,3% *stvarno*; 96,4% *idealno*), mentor (92,3% *stvarno*; 100% *idealno*), nastavnik (87,2% *stvarno*; 97,4% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri*: savjetnik (100% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (100% *stvarno*; 100% *idealno*), pedagog (96,4% *stvarno*; 100% *idealno*).

Ispitali smo *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na ***nastavni***

predmet. Većina nastavnika navodi da nakon posjeta pedagoga nastavi najčešće slijedi *razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri* i tako treba biti: općeobrazovni (88,3% *stvarno*; 98,4% *idealno*), stručni (86,6% *stvarno*; 96,2% *idealno*).

4.4. Vremenska dimenzija

Da bi refleksija o održanoj nastavi imala pravi značaj i utjecaj na kvalitetu nastavnog rada treba se održati nedugo nakon posjeta pedagoga nastavi, ali svakako i nakon sređivanja dojmova o nastavi. Termin za razgovor dogovaraju zajedno nastavnik i pedagog čime se uvažava važnost ravnopravnog sudjelovanja u supervizijskom procesu.

4.4.1. Odnos prema vremenskoj dimenziji refleksije

Istražili smo odnos ispitanika (nastavnika i pedagoga) prema vremenskoj dimenziji refleksije nastavnog sata s obzirom na dva elementa: koliko vremena prođe između posjeta pedagoga nastavi i razgovora o održanom nastavnom satu, tko predlaže termin razgovora.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *prođe li puno vremena od posjete pedagoga nastavnom satu do razgovora o održanom nastavnom satu?* Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga navodi da o posjećenoj nastavi najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i da tako treba biti.

Tablica 54. Kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi ?

Nakon posjeta nastavi	neposredno nakon posjeta				nakon sređivanja dojmova				dugo nakon posjeta				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	558	71,9	531	66,4	193	24,9	243	30,4	25	3,2	26	3,3	776	100	800	100
ŠP	48	67,6	41	56,9	23	32,4	31	43,1	0	0,0	0	0,0	71	100	72	100
Ukupno	606	71,5	572	65,6	216	25,5	274	31,4	25	3,0	26	3,0	847	100	872	100

Na pitanje: *Kada pedagog i nastavnik o posjećenoj nastavi najčešće razgovaraju?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (71,5%), a znatno manji broj da to čine *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (25,5%) ili *dugo nakon održanog nastavnog sata* (3,0%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o *tome kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi 2=6,29$; $p=0,18$). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (71,9%), a znatno manji broj da to čine *nakon*

sređivanja dojmova o održanoj nastavi (24,9%) ili *dugo nakon održanog nastavnog sata* (3,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.381,22; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi.*

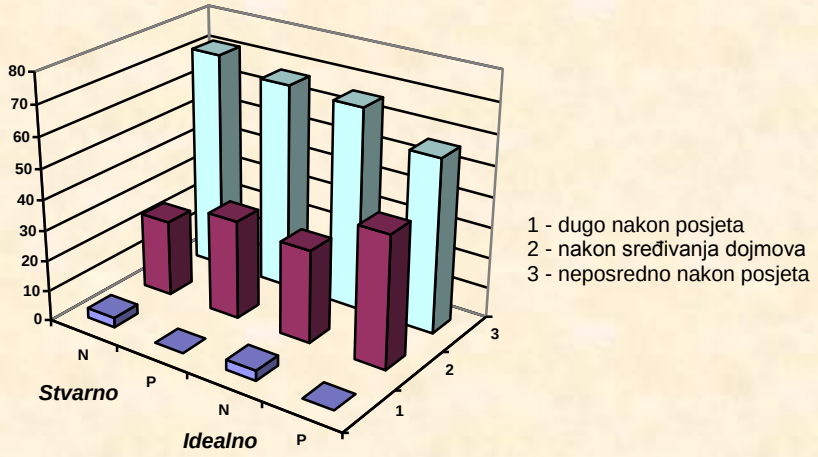
Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (67,6%), a znatno manji broj da to čine *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (32,4%) ili *dugo nakon održanog nastavnog sata* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=8,80; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi.*

Na pitanje: *Kada pedagog i nastavnik o posjećenoj nastavi trebaju razgovarati?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da trebaju razgovarati *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (65,6%), a znatno manji broj da trebaju *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (31,4%) ili *dugo nakon održanog nastavnog sata* (3,0%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o *tome kada pedagog i nastavnik trebaju razgovarati o posjećenoj nastavi* te da opažene razlike ne možemo uopćiti ($\chi2$=7,10; p=0,07). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik trebaju razgovarati o posjećenoj nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da trebaju razgovarati *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (66,4%), a znatno manji broj da trebaju *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (30,4%) ili *dugo nakon održanog nastavnog sata* (3,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=892,94; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik trebaju razgovarati o posjećenoj nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da većina navodi da trebaju razgovarati *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (56,9%), nešto manji broj da trebaju *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (43,1%), a niti jedan da trebaju razgovarati *dugo nakon održanog nastavnog sata* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora nije statistički značajna ($\chi2$=1,39; p=0,24). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi ne razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik trebaju razgovarati o posjećenoj nastavi.*

Graf 46. Kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi?



Iz grafa 46. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora ispitanika pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog i idealnog stanja* opažena u kategoriji *razgovaraju nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi*: nastavnici (11,5%), pedagozi (14,8%). Postoji manja razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *prođe li puno vremena od posjeta pedagoga nastavnom satu do razgovora o održanom nastavnom satu* može biti razlogom zadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *tko predlaže i tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi*: nastavnik, pedagog ili zajedno. Iz rezultata vidimo da najviše nastavnika i pedagoga navodi da termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi određuju *nastavnik i pedagog* zajedno i tako treba biti.

Tablica 55. Tko predlaže termin razgovora?

Termin razgovora	nastavnik				pedagog				zajedno nastavnik i pedagog				ukupno			
	stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno		stvarno		idealno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N	10	1,2	14	1,7	132	16,4	48	6,0	662	82,3	744	92,3	804	100	806	100
ŠP	1	1,4	0	0,0	15	21,1	5	6,9	55	77,5	67	93,1	71	100	72	100
Ukupno	11	1,3	14	1,6	147	16,8	53	6,0	717	81,9	811	92,4	875	100	878	100

Na pitanje: *Tko predlaže termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi predlažu *nastavnik i pedagog zajedno* (81,9%), a znatno manji broj da to čine *pedagog* (16,8%) ili *nastavnik* (1,3%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome – *tko predlaže termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi 2$=100,13; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko predlaže termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*

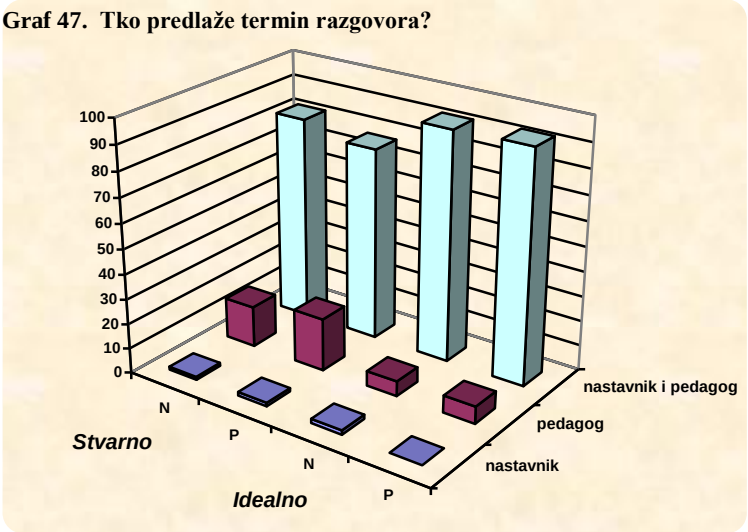
Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da termin razgovora nakon posjeta nastavi predlažu *nastavnik i pedagog zajedno* (82,3%), a znatno manji broj da to čine *pedagog* (16,4%) ili *nastavnik* (1,2%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=896,63; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko predlaže termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da termin razgovora nakon posjeta nastavi *predlažu nastavnik i pedagog zajedno* (77,5%), a znatno manji broj da to čine *pedagog* (21,1%) ili *nastavnik* (1,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=66,37; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *tko predlaže termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Na pitanje: *Tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi?* većina ispitanika (nastavnici i pedagozi) navodi da termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi trebaju predložiti *nastavnik i pedagog zajedno* (92,4%), a znatno manji broj da to treba činiti *pedagog* (6,0%) ili *nastavnik* (1,6%). Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome – *tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* te da opažene razlike možemo uopćiti ($\chi2$=12,57; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora nastavnika pokazuje da najveći broj njih navodi da termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi trebaju predložiti *nastavnik i pedagog zajedno* (92,3%), a znatno manji broj da to trebaju činiti *pedagog* (6,0%) ili *nastavnik* (1,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=1.263,61; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazuje da najveći broj njih navodi da termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi trebaju predložiti *nastavnik i pedagog zajedno* (93,1%), a znatno manji broj da to trebaju činiti *pedagog* (6,9%) ili *nastavnik* (0,0%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi2$=53,39; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni o tome – *tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi.*



Iz grafa 47. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Uvid u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga pokazuje da je najveća razlika u procjenama *stvarnog* i *idealnog* opažena u kategoriji *pedagog*: nastavnici (46,7%), pedagozi (50,0%). Veliki broj nastavnika i pedagoga navodi da termin razgovora određuje pedagog, a znatno manji da pedagog treba odrediti termin razgovora. Postoji razlika između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *predlaganja termina razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga. Termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi trebaju odrediti zajedno nastavnik i pedagog smatra većina nastavnika i pedagoga.

4.4.2. Odnos prema vremenskoj dimenziji refleksije po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima vremenske dimenzije refleksije: planiranju razgovora, realizaciji razgovora. Ispitanici su procjenjivali *stvarnu* situaciju – postojeće stanje i *idealnu* situaciju – poželjno stanje. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***spol***.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi.* Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na spol. Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: (nastavnice 71,9% *stvarno*; 67,5% *idealno*), (nastavnici 64,8% *stvarno*; 63,3% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika

u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* ($\chi 2$=9,69; p=0,046) s obzirom na spol. Školske pedagoginje (71,2% *stvarno*; 60,0% *idealno*) navode da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti. Školski pedagozi navode u podjednakoj mjeri da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* (50,0%) i *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* (50,0%). Da pedagog i nastavnik trebaju razgovarati o posjećenoj nastavi *nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi* navodi većina pedagoga (58,3%). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi* razlikovati s obzirom na spol u kategoriji *stvarno stanje*. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo *tko predlaže i tko treba predlagati termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na spol. Većina nastavnika navodi da termin razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: (nastavnice 84,4% *stvarno*; 93,4% *idealno*), (nastavnici 78,9% *stvarno*; 90,3% *idealno*). Većina školskih pedagoginja (74,6% *stvarno*; 91,7% *idealno*) i pedagoga (91,7% *stvarno*; 100% *idealno*) navode da termin razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***radni staž***.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: do 5 godina (70,1% *stvarno*; 63,5% *idealno*), od 6 do 10 godina (65,6% *stvarno*; 63,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (69,6% *stvarno*; 63,3% *idealno*), više od 20 godina (72,0% *stvarno*; 72,2% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: do 5 godina (78,6% *stvarno*; 71,4% *idealno*), od 6 do 10 godina (75,0% *stvarno*; 62,5% *idealno*), od 11 do 20 godina (56,3% *stvarno*; 52,9% *idealno*), više od 20 godina (66,7% *stvarno*; 51,5% *idealno*).

Ispitali smo *tko predlaže* i *tko treba predlagati termin razgovora nakon posjete pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na radni staž. Većina nastavnika navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: do 5 godina (81,8%

stvarno; 94,6% *idealno*), od 6 do 10 godina (83,3% *stvarno*; 93,6% *idealno*), od 11 do 20 godina (83,4% *stvarno*; 93,2% *idealno*), više od 20 godina (80,9% *stvarno*; 88,9% *idealno*). Većina školskih pedagoga, također, navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: do 5 godina (64,3% *stvarno*; 85,7% *idealno*), od 6 do 10 godina (75,0% *stvarno*; 100% *idealno*), od 11 do 20 godina (93,8% *stvarno*; 100% *idealno*), više od 20 godina (75,8% *stvarno*; 90,9% *idealno*).

Tablica 56. Testiranje značajnosti razlike - refleksija nakon nastave (χ2)

NEZAVISNE VARIJABLE	ISPITANICI	χ2 test				p(χ2)			
		Razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi (*stvarno*)	Razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi (*idealno*)	Tko predlaže termin razgovora?	Tko treba predložiti termin razgovora?	Razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi (*stvarno*)	Razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi (*idealno*)	Tko predlaže termin razgovora?	Tko treba predložiti termin razgovora?
1. spol	N	9,694	4,185	4,047	2,694	0,046	0,242	0,132	0,260
	ŠP	2,044	1,371	1,698	1,075	0,153	0,242	0,428	0,300
	U	10,539	3,712	6,808	1,998	0,032	0,294	0,033	0,368
2. radno iskustvo	N	13,740	8,882	3,959	6,350	0,318	0,448	0,682	0,385
	ŠP	1,924	1,807	12,275	3,269	0,588	0,614	0,056	0,352
	U	11,480	5,450	2,784	5,917	0,488	0,793	0,835	0,433
3. zvanje	N	8,408	4,387	7,431	1,681	0,078	0,223	0,024	0,431
	ŠP	0,754	1,544	3,798	5,701	0,385	0,214	0,150	0,017
	U	15,655	13,164	124,295	32,440	0,208	0,155	0,000	0,000
4. vrsta škole	N	27,544	32,051	16,559	4,111	0,006	0,000	0,011	0,662
	ŠP	1,046	1,600	7,248	0,430	0,790	0,659	0,299	0,934
	U	24,904	28,750	11,930	4,507	0,015	0,001	0,064	0,608
5. napredovanje	N	13,148	4,206	1,358	6,860	0,107	0,649	0,851	0,143
	ŠP	0,275	0,788	3,668	0,240	0,871	0,674	0,453	0,887
	U	10,647	3,655	5,088	5,586	0,223	0,723	0,278	0,232
6. nastavni predmet	N	3,559	7,999	2,923	1,177	0,469	0,046	0,232	0,555

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***zvanje***.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje**.** Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: filozofski fakultet (71,2% *stvarno*; 67,7% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (66,9% *stvarno*; 62,7% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi, također, da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako

treba biti: jednopredmetni (63,9% *stvarno*; 50,0% *idealno*), dvopredmetni studij (73,5% *stvarno*; 64,7% *idealno*).

Ispitali smo *tko predlaže* i *tko treba predlagati termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na zvanje. Većina nastavnika navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: filozofski fakultet (84,5% *stvarno*; 92,9% *idealno*), dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje (77,9% *stvarno*; 91,1% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* ($\chi2$=7,43; p=0,02) s obzirom na zvanje. Većina školskih pedagoga navodi, također, da termin razgovora nakon posjete nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: jednopredmetni (86,1% *stvarno*; 100% *idealno*), dvopredmetni studij (67,7% *stvarno*; 85,3% *idealno*). Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u kategoriji *idealno stanje* ($\chi2$=5,70; p=0,02) s obzirom na zvanje. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *predlaganju termina razgovora nakon posjete pedagoga nastavi* razlikovati s obzirom na zvanje u kategoriji *stvarno stanje*. To možemo reći i za školske pedagoge za kategoriju *idealno stanje*.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***vrstu škole***.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: gimnazija (79,5% *stvarno*; 71,8% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (69,4% *stvarno*; 67,2% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (64,7% *stvarno*; 58,7% *idealno*), polivalentna škola (65,0% *stvarno*; 63,2% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategorijama *stvarno* ($\chi2$=27,54; p=0,01) i *idealno stanje* ($\chi2$=32,05; p=0,00) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi, također, da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: gimnazija (58,3% *stvarno*; 41,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (73,9% *stvarno*; 62,5% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (75,0% *stvarno*; 50,0% *idealno*), polivalentna škola (65,6% *stvarno*; 59,4% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo *tko predlaže i tko treba predlagati termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na vrstu škole. Većina nastavnika navodi da termin razgovora nakon posjete nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: gimnazija (90,1% *stvarno*; 95,5% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (78,8% *stvarno*; 91,3% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (82,5% *stvarno*; 93,3% *idealno*), polivalentna škola (81,6% *stvarno*; 91,0% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* ($\chi 2$=16,56; p=0,01) s obzirom na vrstu škole. Većina školskih pedagoga navodi, također, da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: gimnazija (75,0% *stvarno*; 91,7% *idealno*), četverogodišnja strukovna škola (82,6% *stvarno*; 91,7% *idealno*), trogodišnja strukovna škola (50,0% *stvarno*; 100% *idealno*), polivalentna škola (78,1% *stvarno*; 93,8% *idealno*). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o *predlaganju termina razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* razlikovati s obzirom na vrstu škole u kategoriji *stvarno stanje*. Kod školskih pedagoga razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*. Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje. Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: savjetnik (89,3% *stvarno*; 75,0% *idealno*), mentor (79,1% *stvarno*; 72,2% *idealno*), nastavnik (67,7% *stvarno*; 64,5% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: savjetnik (66,7% *stvarno*; 33,3% *idealno*), mentor (61,5% *stvarno*; 61,5% *idealno*), pedagog (69,1% *stvarno*; 56,4% *idealno*).

Ispitali smo *tko predlaže i tko treba predlagati termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima i među pedagozima s obzirom na napredovanje. Većina nastavnika navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: savjetnik (85,7% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (79,1% *stvarno*; 90,0% *idealno*), nastavnik (82,8% *stvarno*; 92,3% *idealno*). Većina školskih pedagoga navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: savjetnik (100% *stvarno*; 100% *idealno*), mentor (61,5% *stvarno*; 92,3% *idealno*), pedagog (80,0% *stvarno*; 92,7% *idealno*).

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o vremenskoj dimenziji refleksije s obzirom na ***nastavni predmet***.

Zanimalo nas je *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*. Ustanovili smo da postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet. Većina nastavnika navodi da o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno nakon održanog nastavnog sata* i tako treba biti: općeobrazovni (71,6% *stvarno*; 67,8% *idealno*), stručni nastavni predmet (66,4% *stvarno*; 67,8% *idealno*). Ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *idealno stanje* ($\chi 2$=7,99; p=0,046) s obzirom na nastavni predmet. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi* razlikovati s obzirom na nastavni predmet u kategoriji *idealno stanje*.

Ispitali smo *tko predlaže i tko treba predlagati termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi* i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima među nastavnicima s obzirom na nastavni predmet.Većina nastavnika navodi da vrijeme razgovora nakon posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti: općeobrazovni (88,3% *stvarno*; 92,9% *idealno*), stručni nastavni predmet (80,5% *stvarno*; 91,1% *idealno*).

5. STAVOVI NASTAVNIKA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA PREMA TRANSFORMACIJSKOJ ULOZI SUPERVIZIJE

Stavove nastavnika i školskih pedagoga prema transformacijskoj ulozi supervizije u ovome smo istraživanju ispitali preko četiri dimenzije: supervizijsko učenje i inoviranje rada, supervizijsko učenje i kompetencije nastavnika, zastupljenost supervizijskog učenja u našoj praksi i kvalitetno supervizijsko učenje.

5.1. Supervizijsko učenje i inoviranje rada

Supervizijsko učenje temeljeno na refleksivno-iskustvenom učenju, a orijentirano na promjene u radu doprinosi inoviranju nastavnog rada. Učeći iz neposrednog iskustva nastavnici bolje razumiju odgojno-obrazovnu problematiku, osnažuju se za aktivno traženje konstruktivnih rješenja i tako doprinose kvaliteti odgoja i obrazovanja. Promišljajući s pedagogom održani nastavni sat nastavnici mogu cjelovitije sagledati pozitivne i negativne aspekte sata te nove mogućnosti djelovanja. Školski pedagog u ulozi kritičkog prijatelja ili supervizora omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive te zajedno s nastavnikom sudjeluje u kritičkom promišljanju i inoviranju nastavnog rada.

5.1.1. Odnos prema supervizijskom učenju i inoviranju rada

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema supervizijskom učenju i inoviranju rada ispitali smo kroz tri parametra: nove mogućnosti djelovanja, promjene u radu i novi oblici profesionalnog ponašanja, pedagog – kritički prijatelj.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *da li se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Iz rezultata vidimo da 93,0% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 1,9% ispitanika, dok je neodlučnih 6,2%.

Tablica 57. Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja

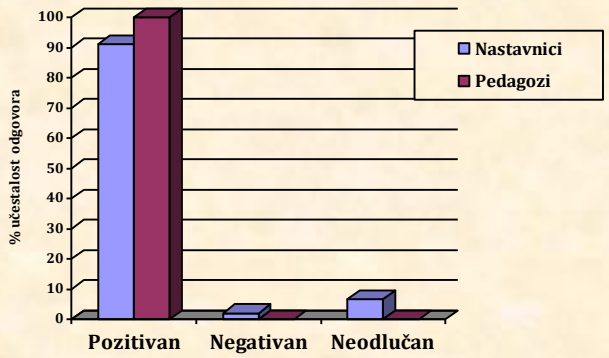
Nove mogućnosti djelovanja	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	4	0,5	13	1,6	54	6,7	373	46,6	357	44,6	801	100	4,23	0,97	1152,78	0,00	**-2,034**	**0,042**
ŠP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	29	40,8	42	59,2	71	100	4,47	0,90	34,22	0,00		
Ukupno	**4**	**0,5**	**13**	**1,5**	**54**	**6,2**	**402**	**46,1**	**399**	**45,8**	**872**	**100**	**4,24**	**0,97**	**1283,11**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da se *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja* (nastavnici M=4,23, σ=0,97; pedagozi M=4,47, σ=0,89) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,03; p=0,04). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da se – *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (91,1%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (2,1%) ili neodlučan stav (6,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=1.152,78; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da se – *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se svi (100%) *slažu* i *u potpunosti slažu* s navedenom tvrdnjom. Dakle nema onih koji imaju negativan stav, kao ni neodlučnih. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=34,22; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da se – *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.*

Graf 48. Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja



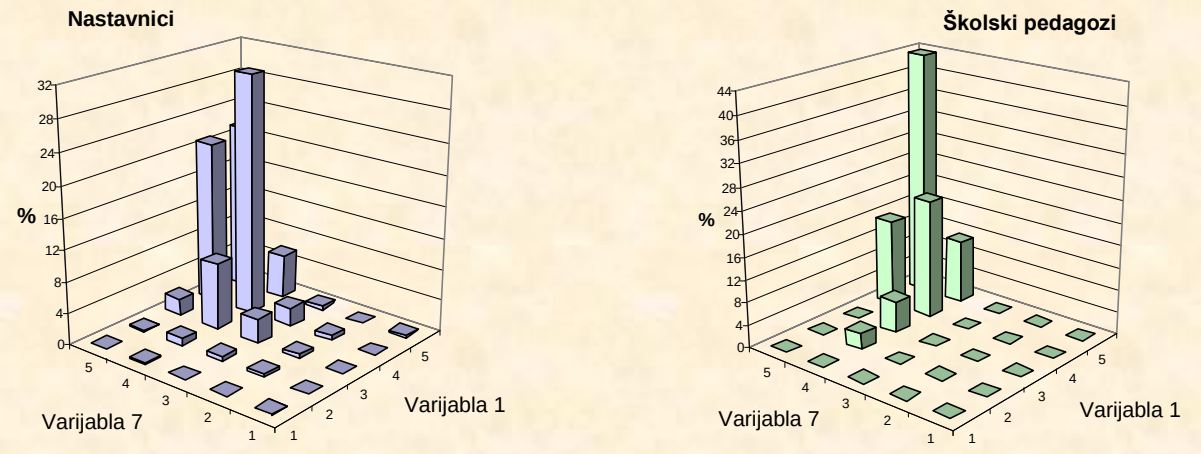
Iz grafa 48. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi imaju pozitivan stav prema supervizijskom učenju kao metodi inoviranja rada.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju *da se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove*

mogućnosti djelovanja, raste učestalost onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (r=0,63; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave* (r=0,64; p=0,00) te učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,66; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Možemo zaključiti da analiza održane nastave s pedagogom predstavlja iskustveno učenje. Iskustveno učenje je osnova supervizijskog usavršavanja nastavnika. Supervizijsko usavršavanje doprinosi razvoju profesionalnih mogućnosti nastavnika, inoviranju nastave i podizanju kvalitete rada.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*, raste učestalost onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave* (r=0,81; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,79; p=0,00) te učestalost onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (r=0,78; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama.

Graf 49. Odnos stavova – Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat mogu se sagledati nove mogućnosti djelovanja (1) i Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada (7)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da li *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika?* Iz rezultata vidimo da 49,3% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 27,7% ispitanika, dok je neodlučnih 23,0%.

Tablica 58. Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika

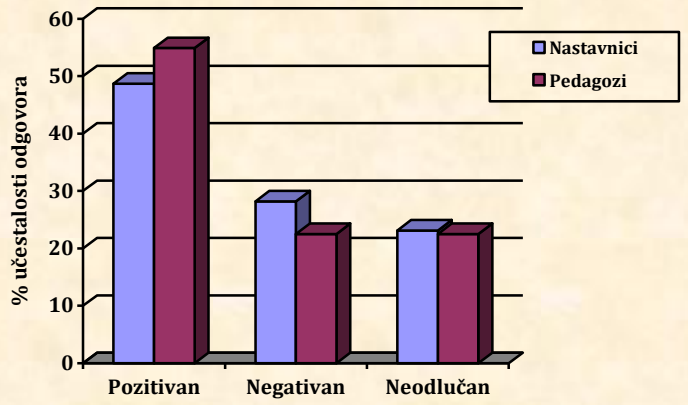
Promjene u radu	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	54	6,8	171	21,4	184	23,1	299	37,5	90	11,3	798	100	3,16	1,23	377,85	0,00	**-1,129**	**0,259**
ŠP	4	5,6	12	16,9	16	22,5	28	39,4	11	15,5	71	100	3,33	1,24	35,90	0,00		
Ukupno	**58**	**6,7**	**183**	**21,1**	**200**	**23,0**	**327**	**37,6**	**101**	**11,6**	**869**	**100**	**3,17**	**1,23**	**412,09**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjenama o tome da *supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika* (nastavnici M=3,16, σ=1,23; pedagozi M=3,33, σ=1,24) te da opažene razlike ne možemo uopćiti (t=-1,13; p=0,26). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da – *supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (48,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (28,2%) ili neodlučan stav (23,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=377,85; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (54,9%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (22,5%) ili neodlučan stav (22,5%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=35,90; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika.*

Graf 50. Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika

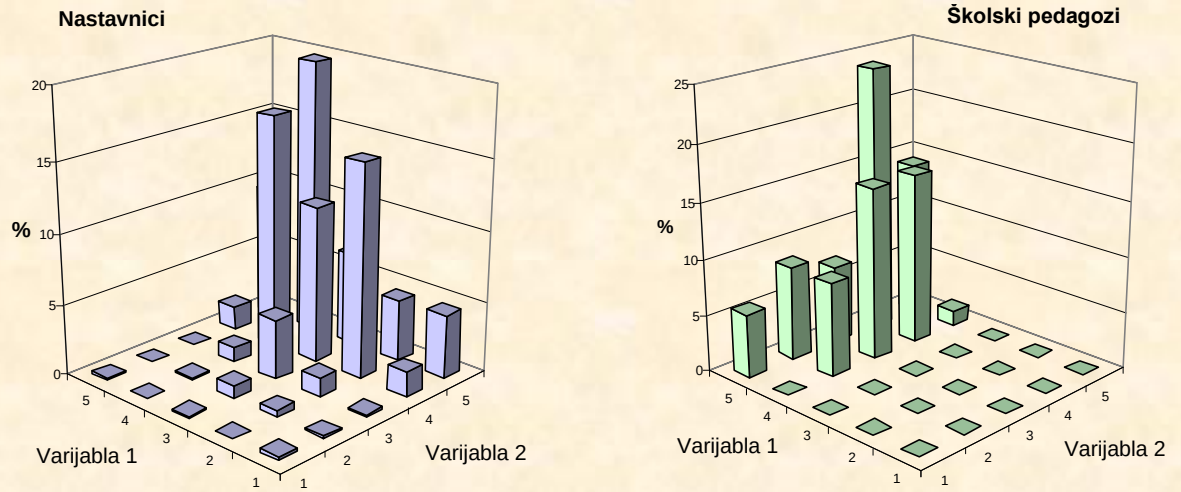


Iz grafa 50. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi imaju pozitivan stav prema supervizijskom učenju kao metodi inoviranja rada.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju *da supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika* raste učestalost onih koji smatraju da *se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat mogu sagledati nove mogućnosti djelovanja* (r=0,44; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na vezu supervizije i promjena u radu nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika* raste učestalost onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (r=0,57; p=0,00), učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,55; p=0,00) te učestalost onih koji smatraju da *pedagog kao kritički prijatelj omogućava kritički uvid u nastavu koju prati*. Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat upućuje na sljedeći proces: *supervizijsko učenje – pedagog kritički prijatelj – porast kompetencija nastavnika – promjene u radu nastavnika – podizanje kvalitete rada.*

Graf 51. Odnos stavova – Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga dovodi do promjena u radu nastavnika (2) i Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat mogu se sagledati nove mogućnosti djelovanja (1)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da li *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati?* Iz rezultata vidimo da 51,1% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da školski pedagog

nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 15,8% ispitanika, dok je neodlučnih 30,0%.

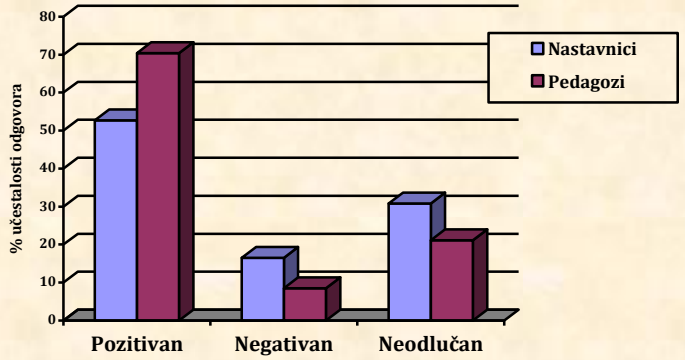
Tablica 59. Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati

Kritički prijatelj	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	25	3,2	103	13,2	240	30,8	311	40,0	99	12,7	778	100	3,28	1,23	474,04	0,00	**-2,753**	**0,006**
ŠP	1	1,4	5	7,0	15	21,1	37	52,1	13	18,3	71	100	3,68	1,07	74,37	0,00		
Ukupno	**26**	**3,1**	**108**	**12,7**	**255**	**30,0**	**348**	**41,0**	**112**	**13,2**	**849**	**100**	**3,31**	**1,22**	**535,79**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive* (nastavnici M=3,28, σ=1,23; pedagozi M=3,68, σ=1,07) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,75; p=0,01). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive*.

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (52,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (16,5%) ili neodlučan stav (30,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=474,04; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive.* Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih 70,4% *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (8,5%) ili neodlučan stav (21,1%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=74,37; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive.*

Graf 52. Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati

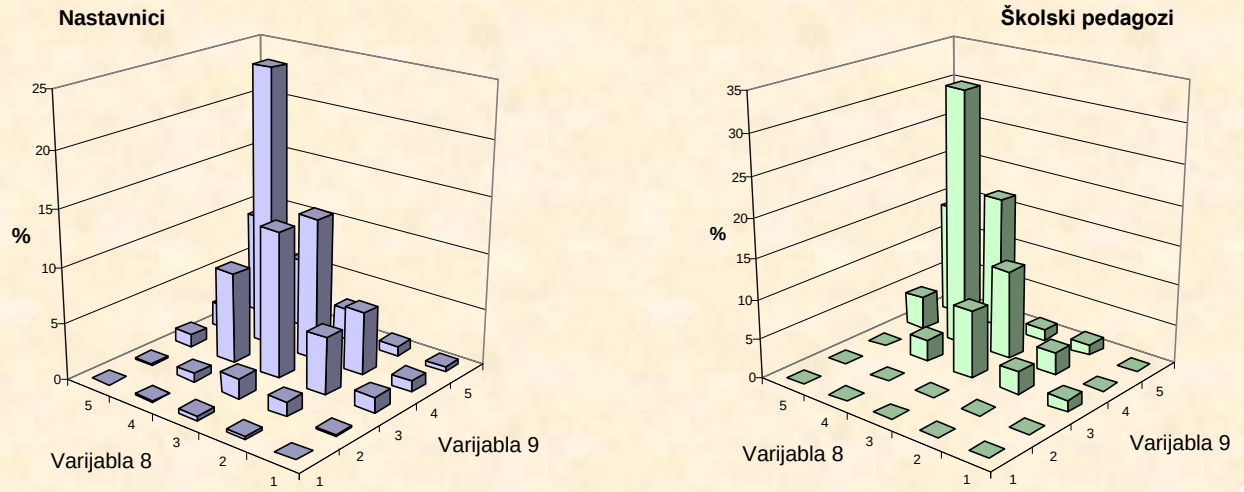


Iz grafa 52. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi imaju pozitivan stav o *školskom pedagogu kao kritičkom prijatelju*.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *školski pedagog* (*kritički prijatelj*) *nudi kritički uvid u nastavu koju prati*, raste učestalost onih koji smatraju da *se u suvremenoj školi sve više traži nastavnik istraživač* (r=0,58; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na vezu novih uloga nastavnika i pedagoga u procesu supervizije: nastavnik – istraživač; pedagog – kritički prijatelj.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *školski pedagog* (*kritički prijatelj*) *nudi kritički uvid u nastavu koju prati*, raste učestalost onih koji smatraju da *se u suvremenoj školi sve više traži nastavnik istraživač* (r=0,73; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat također ukazuje na visoku povezanost dvije značajne sastavnice supervizije koje se odnose na promjenu uloga sudionika supervizije: nastavnik – konzument u nastavnik – istraživač; pedagog – kontrolor u pedagog – kritički prijatelj.

Graf 53. Odnos stavova – Školski pedagog (kritički prijatelj) omogućava kritički uvid u nastavu (9) i U suvremenoj školi sve se više traži nastavnik istraživač (8)



5.1.2. Odnos prema supervizijskom učenju i inoviranju rada po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i školskih pedagoga o sljedećim elementima supervizijskog učenja i inoviranja rada: novim mogućnostima djelovanja, promjenama u radu i novim oblicima profesionalnog ponašanja nastavnika, školskom pedagogu (kritički prijatelj). Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,28; σ=0,95) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=4,14; σ=0,99), a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,59; σ=0,90) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,83; σ=0,76), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,79; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da se *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja* razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=3,21; σ=1,20) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnica (M=3,16; σ=1,23), a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=3,52; σ=1,24) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=2,33; σ=1,16), a opažena razlika je statistički značajna (t=-3,25; p=0,00). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika* razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=3,29; σ=1,15) kao i nastavnice (M=3,33; σ=1,01) imaju pozitivan stav, a opažena razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=3,75; σ=1,07) imaju pozitivniji stav od pedagoga (M=3,33; σ=1,01), a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i inoviranju rada s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,43; σ=0,88), od 6 do 10 godina (M=4,31; σ=0,70), od 11 do 20 godina (M=4,20; σ=1,02), više od 20 godina (M=4,07; σ=1,08). Opažena razlika je statistički značajna (F=8,86; p=0,00). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,36; σ=1,34), od 6 do 10 godina (M=4,56; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,76; σ=0,44), više od 20 godina (M=4,33; σ=0,92). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da se *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici do 5 godina (M=3,28; σ=1,13), od 6 do 10 godina (M=3,28; σ=1,11) i od 11 do 20 godina (M=3,20; σ=1,24) radnog staža imaju pozitivan stav. Nastavnici s više od 20 godina (M=2,97; σ=1,31) radnog staža imaju negativan stav. Opažena razlika je statistički značajna (F=4,05; p=0,00). Školski pedagozi od 6 do 10 godina (M=3,44; σ=1,33), od 11 do 20 godina (M=3,65; σ=1,27) i više od 20 godina (M=3,33; σ=1,08) radnog staža imaju pozitivan stav. Pedagozi do 5 godina (M=2,86; σ=1,46) radnog staža imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,35; σ =1,17), od 6 do 10 godina (M=3,31; σ=1,04),

od 11 do 20 godina (M=3,26; σ=1,31), više od 20 godina (M=3,24; σ=1,28). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,43; σ=1,16), od 6 do 10 godina (M=3,78; σ=0,83), od 11 do 20 godina (M=3,65; σ=1,06), više od 20 godina (M=3,79; σ=1,11). Opažena razlika nije statistički značajna.

Tablica 60. Testiranje značajnosti razlike - inoviranje rada (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	t, F			p(t), p(F)		
			Promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.	Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika.	Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritičk uvid u djelovanje čije rezultate prati.	Promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.	Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika.	Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritičk uvid u djelovanje čije rezultate prati.
1. spol	p(t)	N	-1,819	0,555	0,118	0,069	0,579	0,906
		ŠP	-2,789	-3,246	-1,255	0,007	0,002	0,213
		U	-2,606	-0,281	-0,296	0,009	0,779	0,767
2. radno iskustvo	p(F)	N	8,859	4,054	2,052	0,000	0,003	0,085
		ŠP	0,962	1,084	0,393	0,416	0,362	0,759
		U	8,499	3,592	1,979	0,000	0,006	0,096
3. zvanje	p(t)	N	0,479	-1,365	0,987	0,632	0,173	0,324
		ŠP	-0,059	0,252	0,037	0,953	0,802	0,970
		U	-2,034	-1,129	-2,753	0,042	0,259	0,006
4. vrsta škole	p(F)	N	1,062	1,526	2,154	0,364	0,206	0,092
		ŠP	0,264	0,127	0,998	0,851	0,944	0,399
		U	1,272	1,203	1,570	0,283	0,307	0,195
5. napredovanje	p(F)	N	1,031	0,266	0,176	0,357	0,767	0,838
		ŠP	1,352	2,514	1,441	0,265	0,088	0,244
		U	0,467	0,585	0,138	0,627	0,557	0,872
6. nastavni predmet	p(t)	N	1,595	0,018	0,075	0,111	0,985	0,940

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i inoviranju rada s obzirom na ***zvanje***.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=4,24; σ=0,96) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli putem

dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja (M=4,21; σ=0,97). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=4,46; σ=0,92) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=4,44; σ=0,91), a opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,24; σ=1,21) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=3,12; σ=1,23), a opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=3,36; σ=1,22) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=3,29; σ=1,30), a opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,31; σ=1,25) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,22; σ=1,16). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=3,67; σ=1,06) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=3,66; σ =1,06), a opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i inoviranju rada s obzirom na ***vrstu škole***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,33; σ=0,86), četverogodišnja strukovna škola (M=4,21; σ=1,03), trogodišnja strukovna škola (M=4,13; σ=0,94), polivalentna škola (M=4,25; σ=0,94). Opažena razlika nije

statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,67; σ=0,49), četverogodišnja strukovna škola (M=4,46; σ=1,06), trogodišnja strukovna škola (M=4,50; σ=0,58), polivalentna škola (M=4,39; σ=0,93). Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,03; σ=1,24), četverogodišnja strukovna škola (M=3,24; σ=1,24), trogodišnja strukovna škola (M=3,26; σ=1,18), polivalentna škola (M=3,09; σ=1,19). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,33; σ=1,37), četverogodišnja strukovna škola (M=3,21; σ=1,25), trogodišnja strukovna škola (M=3,50; σ=1,29), polivalentna škola (M=3,39; σ=1,22). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,48; σ=1,18), četverogodišnja strukovna škola (M=3,24; σ=1,12), trogodišnja strukovna škola (M=3,33; σ=1,11), polivalentna škola (M=3,17; σ=1,45). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,42; σ=1,00), četverogodišnja strukovna škola (M=3,88; σ=1,08), trogodišnja strukovna škola (M=4,25; σ=0,50), polivalentna škola (M=3,58; σ=1,12). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i inoviranju rada s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama

napredovanja: savjetnik (M=4,00; σ=1,36), mentor (M=4,29; σ=0,81), nastavnik (M=4,23; σ=0,96). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,79), mentor (M=4,15; σ=1,34), pedagog (M=4,50; σ=0,79). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,07; σ=1,51), mentor (M=3,10; σ=1,24), nastavnik (M=3,18; σ=1,21). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi savjetnici (M=4,33; σ=1,22) i oni koji nisu napredovali u zvanju (M=3,41; σ=1,22) imaju pozitivan stav, dok pedagozi mentori (M=2,77; σ=1,30) imaju negativan stav. Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,17; σ=1,49), mentor (M=3,33; σ=1,24), nastavnik (M=3,28; σ=1,21). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=1,00), mentor (M=3,69; σ=1,32), pedagog (M=3,61; σ=1,00). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o supervizijskom učenju i inoviranju rada s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=4,27; σ=0,94) imaju pozitivniji stav od onih koji predaju stručne nastavne predmete (M=4,16; σ=1,00), a opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje)*

dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,16; σ=1,21) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,16; σ=1,25), a razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,28; σ=1,25) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne nastavne predmete (M=3,28; σ=1,17), a razlika nije statistički značajna.

5.2. Supervizijsko učenje i kompetencije nastavnika

U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja. Supervizijsko učenje čija je temeljna metoda rada refleksija i samorefleksija na vlastiti rad doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika i školskih pedagoga, a time i povećanju njihovih kompetencija potrebnih za rad u uvjetima suvremene škole.

5.2.1. Odnos prema supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika

U ovome empirijskom istraživanju odnos ispitanika prema supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika ispitivali smo kroz dva parametra: porast osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika, promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *doprinosi li supervizijsko učenje porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*? Iz rezultata vidimo da 80,8% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 3,4% ispitanika, dok je neodlučnih 15,9%.

Tablica 61. Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika

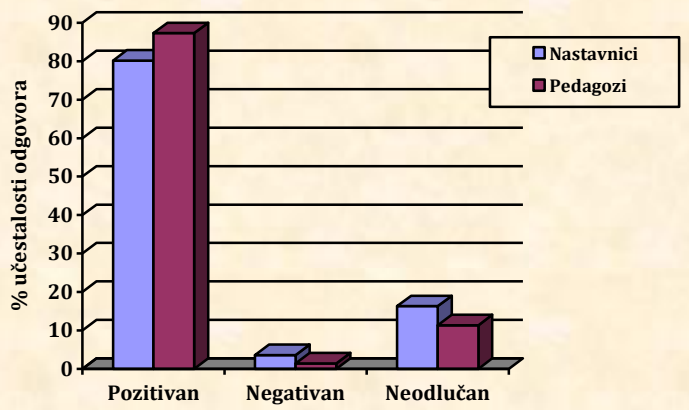
Kompetencije nastavnika	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	5	0,6	23	2,9	128	16,3	431	54,8	200	25,4	787	100	3,85	1,10	961,13	0,00	**-2,376**	**0,018**
ŠP	0	0,0	1	1,4	8	11,3	32	45,1	30	42,3	71	100	4,16	1,00	63,51	0,00		
Ukupno	**5**	**0,6**	**24**	**2,8**	**136**	**15,9**	**463**	**54,0**	**230**	**26,8**	**858**	**100**	**3,87**	**1,09**	**1036,62**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (nastavnici M=3,85, σ=1,09; pedagozi M=4,16, σ=1,00) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=- 2,38, p=0,02). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*.

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (80,2%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (3,6%) ili neodlučan stav (16,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=961,13; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*.

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (87,3%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (1,4%) ili neodlučan stav (11,3%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=63,51; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*.

Graf 54. Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika

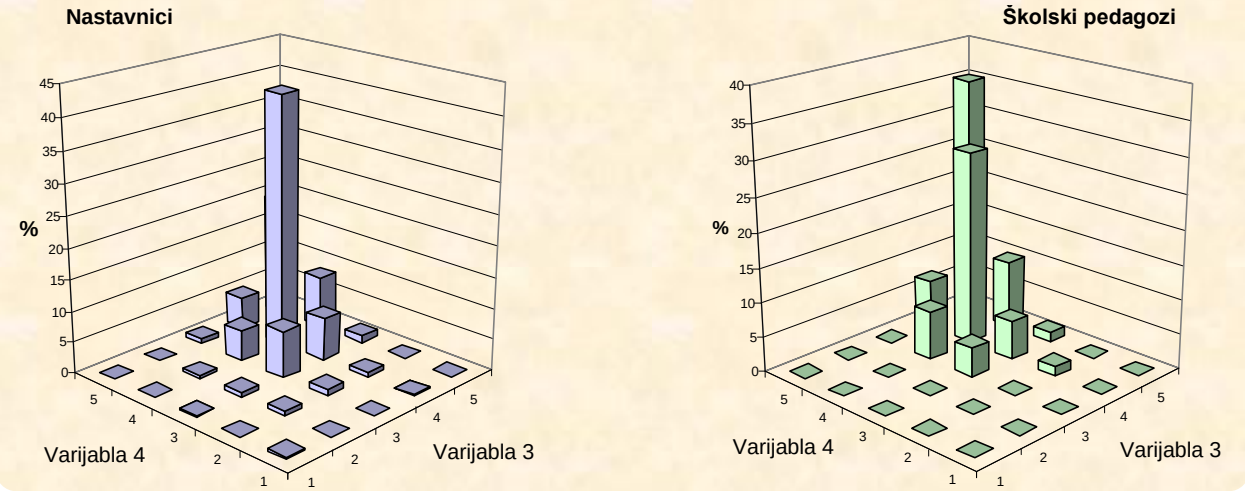


Iz grafa 54. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*, raste učestalost onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave* (r=0,67; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na povezanost kompetencija nastavnika i inoviranja nastave. Naime inoviranje nastavnog rada mogu provoditi jedino kompetentni nastavnici. A kvalitetno supervizijsko usavršavanje doprinosi porastu kompetencija nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*, raste broj onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave* (r=0,80; p=0,00), broj onih koji smatraju da *analizirajući nastavni sat s pedagogom mogu sagledati nove mogućnosti djelovanja* (r=0,78; p=0,00) te broj onih koji smatraju da *je rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,78; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama. Dakle postoji povezanost između porasta kompetencija nastavnika – sagledavanja novih mogućnosti djelovanja – promjene nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.

Graf 55. Odnos stavova – Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika (3) i Kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika obuhvaća pokušaj inoviranja nastave (4)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome je li *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*? Iz rezultata vidimo da 83,6% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 2,8% ispitanika, dok je neodlučnih 13,7%.

Tablica 62. Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada

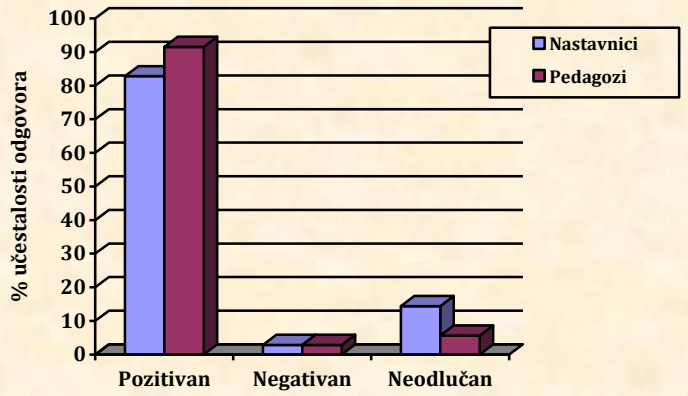
Promjena nastavne prakse	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	5	0,6	17	2,1	114	14,4	435	54,9	222	28,0	793	100	3,94	1,04	1025,06	0,00	**-2,982**	**0,003**
ŠP	0	0,0	2	2,8	4	5,6	26	36,6	39	54,9	71	100	4,32	1,03	79,12	0,00		
Ukupno	**5**	**0,6**	**19**	**2,2**	**118**	**13,7**	**461**	**53,4**	**261**	**30,2**	**864**	**100**	**3,97**	**1,05**	**1091,58**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome *da supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada* (nastavnici M=3,94, σ=1,04; pedagozi M=4,32, σ=1,03) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,98, p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (82,8%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (2,8%) ili neodlučan stav (14,4%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=1.025,06; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (91,5%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (2,8%) ili neodlučan stav (5,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=79,12; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada.*

Graf 56. Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada

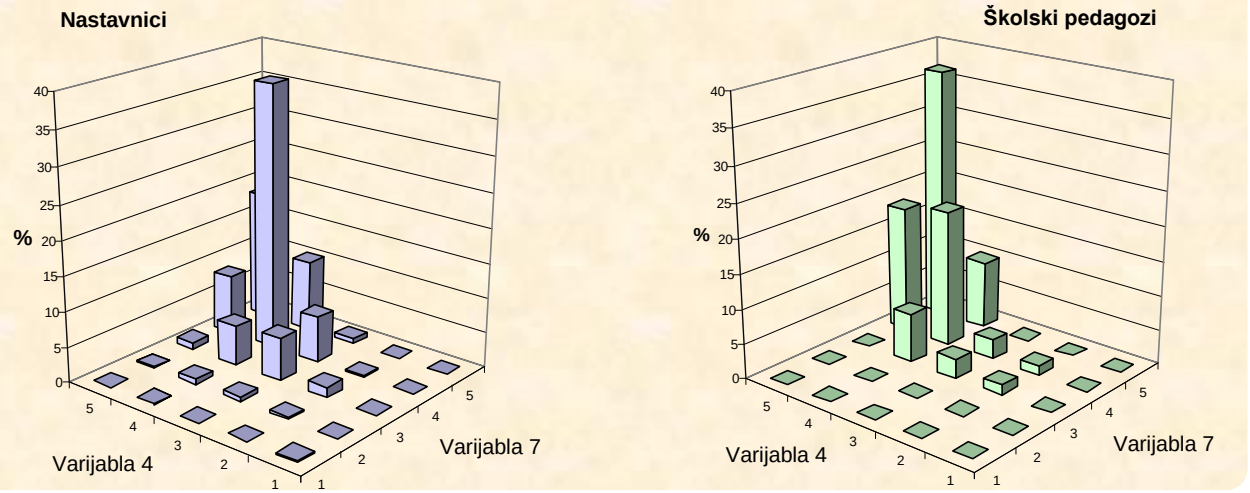


Iz grafa 56. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada*, raste učestalost onih koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika obuhvaća inoviranje nastave* (r=0,69; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na povezanost supervizijskog usavršavanja nastavnika i razvoja novih mogućnosti profesionalnog djelovanja nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada*, raste broj onih koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika obuhvaća inoviranje nastave* (r=0,78; p=0,00) i broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika* (r=0,78; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na povezanost supervizijskog usavršavanja nastavnika, inoviranja nastave i porasta kompetencija nastavnika.

Graf 57. Odnos stavova – Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada (7) i Kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika obuhvaća pokušaj inoviranja nastave (4)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da se *u suvremenoj školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo usvajanje i primjena rezultata znanstvenih istraživanja?* Iz rezultata vidimo da 67,8% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 4,6% ispitanika, dok je neodlučnih 27,6%.

Tablica 63. U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja

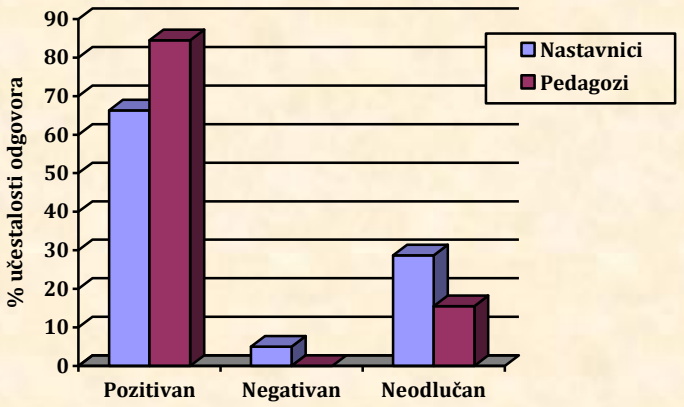
Nastavnik istraživač	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	6	0,8	33	4,2	225	28,7	364	46,4	156	19,9	784	100	3,63	1,13	713,36	0,00	**-3,171**	**0,002**
ŠP	0	0,0	0	0,0	11	15,5	36	50,7	24	33,8	71	100	4,07	0,96	36,42	0,00		
Ukupno	**6**	**0,7**	**33**	**3,9**	**236**	**27,6**	**400**	**46,8**	**180**	**21,1**	**855**	**100**	**3,67**	**1,12**	**786,35**	**0,00**		

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *suvremena škola sve više traži nastavnika istraživača* (nastavnici M=3,63, σ=1,13; pedagozi M=4,07, σ=0,96) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-3,17; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (66,3%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (5,0%) ili neodlučan stav (28,7%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=713,36; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (84,5%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan školski pedagog, dok je neodlučnih 15,5%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=36,42; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača.*

Graf 58. U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja

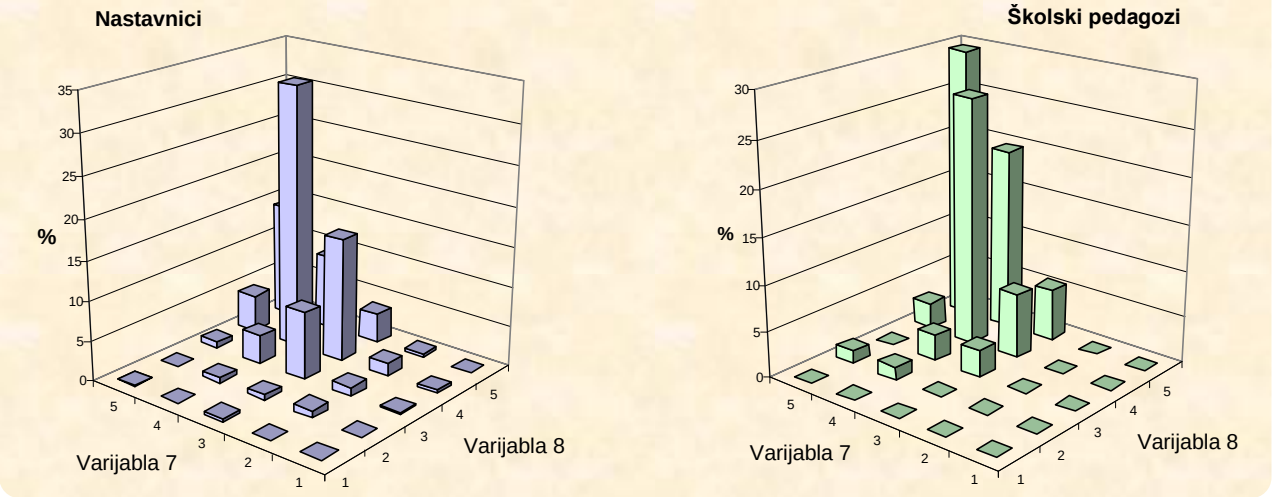


Iz grafa 58. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *suvremena škola treba nastavnika istraživača*, raste učestalost onih koji smatraju da *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) nudi kritički uvid u nastavu koju prati* (r=0,58; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse* (r=0,55; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Ovaj rezultat ukazuje na povezanost novih uloga sudionika supervizije – nastavnika istraživača i pedagoga kritičkog prijatelja te inoviranja nastave.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *suvremena škola treba nastavnika istraživača*, raste učestalost onih koji smatraju da *školski pedagog* (*kritički prijatelj, supervizor*) *nudi kritički uvid u nastavu koju prati* (r=0,73; p=0,00) i učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse* (r=0,67; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama u prvom slučaju i značajne u drugom slučaju. Ovaj rezultat, također, ukazuje na povezanost novih uloga sudionika supervizije – nastavnika istraživača i pedagoga kritičkog prijatelja ta procesa inoviranja nastave.

Graf 59: Odnos stavova – U suvremenoj školi sve se više traži nastavnik istraživač (8) i Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada (7)



5.2.2. Odnos prema supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima supervizijskog učenja i kompetencijama nastavnika: porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika, promjeni nastavne prakse i podizanju kvalitete rada,

nastavniku istraživaču. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=3,87; σ=1,10) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnica (M=3,85; σ=1,09), a razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,30; σ=1,00) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,50; σ=1,10), a razlika je statistički značajna (t=-2,62; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.* Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=3,96; σ=1,05) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=3,91; σ=1,01), a razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,46; σ=1,03) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,58; σ=0,89), a razlika je statistički značajna (t=-2,83; p=0,01). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnici (M=3,65; σ=1,06) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnica (M=3,63; σ=1,16), a razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,17; σ=0,97) imaju pozitivniji stav od pedagoga (M=3,58; σ=0,87), a razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika s obzirom na ***radni staž***.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima

s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,97; σ =0,99), od 6 do 10 godina (M=3,84; σ=0,97), od 11 do 20 godina (M=3,85; σ=1,11), više od 20 godina (M=3,78; σ=1,20). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,862; p=0,004). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,07; σ=1,49), od 6 do 10 godina (M=4,22; σ=0,83), od 11 do 20 godina (M=4,53; σ=0,51), više od 20 godina (M=4,00; σ=0,97). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,92; σ=0,92), od 6 do 10 godina (M=4,04; σ=0,85), od 11 do 20 godina (M=3,92; σ=1,05), više od 20 godina (M=3,91; σ=1,19). Opažena razlika je statistički značajna (F=4,05; p=0,00). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,21; σ=1,48), od 6 do 10 godina (M=4,56; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,65; σ=0,49), više od 20 godina (M=4,12; σ=1,08). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,57; σ=0,92), od 6 do 10 godina (M=3,76; σ=0,85), od 11 do 20 godina (M=3,56; σ=1,05), više od 20 godina (M=3,69; σ=1,19). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,70; p=0,01). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,79; σ=1,48), od 6 do 10 godina (M=4,00; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,41; σ=0,49), više od 20 godina (M=4,03; σ=1,08). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da se *u suvremenoj školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo konzumiranje rezultata znanstvenih*

istraživanja razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,88; σ=1,09) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=3,84; σ=1,09). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,19; σ=1,01) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=4,11; σ=1,02), a opažena razlika nije statistički značajna.

Tablica 64. Testiranje značajnosti razlika – supervizijsko učenje i kompetencije nastavnika (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	t, F			p(t), p(F)		
			Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika.	Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.	U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja.	Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika.	Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.	U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja.
1. spol	p(t)	N	0,202	-0,555	0,139	0,840	0,579	0,889
		ŠP	-2,618	-2,832	-1,947	0,011	0,006	0,055
		U	-0,587	-1,541	-0,489	0,557	0,124	0,625
2. radno iskustvo	p(F)	N	3,862	4,050	3,702	0,004	0,003	0,005
		ŠP	1,107	1,207	1,165	0,352	0,314	0,330
		U	3,874	4,104	3,677	0,004	0,003	0,006
3. zvanje	p(t)	N	-0,439	-0,862	0,152	0,660	0,389	0,879
		ŠP	0,332	0,537	1,222	0,741	0,593	0,226
		U	-2,376	-2,982	-3,171	0,018	0,003	0,002
4. vrsta škole	p(F)	N	3,955	2,697	3,404	0,008	0,045	0,017
		ŠP	0,137	0,329	0,793	0,938	0,804	0,502
		U	3,089	2,331	2,863	0,026	0,073	0,036
5. napredovanje	p(F)	N	0,033	2,194	1,571	0,967	0,112	0,208
		ŠP	2,144	0,528	1,222	0,125	0,592	0,301
		U	0,310	1,977	1,635	0,733	0,139	0,195
6. nastavni predmet	p(t)	N	-0,565	-0,142	0,134	0,572	0,887	0,893

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,99; σ=1,05) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli na filozofskom fakultetu (M=3,92; σ=1,01), a razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,36; σ=1,05) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=4,23; σ=1,01), a razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,64; σ=1,16) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,63; σ=1,05), a razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,20; σ=0,93) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=3,91; σ=1,01), a razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika s obzirom na varijablu ***vrsta škole***.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,06; σ=0,88), četverogodišnja strukovna škola (M=3,78; σ=1,13), trogodišnja strukovna škola (M=4,00; σ=1,03), polivalentna škola (M=3,73; σ=1,18). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,96; p=0,01). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,08; σ=0,79), četverogodišnja strukovna škola (M=4,13; σ=1,15), trogodišnja strukovna škola (M=4,00; σ=0,82), polivalentna škola (M=4,24; σ=1,00). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala*

nastavnika razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,14; σ=0,86), četverogodišnja strukovna škola (M=3,86; σ=1,10), trogodišnja strukovna škola (M=3,96; σ=1,06), polivalentna škola (M=3,91; σ=1,02). Opažena razlika je statistički značajna (F=2,70; p=0,045). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,25; σ=0,97), četverogodišnja strukovna škola (M=4,38; σ=1,21), trogodišnja strukovna škola (M=4,75; σ=0,50), polivalentna škola (M=4,24; σ=0,97). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=3,87; σ=0,99), četverogodišnja strukovna škola (M=3,61; σ=1,06), trogodišnja strukovna škola (M=3,68; σ=1,11), polivalentna škola (M=3,50; σ=1,30). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,40; p=0,02). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,00; σ=0,74), četverogodišnja strukovna škola (M=4,29; σ=1,12), trogodišnja strukovna škola (M=4,25; σ=0,50), polivalentna škola (M=3,91; σ=0,96). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da se *u suvremenoj školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,90; σ=1,29), mentor (M=3,84; σ=1,04), nastavnik (M=3,85; σ=1,09). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,72), mentor (M=3,77; σ=1,30), pedagog (M=4,20; σ=0,92). Opažena razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada.* Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,14; σ=1,27), mentor (M=4,12; σ=0,85), nastavnik (M=3,91; σ=1,04). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,98), mentor (M=4,08; σ=1,32), pedagog (M=4,34; σ=0,98). Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,86; σ=1,27), mentor (M=3,78; σ=1,24), nastavnik (M=3,61; σ=1,11). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,91), mentor (M=3,77; σ=1,24), pedagog (M=4,09; σ=0,91). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete

(M=3,84; σ=1,08) imaju pozitivan stav, kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,88; σ=1,11), a razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,94; σ=1,04) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,95; σ=1,02), a razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *u suvremenoj školi sve se više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo primjena rezultata znanstvenih istraživanja*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=3,64; σ=1,14) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne predmete (M=3,63; σ=1,10), a razlika nije statistički značajna.

5.3. Zastupljenost supervizijskog učenja u našoj praksi

Supervizijsko učenje je metoda stručnog usavršavanja nastavnika koja nije dovoljno zastupljena u našoj pedagoškoj teoriji i praksi. S obzirom na velike mogućnosti koje supervizijsko učenje pruža sudionicima procesa učenja važno je razvijati supervizijski pristup u svim segmentima školskog rada, posebice na području praćenja nastave i rada na njezinu unapređivanju.

5.3.1. Odnos prema zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *je li supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi?* Iz rezultata vidimo da 52,1% nastavnika i pedagoga smatra (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) da supervizijsko usavršavanje nastavnika nije dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi. Pozitivan stav (*slaže se* i *potpuno se slaže*) ima 17,1% ispitanika, dok je neodlučnih 30,8%.

Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da je *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi* (nastavnici M=2,47, σ=1,11; pedagozi M=1,81, σ=0,91) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=4,93; p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *da je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi.*

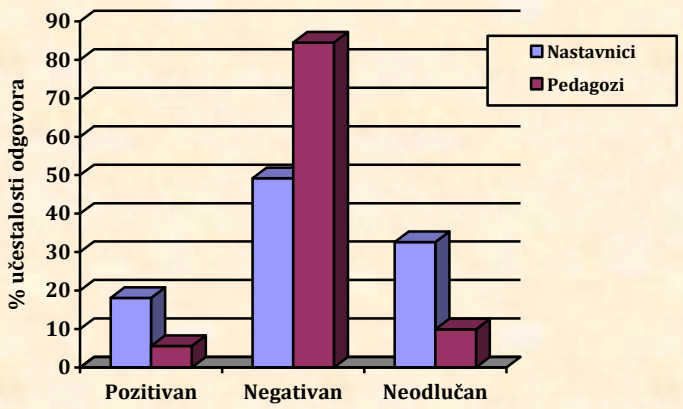
Tablica 65. Supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi

Zastupljenost supervizije	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	132	16,6	259	32,6	259	32,6	119	15,0	25	3,1	794	100	2,47	1,11	400,20	0,00	**4,930**	**0,000**
ŠP	26	36,6	34	47,9	7	9,9	3	4,2	1	1,4	71	100	1,81	0,91	82,75	0,00		
Ukupno	**158**	**18,3**	**293**	**33,9**	**266**	**30,8**	**122**	**14,1**	**26**	**3,0**	**865**	**100**	**2,42**	**1,11**	**434,66**	**0,00**		

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (49,2%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima pozitivan stav (18,1%) ili neodlučan stav (32,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=400,20; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje – *da je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (84,5%) *ne slaže* i *uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima pozitivan stav (5,6%) ili neodlučan stav (9,9%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=82,75; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje – *da je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi.*

Graf 60. Supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi



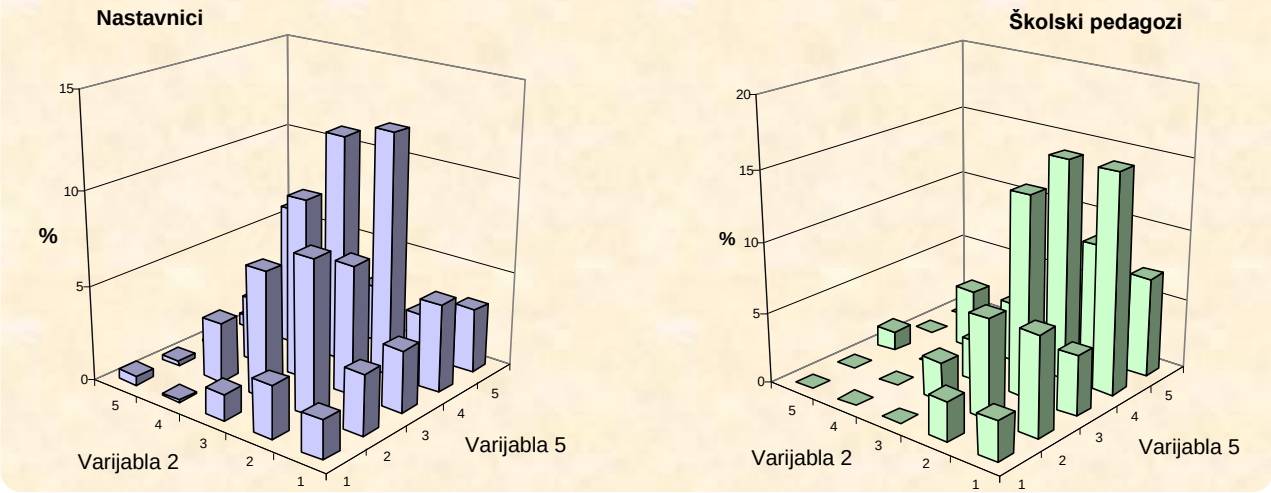
Iz grafa 60. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da supervizijsko usavršavanje nastavnika nije dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi*, raste učestalost onih koji smatraju da *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga dovodi do promjena u radu nastavnika* (r=0,22; p=0,00). Radi se o

stupnju niske povezanosti među varijablama. Dobiveni podaci ukazuju na to da je varijabla *prisutnosti supervizije u pedagoškoj praksi* najmanje povezana s ostalim ovisnim varijablama.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi*, raste broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (r=0,23; p=0,00) i broj onih koji smatraju da *učenje suradnjom nastavnika i pedagoga dovodi do promjena u radu nastavnika* (r=0,14; p=0,00). Radi se o stupnju niske povezanosti među varijablama u prvom slučaju i neznatne u drugom slučaju. Dobiveni podaci, također, ukazuju na to da je varijabla *prisutnosti supervizije u pedagoškoj praksi* najmanje povezana s ostalim ovisnim varijablama.

Graf 61. Odnos stavova – Supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi (5) i Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga dovodi do promjena u radu nastavnika (2)



5.3.2. Odnos prema zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj pedagoškoj praksi. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=2,43; σ=1,10) imaju neznatno negativniji stav od nastavnika (M=2,58; σ=1,12), a razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi (M=1,75;

σ=0,92) imaju neznatno negativniji stav od pedagoginja (M=1,82; σ=0,91), a razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***radnom stažu*** u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=2,46; σ=1,10), od 6 do 10 godina (M=2,45; σ=1,00), od 11 do 20 godina (M=2,57; σ=1,13), više od 20 godina (M=2,39; σ =1,16). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju negativan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=1,57; σ=1,02), od 6 do 10 godina (M=1,67; σ=0,50), od 11 do 20 godina (M=2,00; σ=1,00), više od 20 godina (M=1,85; σ=0,91). Opažena razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***zvanju*** u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=2,43; σ=1,12) imaju neznatno negativniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=2,55; σ=1,09). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=1,69; σ=0,62) imaju neznatno negativniji stav od onih koji su završili dvopredmetni studij (M=1,80; σ=0,99), a razlika nije statistički značajna.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***vrsti škole*** u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika je dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=2,35; σ=1,08), četverogodišnja strukovna škola (M=2,43; σ=1,09), trogodišnja strukovna škola (M=2,50; σ=1,04), polivalentna škola (M=2,63; σ=1,19). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju negativan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=2,17; σ=0,72), četverogodišnja strukovna škola (M=1,63; σ=1,13), trogodišnja strukovna škola (M=2,00; σ=0,82), polivalentna škola (M=2,63; σ=1,19). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***napredovanju*** u zvanju u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj*

pedagoškoj praksi. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje. Nastavnici imaju negativan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=2,17; σ=1,14), mentor (M=2,42; σ=1,04), nastavnik (M=2,49; σ=1,12). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju negativan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=1,33; σ=0,88), mentor (M=1,62; σ=0,65), pedagog (M=1,82; σ=0,88). Opažena razlika nije statistički značajna.

Tablica 66. Testiranje značajnosti razlike – zastupljenost supervizije (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	Supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi.	
			t, F	p(t), p(F)
1. spol	p(t)	N	1,722	0,086
		ŠP	-0,241	0,810
		U	2,188	0,029
2. radno iskustvo	p(F)	N	2,063	0,084
		ŠP	0,656	0,582
		U	2,425	0,047
3. zvanje	p(t)	N	-1,458	0,145
		ŠP	-0,537	0,593
		U	4,930	0,000
4. vrsta škole	p(F)	N	2,199	0,087
		ŠP	1,016	0,391
		U	1,167	0,321
5. napredovanje	p(F)	N	1,260	0,284
		ŠP	0,740	0,481
		U	1,941	0,144
6. nastavni predmet	p(t)	N	-1,826	0,068

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po ***nastavnom predmetu*** koji predaju u odnosu na tvrdnju: *supervizijsko usavršavanje nastavnika je dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete (M=2,42; σ=1,12) imaju negativniji stav od onih koji predaju stručne predmete (M=2,56; σ=1,10), a opažena razlika nije statistički značajna.

5.4. Kvalitetno supervizijsko učenje

Kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika kompleksan je proces usmjeren na uvođenje inovacija u nastavni proces s ciljem njegova poboljšanja. Obuhvaća procjenu pozitivnih i negativnih strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg

ciklusa inoviranja. Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika možemo provoditi na razne načine kao što su: individualni razgovori s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.

5.4.1. Odnos prema kvalitetnom supervizijskom učenju

Istražujući odnos ispitanika prema kvalitetnom supervizijskom učenju zanimalo nas je što ono obuhvaća, te kako bi trebalo provoditi superviziju supervizije.

Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *što obuhvaća kvalitetno supervizijsko usavršavanje?* Iz rezultata vidimo da 83,3% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 2,3% ispitanika, dok je neodlučnih 14,4%.

Tablica 67. Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja

Kvalitetna supervizija	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	5	0,6	15	1,9	116	14,6	424	53,5	233	29,4	793	100	3,95	1,05	995,48	0,00	**-2,212**	**0,027**
ŠP	0	0,0	0	0,0	8	11,3	30	42,3	33	46,5	71	100	4,23	0,98	39,71	0,00		
Ukupno	**5**	**0,6**	**15**	**1,7**	**124**	**14,4**	**454**	**52,5**	**266**	**30,8**	**864**	**100**	**3,97**	**1,04**	**1075,11**	**0,00**		

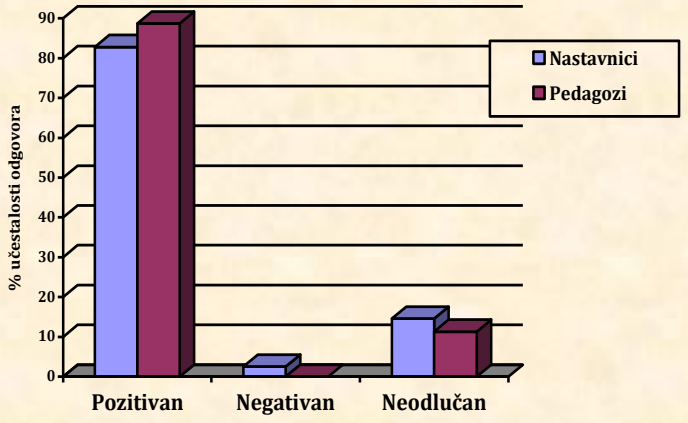
Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja* (nastavnici M=4,95, σ=1,05; pedagozi M=4,23, σ=0,98) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,21; p=0,03). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (82,8%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (2,5%) ili neodlučan stav (14,6%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=995,48; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.*

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (88,7%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Negativan stav nema ni jedan pedagog, dok je neodlučnih 11,3%. Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=39,71; p=0,00). Zaključili smo da se i u

populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.*

Graf 62. Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja

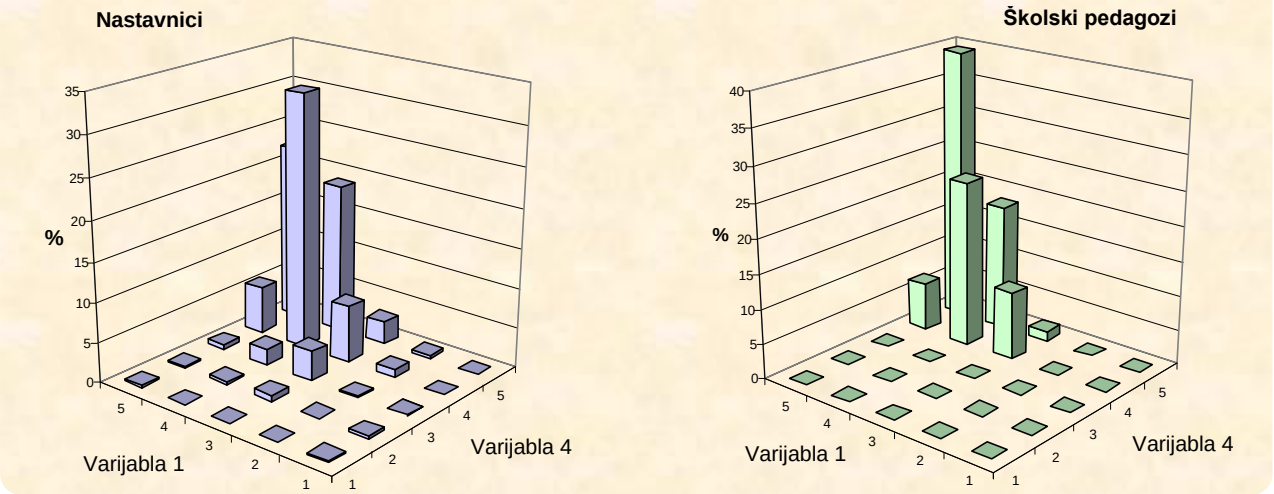


Iz grafa 62. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.*

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*, raste učestalost onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,69; p=0,00), koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika* (r=0,67; p=0,00), te onih koji smatraju da se *analizirajući s pedagogom održani nastavni sat mogu sagledati nove mogućnosti djelovanja* (r=0,64; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Dobiveni podaci ukazuju na povezanost supervizije kao inovacije i supervizije kao načina porasta kompetencija nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*, raste broj onih koji smatraju da *analizirajući s pedagogom nastavni rad nastavnici stječu nove mogućnosti djelovanja* (r=0,81; p=0,00) i broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika* (r=0,80; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama. Ovaj podatak ukazuje na povezanost supervizije kao inovacije i supervizije koja doprinosi promjeni rada nastavnika.

Graf 63. Odnos stavova – Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave (4) i Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat mogu se sagledati nove mogućnosti djelovanja (1)



Zanimale su nas procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome *kako se može provoditi supervizija supervizije?* Iz rezultata vidimo da 76,1% nastavnika i pedagoga smatra (*slažem se* i *veoma se slažem*) da superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole. Negativan stav (*ne slaže se* i *uopće se ne slaže*) ima 4,2% ispitanika, dok je neodlučnih 19,8%.

Tablica 68. Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole

Supervizija supervizije	uopće se ne slažem		ne slažem se		neodlučan/ na sam		slažem se		potpuno se slažem		ukupno		Srednja vrijednost	Standardna devijacija	χ2	p(χ2)	t-test	p(t)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
N	10	1,3	25	3,1	165	20,8	406	51,1	188	23,7	794	100	3,80	1,07	851,54	0,00	**-2,916**	**0,004**
ŠP	0	0,0	1	1,4	6	8,5	35	49,3	29	40,8	71	100	4,18	0,98	71,32	0,00		
Ukupno	**10**	**1,2**	**26**	**3,0**	**171**	**19,8**	**441**	**51,0**	**217**	**25,1**	**865**	**100**	**3,83**	**1,07**	**934,38**	**0,00**		

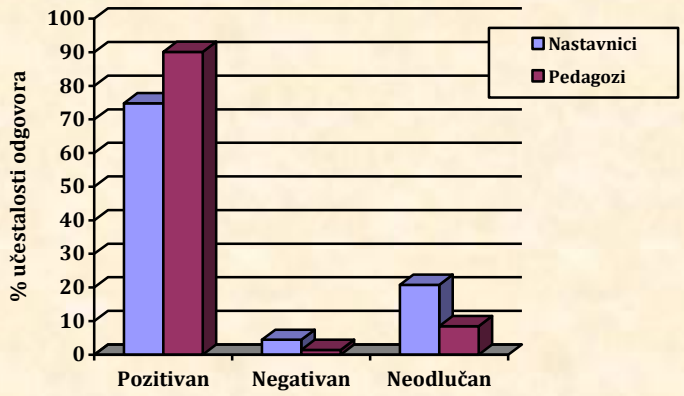
Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici i pedagozi razlikuju u procjenama o tome da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole* (nastavnici M=3,80, σ=1,07; pedagozi M=4,18, σ=0,98) te da opažene razlike možemo uopćiti (t=-2,92, p=0,00). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.*

Analiza odgovora nastavnika pokazala je da se najveći broj njih (74,8%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje nastavnika ima negativan stav (4,4%) ili neodlučan stav (20,8%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna (χ2=851,54; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji nastavnici razlikuju u procjeni tvrdnje da – *superviziju*

supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.

Analiza odgovora pedagoga pokazala je da se najveći broj njih (90,1%) *slaže* i *potpuno slaže* s navedenom tvrdnjom. Znatno manje pedagoga ima negativan stav (1,4%) ili neodlučan stav (8,5%). Razlika u raspodjeli odgovora je statistički značajna ($\chi 2$=71,32; p=0,00). Zaključili smo da se i u populaciji pedagozi razlikuju u procjeni tvrdnje da – *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.*

Graf 64. Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole



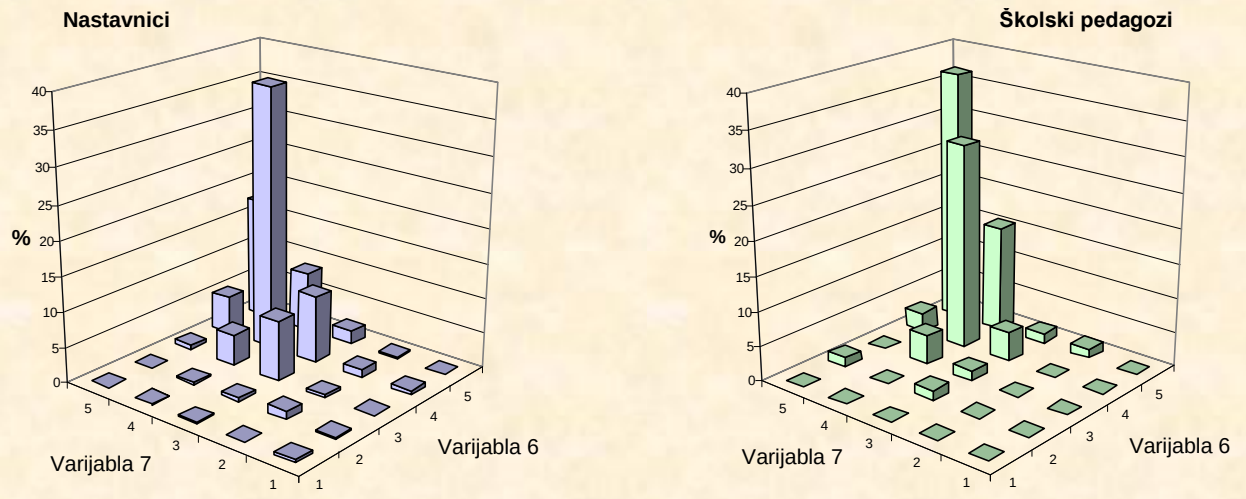
Iz grafa 64. vide se razlike u raspodjeli odgovora nastavnika i školskih pedagoga. Nastavnici i školski pedagozi smatraju da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.*

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za nastavnike ustanovili smo da s povećanjem učestalosti nastavnika koji smatraju da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim i grupnim razgovorima s nastavnicima*, raste učestalost onih koji smatraju da *je rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,66; p=0,00). Radi se o stupnju značajne povezanosti među varijablama. Dobiveni podaci ukazuju na povezanost načina utvrđivanja učinkovitosti supervizije i rezultata supervizijskog usavršavanja nastavnika.

Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama za pedagoge ustanovili smo da s povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim i grupnim razgovorima s nastavnicima*, raste učestalost onih koji smatraju da *je rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* (r=0,72; p=0,00). Radi se o stupnju visoke povezanosti među varijablama. Dobiveni podaci

ukazuju, također, na povezanost načina utvrđivanja učinkovitosti supervizije i rezultata supervizijskog usavršavanja nastavnika.

Graf 65. Odnos stavova – Superviziju supervizije treba provoditi individualnim i grupnim razgovorima s nastavnicima (6) i Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse (7)



5.4.2. Odnos prema kvalitetnom supervizijskom učenju po neovisnim varijablama

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o sljedećim elementima kvalitetnog supervizijskog učenja: sadržaju supervizijskog usavršavanja, superviziji supervizije. Navedene razlike ispitali smo s obzirom na sljedeće neovisne varijable: spol, radno iskustvo, zvanje, vrstu škole, napredovanje, nastavni predmet.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po ***spolu*** u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=4,00; σ=1,03) imaju neznatno pozitivniji stav od nastavnika (M=3,86; σ=1,06), razlika nije statistički značajna. Školske pedagoginje (M=4,38; σ=0,98) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,50; σ=0,82), a razlika je statistički značajna (t=-2,99; p=0,00). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*, razlikovati s obzirom na spol. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je, također, postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po spolu u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija*

supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol. Nastavnice (M=3,86; σ=1,04) imaju pozitivniji stav od nastavnika (M=3,68; σ=1,12), a razlika je statistički značajna (t=-2,17; p=0,03). Školske pedagoginje (M=4,28; σ=0,98) imaju znatno pozitivniji stav od pedagoga (M=3,67; σ=0,86), a opažena razlika je statistički značajna (t=-2,03; p=0,05). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika i školskih pedagoga o tome da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole* razlikovati s obzirom na spol.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvalitetnom supervizijskom učenju s obzirom na ***radni staž***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,04; σ =0,98), od 6 do 10 godina (M=4,04; σ=0,80), od 11 do 20 godina (M=3,90; σ=1,07), više od 20 godina (M=3,90; σ=1,17). Opažena razlika je statistički značajna (F=4,50; p=0,00). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,43; σ=1,34), od 6 do 10 godina (M=4,33; σ=0,71), od 11 do 20 godina (M=4,47; σ=0,62), više od 20 godina (M=4,00; σ=1,00). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po radnom stažu u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.* Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na radni staž. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=3,74; σ=0,92), od 6 do 10 godina (M=3,87; σ=0,94), od 11 do 20 godina (M=3,81; σ=1,12), više od 20 godina (M=3,80;

σ=1,17). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,52; p=0,01). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama radnog staža: do 5 godina (M=4,00; σ=1,36), od 6 do 10 godina (M=4,44; σ=0,53), od 11 do 20 godina (M=4,53; σ=0,51), više od 20 godina (M=4,00; σ=1,03). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole* razlikovati s obzirom na radni staž. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvalitetnom supervizijskom učenju s obzirom na njihovo ***zvanje***.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,98; σ=1,01) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje nastavnika stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,92; σ=1,09). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili dvopredmetni studij (M=4,31; σ=0,96) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su završili jednopredmetni studij (M=4,14; σ=1,02), a razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po zvanju u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na zvanje. Nastavnici koji su svoje zvanje stekli na filozofskom fakultetu (M=3,81; σ=1,06) imaju neznatno pozitivniji stav od onih koji su zvanje stekli dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem (M=3,79; σ=1,08), a razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi koji su završili jednopredmetni studij (M=4,17; σ=1,06) imaju pozitivan stav kao i oni koji su završili dvopredmetni studij (M=4,17; σ=1,00), a razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvalitetnom supervizijskom učenju s obzirom na ***vrstu škole*** u kojoj rade.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,18; σ=0,77), četverogodišnja strukovna škola (M=3,85; σ=1,12), trogodišnja strukovna škola (M=3,96; σ=1,06), polivalentna škola (M=3,96; σ=1,04). Opažena razlika je statistički značajna (F=3,61; p=0,01). Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,17; σ=0,58), četverogodišnja strukovna škola (M=4,29; σ=1,16), trogodišnja strukovna škola (M=4,00; σ=0,82), polivalentna škola (M=4,00; σ=1,00). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po vrsti škole u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole*. Ustanovili smo da među nastavnicima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na vrstu škole. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,25; σ=0,62), četverogodišnja strukovna škola (M=3,75; σ=1,10), trogodišnja strukovna škola (M=3,74; σ=1,03), polivalentna škola (M=3,76; σ=1,13). Opažena razlika je statistički značajna (F=2,82; p=0,04). Školski pedagozi imaju veoma pozitivan stav po svim kategorijama vrste škole: gimnazija (M=4,25; σ=0,62), četverogodišnja strukovna škola (M=4,29; σ=1,16), trogodišnja strukovna škola (M=4,25; σ=0,50), polivalentna škola (M=4,06; σ=1,00). Opažena razlika nije statistički značajna. Zaključili smo da će se i u populaciji procjene nastavnika o tome da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole* razlikovati s obzirom na vrstu škole. To ne možemo reći za školske pedagoge jer razlika nije statistički značajna.

Tablica 69. Testiranje značajnosti razlike – kvaliteta supervizije (t-test, ANOVA)

NEZAVISNE VARIJABLE	p(t), p(F)	ISPITANICI	t, F		p(t), p(F)	
			Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.	Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.	Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.	Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.
1. spol	p(t)	N	-1,647	-2,165	0,100	0,031
		ŠP	-2,988	-2,027	0,004	0,046
		U	-2,528	-2,816	0,012	0,005
2. radno iskustvo	p(F)	N	4,499	3,515	0,001	0,007
		ŠP	1,183	1,508	0,323	0,220
		U	4,645	3,694	0,001	0,005
3. zvanje	p(t)	N	0,733	0,218	0,464	0,827
		ŠP	-0,745	-0,020	0,459	0,984
		U	-2,212	-2,916	0,027	0,004
4. vrsta škole	p(F)	N	3,605	2,823	0,013	0,038
		ŠP	0,119	0,287	0,949	0,834
		U	3,272	2,693	0,021	0,045
5. napredovanje	p(F)	N	0,310	2,082	0,734	0,125
		ŠP	4,026	0,816	0,022	0,446
		U	0,206	1,840	0,813	0,159
6. nastavni predmet	p(t)	N	0,680	0,732	0,497	0,464

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima i među školskim pedagozima u stavovima o kvalitetnom supervizijskom učenju s obzirom na ***napredovanje*** u zvanju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među pedagozima postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,00; σ=1,25), mentor (M=4,03; σ=0,82), nastavnik (M=3,95; σ=1,06). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=5,00; σ=0,88), mentor (M=3,62; σ=1,26), pedagog (M=4,32; σ=0,88). Opažena razlika je statistički značajna (F=4,03; p=0,02). Zaključili smo da će se i u populaciji procjene školskih pedagoga o tome da *kvalitetno*

supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja razlikovati s obzirom na napredovanje. To ne možemo reći za nastavnike jer razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika i pedagoga po napredovanju u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole*. Ustanovili smo da među nastavnicima i među pedagozima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na napredovanje u zvanju. Nastavnici imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=3,93; σ=1,28), mentor (M=4,00; σ=1,13), nastavnik (M=3,77; σ=1,04). Opažena razlika nije statistički značajna. Školski pedagozi imaju pozitivan stav po svim kategorijama napredovanja: savjetnik (M=4,67; σ=0,92), mentor (M=3,92; σ=1,26), pedagog (M=4,20; σ=0,92). Opažena razlika nije statistički značajna.

Ispitali smo postoji li razlika među nastavnicima u stavovima o kvalitetnom supervizijskom učenju s obzirom na ***nastavni predmet*** koji predaju.

Istražili smo postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*. Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne nastavne predmete (M=3,97; σ=1,01) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne (M=3,92; σ=1,09), a razlika nije statistički značajna.

Zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima nastavnika po nastavnom predmetu u odnosu na tvrdnju: *utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole.* Ustanovili smo da među nastavnicima ne postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na nastavni predmet. Nastavnici koji predaju općeobrazovne nastavne predmete (M=3,82; σ=1,04) imaju pozitivan stav kao i oni koji predaju stručne (M=3,77; σ=1,10), a razlika nije statistički značajna.

IV. ZAKLJUČCI

U ovome radu **Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika** ispitali smo stavove nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola Republike Hrvatske o supervizijskom usavršavanju nastavnika. Istraživanjem je obuhvaćeno 822 nastavnika iz 43 srednje škole i 73 pedagoga. Istražili smo stavove nastavnika i pedagoga o supervizijskom usavršavanju nastavnika u odnosu na spol, radni staž, zvanje, vrstu škole, napredovanje u zvanju i nastavni predmet. Iz prikupljenih i obrađenih podataka te provedene analize izveli smo nekoliko zaključaka. Zaključke smo strukturirali tako da ih izlažemo sljedećim redoslijedom: supervizija kao inovacija, aktivnosti planiranja i pripremanja posjeta nastavi, tijek nastavnog procesa, refleksija održane nastave, transformacijska uloga supervizije.

I. U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o superviziji kao inovaciji ispitali smo sljedeće dimenzije: superviziju kao komunikacijski proces, novu ulogu nastavnika u superviziji, važnost supervizije u kontekstu škole.

1. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o superviziji kao komunikacijskom procesu.

1.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome ***razgovaraju li nastavnici o svojoj nastavi najradije s pedagogom?***

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako nastavnici o svojoj nastavi najradije razgovaraju s pedagogom. Međutim, velik je broj neodlučnih i kod nastavnika i kod pedagoga. Pitanje je kada bi se svi opredijelili bi li prevagnuo pozitivan ili negativan stav. Zaključili smo da se u populaciji nastavnici i pedagozi ne razlikuju u procjeni da – nastavnici s pedagogom najradije razgovaraju o nastavi.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable radni staž, napredovanje i nastavni predmet, ali ne postoji u odnosu na spol, vrstu škole i zvanje. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, napredovanjem u zvanju i nastavnim predmetom koji predaju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji najradije o nastavi razgovaraju s pedagogom, raste broj onih koji smatraju da je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave te broj onih koji

smatraju da od supervizije nastavnog procesa koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Možemo zaključiti da nastavnici i pedagozi drže važnim supervizijski pristup nastavi jer doprinosi kvaliteti nastave i od njega svi imaju koristi.

1.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **razgovaraju li nastavnici o svojoj nastavi rado s kolegama?**

a) Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u stavovima. Nastavnici o nastavi rado razgovaraju s kolegama, dok pedagozi smatraju suprotno – da nastavnici ne razgovaraju rado s kolegama o svojoj nastavi. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *nastavnici s kolegama rado razgovaraju o nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable radni staž i nastavni predmet. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i nastavnim predmetom koji predaju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *nastavnici rado o svojoj nastavi razgovaraju s kolegama*, opada broj onih koji *žele izbjeći superviziju* i učestalost *straha povezanog sa supervizijom*, a raste broj onih koji smatraju da je *uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces*. Možemo zaključiti da je kvalitetna komunikacija temeljena na povjerenju i poštovanju sudionika preduvjet supervizije nastave koja neće izazivati strah i izbjegavanje.

1.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **izaziva li kod nastavnika strah dolazak pedagoga na njegovu nastavu?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako dolazak pedagoga na nastavu ne izaziva kod nastavnika strah. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *dolazak pedagoga na nastavu izaziva kod nastavnika napetost i tjeskobu*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i školskih pedagoga po navedenoj tvrdnji u odnosu ni za jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika i pedagoga slučajne.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da dolazak pedagoga na nastavu izaziva strah*, raste broj onih koji *žele izbjeći superviziju* te opada broj onih koji smatraju da je *supervizija*

najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika i onih koji smatraju da *o nastavi nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom*. Možemo zaključiti da u superviziji nema mjesta strahu. Ako želimo uvesti superviziju kao učinkovitu metodu stručnog usavršavanja nastavnika, moramo to uvažiti. Nastavnici neće prihvatiti superviziju dok god je ona povezana sa strahom.

1.4. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra da je uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetan supervizijski proces. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da je – *povjerenje i međusobno poštovanje nastavnika i pedagoga najvažnije za kvalitetu supervizijskog procesa.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable radni staž i napredovanje. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i napredovanjem u zvanju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji drže *povjerenje i međusobno poštovanje sudionika najvažnijim za kvalitetu supervizije*, raste broj onih koji smatraju da *nastavnici rado o nastavi razgovaraju s kolegama*, onih koji smatraju da je *supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika* i onih koji smatraju da *od supervizije koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa* te opada broj onih koji bi *izbjegli superviziju* i učestalost *straha i tjeskobe* u superviziji. Možemo zaključiti da supervizija koja se temelji na povjerenju i poštovanju sudionika može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika i time od koristi za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

1.5. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome da **je supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizija nastave nije kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da je – *supervizija nastavnog procesa kontrola rada nastavnika od strane pedagoga.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable spol, napredovanje i nastavni predmet. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom, napredovanjem u

zvanju i nastavnim predmetom koji predaju, dok su razlike u stavovima pedagoga uvjetovane spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji doživljavaju *superviziju nastave kontrolom rada nastavnika*, opada broj onih koji smatraju *superviziju korisnom za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa*, onih koji smatraju *važnim sveobuhvatnost supervizije* i onih koji smatraju da *supervizija potiče profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga*. Možemo zaključiti da je za kvalitetnu superviziju važna njezina sveobuhvatnost, utjecaj na profesionalni i osobni razvoj nastavnika i pedagoga i korisnost.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o novoj ulozi nastavnika u superviziji.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizija nastave nije najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika. Međutim, jako je velik broj neodlučnih i kod jednih i drugih što može upućivati na nedovoljno prakticiranje i poznavanje samog procesa supervizije. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da je – *supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž i pedagoga u odnosu na spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, dok su razlike u stavovima pedagoga uvjetovane spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da je supervizija najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*, raste broj onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* i broj onih koji smatraju *da od supervizije nastave koristi imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog rada*, te opada učestalost onih *koji bi izbjegli superviziju*. Možemo zaključiti da, iako većina nastavnika i pedagoga ne smatra superviziju najučinkovitijom metodom stručnog usavršavanja nastavnika, supervizija koja potiče učenje i razvoj sudionika korisna je za njihov napredak i može predstavljati jednu od veoma učinkovitih metoda.

2.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li jako važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da je – *važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable spol, radni staž, vrstu škole i nastavni predmet. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom, radnim stažem, vrstom škole i nastavnim predmetom koji predaju, dok su razlike u stavovima pedagoga uvjetovane spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *važnim kompletnost supervizije*, raste broj onih koji smatraju da *supervizija potiče na razvoj* i broj onih koji smatraju da *je temeljni cilj supervizije razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*, a opada broj onih *koji superviziju smatraju kontrolom nastavnikova rada.* Možemo zaključiti da jedino kompletna supervizija može ostvariti cilj – razvoj nastavnika refleksivnog praktičara te tako doprinijeti razvoju nastavnika kao pojedinca i škole kao sustava. Velika je vjerojatnost da takvu superviziju nastavnici neće doživljavati kao kontrolu svoga rada.

2.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **pomaže li pedagog u supervizijskom procesu nastavnicima u preuzimanju uloge refleksivnih praktičara?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako pedagog u superviziji pomaže nastavnicima u preuzimanju nove uloge. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable spol, radni staž i napredovanje. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom, radnim stažem i napredovanjem u zvanju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga *koji smatraju da pedagog pomaže nastavnicima u njihovu razvoju u refleksivne praktičare*, raste broj onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga* i onih koji smatraju da *je cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*. Možemo zaključiti da supervizijskim pristupom

nastavi, čiji je temeljni cilj razvoj nastavnika refleksivnog praktičara, pedagog pomaže nastavnicima u njihovu osposobljavanju za tu novu ulogu.

2.4. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar)?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako je temeljni cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar). Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da je – *cilj supervizije nastavnog procesa razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika po navedenoj tvrdnji u odnosu na varijable spol, radni staž i napredovanje. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom, radnim stažem i napredovanjem u zvanju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da je cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*, raste broj onih koji smatraju da *od supervizije imaju svi koristi*, onih koji smatraju da *supervizija potiče razvoj sudionika* i onih koji smatraju da *pedagog u superviziji pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare*. Možemo zaključiti da je temeljni cilj supervizije moguće ostvariti ako od supervizije sudionici imaju koristi, ako ih potiče na učenje i razvoj i ako pedagog u procesu supervizije pomaže nastavnicima da osvješćuju svoju nastavu.

2.5. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **da li supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizija nastave omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *supervizija nastavnog procesa omogućava profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable spol i radni staž. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom i radnim stažem, dok su razlike u stavovima pedagoga uvjetovane spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *supervizija nastave omogućava učenje i razvoj*

nastavnika i pedagoga, raste broj onih koji smatraju da *pedagog u supervizijskom procesu pomaže nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* i broj onih koji smatraju da je *supervizija nastave najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*. Možemo zaključiti da supervizija nastave može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika, ako potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga te ako pedagog pomaže nastavnicima u osmišljavanju nastave.

3. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o važnosti supervizije u kontekstu škole.

3.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **posvećuje li se potrebna pozornost superviziji nastavnog procesa u našim školama?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i školskih pedagoga smatra da se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost. Međutim, veliki je postotak i onih koji misle da se superviziji ne posvećuje dovoljno pozornosti, što je više izraženo kod pedagoga. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni *da se u našim školama superviziji nastavnog procesa posvećuje potrebna pozornost*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima školskih pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da se u našim školama superviziji nastave posvećuje potrebna pozornost,* raste broj onih koji smatraju da je *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i u našim se školama provodi redovito* i broj onih koji smatraju da je s*upervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi*. Možemo zaključiti da je redovita suradnja nastavnika i pedagoga nužan preduvjet prisutnosti supervizije u našim školama.

3.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **da li od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako od supervizije nastavnog procesa koristi imaju svi. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da – *od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž. Utvrdili smo da postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, dok su razlike u stavovima pedagoga uvjetovane spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, raste broj onih koji smatraju da *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare*, broj onih koji smatraju da *supervizija nastave potiče razvoj nastavnika i pedagoga*, broj onih koji smatraju da *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom* te broj onih koji smatraju da je *supervizija nastavnog procesa najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika*. Ustanovili smo, također, da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *od supervizije nastave koristi imaju svi*, opada broj nastavnika i pedagoga koji smatraju *da je supervizija nastave kontrola nastavnikova rada*. Možemo zaključiti da je supervizija nastave korisna za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

3.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i provodi li se u našim školama redovito?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se provodi redovito. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da je – *suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž. Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima pedagoga u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *je suradnja nastavnika i pedagoga važna za kvalitetu nastave i da se u našim školama provodi redovito*, raste broj onih koji smatraju da *nastavnici o nastavi najradije razgovaraju s pedagogom*, broj onih koji smatraju da *pedagog pomaže u supervizijskom procesu nastavnicima u osposobljavanju za refleksivne praktičare* i broj onih koji smatraju da je *cilj supervizije nastave razvoj nastavnika refleksivnog praktičara*. Možemo zaključiti da redovita suradnja nastavnika i pedagoga omogućava stvaranje potrebnih uvjeta za prihvaćanje i provođenje supervizije nastave.

3.4. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **bi li nastavnici izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće?**

a) Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u stavovima. Nastavnici navode da ne bi izbjegli superviziju nastave, dok pedagozi smatraju suprotno. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni *da bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastavnog procesa kada bi to bilo moguće*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijable radni staž i nastavni predmet. Utvrdili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima školskih pedagoga po navedenoj tvrdnji u odnosu ni na jednu promatranu varijablu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i nastavnim predmetom koji predaju.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da bi nastavnici rado izbjegli superviziju nastave*, raste broj onih koji smatraju da *svaki dolazak pedagoga na nastavu u njima stvara napetost i tjeskobu*. Možemo zaključiti da dobra supervizija isključuje strah koji je protivnik kvaliteti.

II. U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o aktivnostima planiranja i pripremanja posjeta nastavi ispitali smo sljedeće dimenzije: subjekte planiranja i pripremanja nastave, postavljanje cilja praćenja nastave, vremensku organizaciju praćenja nastave. Navedene parametre ispitali smo s dva aspekta: *stvarna* situacija – postojeće stanje i *idealna* situacija – poželjno stanje.

1. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o subjektima planiranja i pripremanja nastave?

1.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga **o čestini suradnje nastavnika i pedagoga u planiranju i pripremanju nastave.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako pedagog *ponekad* surađuje s nastavnicima u planiranju i pripremanju nastave i da tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine suradnje pedagoga i nastavnika u planiranju i pripremanju nastave u stvarnom* i *idealnom stanju.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno* stanje po spolu i radnom stažu te u kategoriji *stvarno stanje* po vrsti škole. Kod školskih pedagoga razlika nije statistički značajna ni u jednoj kategoriji po ni jednoj promatranoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom i radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*) i vrstom škole (*stvarno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Možemo zaključiti da pitanje *suradnje pedagoga i nastavnika* u planiranju i pripremanju nastave može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

1.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o **načinu pomaganja pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako pedagog pomaže nastavnicima onda kad mu se *nastavnici obrate* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *načina pomaganja pedagoga nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave u stvarnom* i *idealnom stanju*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu te u kategoriji *idealno stanje* po spolu i kategoriji *stvarno stanje* po nastavnom predmetu. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala značajna u kategoriji *idealno stanje* po spolu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*), spolom (*idealno stanje*) i nastavnim predmetom (*stvarno stanje*). Kod školskih pedagoga razlike su uvjetovane spolom (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *pomoći pedagoga nastavniku u planiranju i pripremanju nastave* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga.

1.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o **čestini uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako su učenici *rijetko* uključeni u proces pripremanja nastave, a trebaju biti *često* uključeni. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – *čestine uključenosti učenika u proces planiranja i pripremanja nastave u stvarnom* i *idealnom stanju*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu, u kategoriji *idealno stanje* po spolu, te u kategoriji *stvarno stanje* po vrsti škole i napredovanju. Kod školskih pedagoga razlika nije statistički značajna ni u jednoj kategoriji ni po jednoj promatranoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*), spolom (*idealno stanje*), vrstom škole i napredovanjem u zvanju (*stvarno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele s time da je razlika više izražena kod pedagoga. Možemo zaključiti da pitanje *uključenosti učenika u planiranje i pripremanje nastave* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o postavljanju cilja praćenja nastave.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **tko u pedagoškoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako cilj posjeta nastavi postavljaju *zajedno pedagog i nastavnik* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *tko u pedagoškoj praksi postavlja i tko treba postaviti cilj posjeta nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu i vrsti škole. Kod školskih pedagoga razlika nije statistički značajna ni u jednoj kategoriji ni po jednoj promatranoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i vrstom škole (*stvarno* i *idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele s time da je razlika više izražena kod pedagoga. Možemo zaključiti da pitanje *postavljanja cilja posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva nastavnika i pedagoga.

2.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **ako cilj posjeta nastavi postavlja pedagog upozna li nastavnike s njim prije posjeta.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako pedagog *uvijek* upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *upozna li pedagog nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi*, ali se razlikuju u procjeni o tome – *treba li pedagog upoznati nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu i u kategoriji *idealno stanje* po spolu. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala značajna u kategorijama *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*) i spolom (*idealno stanje*), dok su kod pedagoga razlike uvjetovane radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo vrlo malu razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *poznavanja cilja posjeta pedagoga nastavi* može biti razlogom zadovoljstva i kod nastavnika i kod pedagoga.

3. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o vremenskoj organizaciji praćenja nastave.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o **čestini najave posjeta pedagoga nastavi i pravu na nenajavljene posjete**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako pedagog *nikad* ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a da na to ima pravo *ako ima ozbiljan razlog*. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *dolazi li pedagog nenajavljeno na nastavu,* ali se razlikuju u procjeni o tome – *ima li pedagog pravo nenajavljeno doći na nastavu.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu, vrsti škole i nastavnom predmetu, te u kategoriji *stvarno stanje* po spolu i u kategoriji *idealno stanje* po zvanju. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala statistički značajna u kategoriji *stvarno stanje* po spolu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, vrstom škole i nastavnim predmetom (*stvarno* i *idealno stanje*), spolom (*stvarno stanje*) i zvanjem (*idealno stanje*), dok su kod pedagoga razlike uvjetovane spolom (*stvarno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Možemo zaključiti da pitanje *najave posjeta pedagoga nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga.

2.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **tko određuje i tko treba odrediti raspored posjeta nastavi.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako u našoj pedagoškoj praksi raspored posjeta nastavi određuju *zajedno nastavnik i pedagog* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko određuje raspored posjeta nastavi,* ali se ne razlikuju u procjeni o tome – *tko treba odrediti raspored posjeta nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po spolu i radnom stažu. Kod školskih pedagoga razlika nije statistički značajna ni u jednoj kategoriji ni po jednoj

promatranoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom i radnim stažem (*stvarno* i *idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod nastavnika. Možemo zaključiti da pitanje *određivanja rasporeda posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga.

III. U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o tijeku nastavnog procesa ispitali smo sljedeće dimenzije: sadržaj praćenja nastave, kvalitetu profesionalnih interakcija.

1. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o sadržaju praćenja nastave.

1.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **koje aspekte nastave pedagog najčešće prati pri posjeti nastave.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako pedagog u nastavi najčešće prati i treba pratiti *odnos učenik – nastavnik* i *aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi*, a najrjeđe prati i treba pratiti *sadržaj rada*. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni sadržaja praćenja nastave u kategorijama *stvarno* i *idealno stanje* za aspekte: *odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi, jasnoća i sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja*. U kategoriji *idealno stanje* nastavnici i pedagozi se razlikuju kod aspekta *interakcija učenika u razredu*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *idealno stanje* po spolu (interakcija učenika u razredu, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi); u kategoriji *idealno i stvarno stanje* po radnom stažu (svi aspekti praćenja nastave); u kategoriji *idealno* i *stvarno stanje* po zvanju (odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi) i kategoriji *idealno stanje* (jasnoća i sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja, sadržaja rada); u kategoriji *idealno* i *stvarno stanje* po vrsti škole (interakcija učenika u razredu) i u kategoriji *stvarno stanje* (aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi); u kategoriji *idealno stanje* po napredovanju (interakcija učenika u razredu, odnos učenik – nastavnik, metode i oblici rada, aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja). Ustanovili smo, također, da je kod školskih pedagoga razlika značajna samo u kategoriji *stvarno stanje* po zvanju (jasnoća i

sistematičnost rada nastavnika, kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja). Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o *sadržaju praćenja nastave* uvjetovane navedenim varijablama po navedenim kategorijama.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da i kod nastavnika i kod školskih pedagoga postoji pozitivna povezanost među svim aspektima praćenja nastave u ispitivanju *stvarnog* i *idealnog stanja*. Najveći broj povezanosti među varijablama nalazi se u kategoriji značajne povezanosti, vrlo velik u kategoriji visoke povezanosti i gotovo neznatan u kategoriji lake povezanosti. Zaključili smo da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima praćenja nastave.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o kvaliteti profesionalnih interakcija.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga **o utjecaju posjeta pedagoga nastavi na nastavni rad**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako posjet pedagoga nastavnom satu *povoljno utječe* na nastavni radni i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome kako *posjet pedagoga nastavi utječe na nastavni rad*, ali ne i o tome *kako posjet pedagoga nastavi treba utjecati na nastavni rad*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po vrsti škole i u kategoriji *idealno stanje po* radnom stažu. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala značajna u kategoriji *idealno stanje* po spolu. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane vrstom škole (*stvarno* i *idealno stanje*) i radnim stažem (*idealno stanje*), dok su kod školskih pedagoga razlike uvjetovane spolom (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele, s time da je razlika više izražena kod pedagoga. Možemo zaključiti da pitanje *utjecaja posjeta pedagoga na nastavni rad* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga.

2.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o **čestini uplitanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnicima.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako se pedagog gotovo *nikad* ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome *uključuje li se pedagog u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom*, ali se ne razlikuju u procjeni o tome – *treba li se pedagog uključiti u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po vrsti škole i u kategoriji *stvarno stanje* po spolu. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala značajna u kategoriji *stvarno stanje* po spolu i u kategoriji *idealno stanje* po vrsti škole. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane vrstom škole (*stvarno* i *idealno stanje*) i spolom (*stvarno stanje*), dok su kod školskih pedagoga razlike uvjetovane spolom (*stvarno stanje*) i vrstom škole (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *uključivanja pedagoga u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom* može biti razlogom nezadovoljstva kod dijela nastavnika i pedagoga.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima školskih pedagoga o instrumentima za praćenje nastave.

2.1. Istražili smo procjene pedagoga o tome **kako izrađuju i kako trebaju izrađivati instrumente za praćenje nastave**.

a) Ustanovili smo da pedagozi najčešće *sami* izrađuju instrumente za praćenje nastave, a smatraju da ih trebaju izrađivati koordiniranim radom na stručnim vijećima.

b) Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima pedagoga ni po jednoj kategoriji ni varijabli i zaključili da je razlika u odgovorima slučajna.

c) Uvidom u raspodjelu odgovora pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Možemo zaključiti da pitanje *izrade instrumenata za praćenje nastave* može biti razlogom nezadovoljstva dijela pedagoga.

IV. U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o refleksiji nastavnog procesa ispitali smo sljedeće dimenzije: pripremu razgovora nakon održane nastave, sadržaj refleksije nastave, kvalitetu komunikacije nastavnika i pedagoga, vremensku dimenziju.

1. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o pripremi razgovora nakon održane nastave.

1.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga **o čestini sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga *uvijek* sređuje bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni – čestine sređivanja bilješki i dojmova neposredno nakon posjeta nastavi *u stvarnom* i *idealnom stanju*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *idealno stanje* po spolu. Kod školskih pedagoga razlika se nije pokazala statistički značajna ni u jednoj kategoriji i ni po jednoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Možemo zaključiti da pitanje *sređivanja bilješki i dojmova nakon posjeta nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

1.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **pripremaju li se ispitanici nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor?**

a) Ustanovili smo da se nastavnici i pedagozi razlikuju u odgovorima. Većina se nastavnika *po potrebi* priprema za razgovor s pedagogom nakon posjeta nastavi i tako treba biti, dok se većina pedagoga priprema za razgovor s nastavnikom i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *pripremaju li se i trebaju li se pripremiti za razgovor nakon posjeta pedagoga nastavi.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *idealno stanje* po radnom stažu i u kategoriji *stvarno stanje* po nastavnom predmetu. Kod školskih pedagoga razlika se nije pokazala značajna ni u jednoj kategoriji i ni po jednoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem (*idealno stanje*) i nastavnim predmetom koji predaju (*stvarno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Možemo zaključiti da pitanje *pripreme za najavljeni razgovor nakon posjete pedagoga nastavi* može biti razlogom nezadovoljstva dijela nastavnika i pedagoga.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o sadržaju refleksije nakon održane nastave.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **koji je aspekt nastavnog procesa najčešći predmet refleksije nastave**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga kao najčešći predmet refleksije nastave navode metodički aspekt, a materijalno-tehnički aspekt kao najrjeđi i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni *koji su aspekti nastave najčešći predmet refleksije* kod metodičkog aspekta, te u procjeni *koji aspekti nastave trebaju biti najčešći predmet refleksije* kod spoznajnog, psihološkog i metodičkog aspekta.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po spolu (psihološki, metodički) te u kategoriji *idealno stanje* (spoznajni); u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po radnom stažu (materijalno-tehnički); u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po zvanju (spoznajni, psihološki, metodički); u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po vrsti škole (spoznajni, psihološki, materijalno-tehnički) i u kategoriji *stvarno stanje* (metodički); u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po nastavnom predmetu (psihološki) i u kategoriji *idealno stanje* (metodički). Ustanovili smo, također, da je kod školskih pedagoga razlika značajna u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po spolu (metodički) te u kategoriji *idealno stanje* (psihološki, materijalno-tehnički); u kategoriji *stvarno stanje* po zvanju (metodički). Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika i pedagoga o tome *koji su aspekti nastave najčešći predmet refleksije nastave* uvjetovane navedenim varijablama po navedenim kategorijama.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da kod nastavnika i kod pedagoga postoji pozitivna povezanost među svim aspektima refleksije nastave u ispitivanju *stvarnog* i *idealnog stanja*. Najveći broj povezanosti među varijablama nalazi se u kategoriji značajne povezanosti. Možemo zaključiti da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima nastave kao predmetu refleksije.

3. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o kvaliteti komunikacije nastavnika i pedagoga.

3.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako nakon posjeta pedagoga nastavi slijedi razgovor u kojem su sudionici *ravnopravni partneri* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *što slijedi i što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika samo u kategoriji *idealno stanje* po vrsti škole. Kod školskih pedagoga razlika se nije pokazala statistički značajnom ni u jednoj kategoriji i ni po jednoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane vrstom škole (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo manju razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu žele. Možemo zaključiti da pitanje *što slijedi i*

što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi može biti razlogom zadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

4. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o vremenskoj dimenziji refleksije.

4.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **prođe li puno vremena od posjete pedagoga nastavnom satu do razgovora o održanom nastavnom satu?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju *neposredno po održanom nastavnom satu* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni o tome – *kada pedagog i nastavnik razgovaraju o posjećenoj nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno* i *idealno stanje* po vrsti škole, u kategoriji *stvarno stanje* po spolu i u kategoriji *idealno stanje* po nastavnom predmetu. Kod školskih pedagoga razlika se nije pokazala statistički značajnom ni u jednoj kategoriji i ni po jednoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane vrstom škole (*stvarno* i *idealno stanje*), spolom (*stvarno stanje*) i nastavnim predmetom (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo manju razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje *prođe li puno vremena od posjete pedagoga nastavnom satu do razgovora o održanom nastavnom satu* može biti razlogom zadovoljstva i nastavnika i pedagoga.

4.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **tko predlaže i tko treba predlagati termin razgovora nakon posjete pedagoga nastavi**.

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga navodi kako vrijeme razgovora određuju *nastavnik i pedagog zajedno* i tako treba biti. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome – *tko predlaže i tko treba predložiti termin razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u kategoriji *stvarno stanje* po vrsti škole i po zvanju. Kod školskih pedagoga razlika se pokazala statistički značajna u kategoriji *idealno stanje* po zvanju. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane vrstom škole i zvanjem (*stvarno stanje*), dok su razlike kod školskih pedagoga uvjetovane zvanjem (*idealno stanje*).

c) Uvidom u raspodjelu odgovora nastavnika i pedagoga ustanovili smo razliku između postojeće pedagoške prakse i prakse kakvu ispitanici žele. Možemo zaključiti da pitanje

predlaganja termina razgovora nakon posjeta pedagoga nastavi može biti razlogom nezadovoljstva nastavnika i pedagoga.

V. U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o transformacijskoj ulozi supervizije ispitali smo sljedeće dimenzije: supervizijsko učenje i inoviranje rada, supervizijsko učenje i povećanje kompetencija nastavnika, zastupljenost supervizijskog učenja u našoj praksi, kvalitetno supervizijsko učenje.

1. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom učenju i inoviranju rada.

1.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **da li se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako se razgovarajući s pedagogom o održanoj nastavi mogu sagledati nove mogućnosti djelovanja. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni da se – *promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž, a kod pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, a razlike u stavovima pedagoga spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju *da se promišljajući s pedagogom održani nastavni sat može steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja,* raste broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika,* broj onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave* te broj onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*. Možemo zaključiti da analiza održane nastave s pedagogom predstavlja iskustveno učenje. Iskustveno učenje je osnova supervizijskog usavršavanja nastavnika. Supervizijsko usavršavanje doprinosi razvoju profesionalnih mogućnosti nastavnika, inoviranju nastave i podizanju kvalitete rada.

1.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **dovodi li učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizijsko učenje dovodi do novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici ne razlikuju u procjeni da – *supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž, a kod pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem, a razlike u stavovima pedagoga spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika koji smatraju *da supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika*, raste broj onih koji smatraju da *se analizirajući s pedagogom održani nastavni sat mogu sagledati nove mogućnosti djelovanja*. Povećanjem broja pedagoga koji smatraju *da supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika*, raste broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*, broj onih koji smatraju da je *rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada* i broj onih koji smatraju da *pedagog kao kritički prijatelj omogućava kritički uvid u nastavu koju prati*. Možemo zaključiti da postoji veza: *supervizijsko učenje – pedagog kritički prijatelj – porast kompetencija nastavnika – promjene u radu nastavnika – podizanje kvalitete rada.*

1.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome da **školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako školski pedagog nudi kritički uvid u nastavu čije rezultate prati. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni toga da – *školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da ne postoji značajna razlika u stavovima nastavnika i pedagoga ni kod ni jedne promatrane varijable. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika i pedagoga slučajne.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *školski pedagog* (*kritički prijatelj*) *nudi kritički uvid u nastavu koju prati*, raste broj onih koji smatraju da *se u suvremenoj školi sve više traži nastavnik istraživač*. Možemo zaključiti da postoji visoka povezanost dvije značajne sastavnice

supervizije koje se odnose na promjenu uloga sudionika supervizije: nastavnik konzument u nastavnik istraživač; pedagog kontrolor u pedagog kritički prijatelj.

2. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o supervizijskom učenju i kompetencijama nastavnika.

2.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **doprinosi li supervizijsko učenje porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da – *supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž i vrstu škole, a kod školskih pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i vrstom škole, a razlike u stavovima pedagoga spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*, raste učestalost onih koji smatraju da se *supervizijsko usavršavanje odnosi na pokušaj inoviranja nastave*. Možemo zaključiti da postoji povezanost kompetencija nastavnika i inoviranja nastave.

2.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjena nastavne prakse. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da – *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž i vrstu škole, a kod školskih pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i vrstom škole, a razlike u stavovima pedagoga spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika koji smatraju da *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada*, raste broj onih koji smatraju da *analizirajući s pedagogom nastavu nastavnik razvija nove mogućnosti profesionalnog djelovanja*, broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*, broj onih koji

smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje nastavnika obuhvaća inoviranje nastave* te broj onih koji smatraju da se *učinkovita supervizija provodi individualno i grupno*. Možemo zaključiti da postoji povezanost supervizijskog usavršavanja nastavnika s razvojem novih mogućnosti profesionalnog djelovanja nastavnika i porastom kompetencija nastavnika.

2.3. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome da se **u suvremenoj školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo konzumiranje rezultata znanstvenih istraživanja.**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako suvremena škola sve više traži nastavnika istraživača. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da – *suvremena škola sve više treba nastavnika istraživača.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž i vrstu škole. Kod školskih pedagoga razlika se nije pokazala statistički značajnom ni po ni jednoj varijabli. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i vrstom škole.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *suvremena škola treba nastavnika istraživača*, raste učestalost onih koji smatraju da *školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) nudi kritički uvid u nastavu koju prati*. Možemo zaključiti da postoji povezanost novih uloga sudionika supervizije – nastavnika istraživača i pedagoga kritičkog prijatelja.

3. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi.

3.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **je li supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako supervizijsko usavršavanje nastavnika nije dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da je – *supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i školskih pedagoga ni kod jedne promatrane varijable. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika i pedagoga slučajne.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi*, raste broj onih koji smatraju da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima,*

nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole. Povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *je supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno prisutno u pedagoškoj praksi*, raste broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*. Temeljem dobivenih rezultata možemo zaključiti da je varijabla *prisutnosti supervizije u pedagoškoj praksi* najmanje povezana s ostalim ovisnim varijablama.

4. Naša je zadaća bila ispitati postoji li razlika u stavovima između nastavnika i školskih pedagoga o kvalitetnom supervizijskom učenju.

4.1. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **što obuhvaća kvalitetno supervizijsko usavršavanje?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako kvalitetno supervizijsko učenje obuhvaća inoviranje nastave. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da – *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja.*

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu radni staž i vrstu škole, a kod školskih pedagoga u odnosu na varijablu spol i napredovanje. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane radnim stažem i vrstom škole, a kod školskih pedagoga spolom i napredovanjem.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*, raste broj onih koji smatraju da *supervizijsko učenje doprinosi porastu kompetencija nastavnika*. Povećanjem broja pedagoga koji smatraju da *kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća inoviranje nastave i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja*, raste broj onih koji smatraju da *analizirajući s pedagogom nastavni rad nastavnici stječu nove mogućnosti djelovanja*. Možemo zaključiti da postoji povezanost poimanja supervizije: kao inovacije, kao načina porasta kompetencija nastavnika, kao načina koji doprinosi promjeni rada nastavnika.

4.2. Istražili smo procjene nastavnika i pedagoga o tome **kako se može provoditi supervizija supervizije?**

a) Ustanovili smo da većina nastavnika i pedagoga smatra kako se utvrđivanje učinkovitosti supervizije može provoditi individualnim i grupnim razgovorima. Zaključili smo da se u populaciji pedagozi i nastavnici razlikuju u procjeni o tome da – *superviziju supervizije treba provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole*.

b) Ispitivanjem značajnosti razlike po neovisnim varijablama ustanovili smo da postoji značajna razlika u stavovima nastavnika u odnosu na varijablu spol, radni staž i vrstu škole, a kod školskih pedagoga u odnosu na varijablu spol. Zaključili smo da su razlike u stavovima nastavnika uvjetovane spolom, radnim stažem i vrstom škole, a kod školskih pedagoga spolom.

c) Ispitivanjem korelacija među ovisnim varijablama ustanovili smo da s povećanjem broja nastavnika i pedagoga koji smatraju da *superviziju supervizije treba provoditi individualnim i grupnim razgovorima s nastavnicima*, raste broj onih koji smatraju da *je rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada*. Možemo zaključiti da postoji povezanost supervizije supervizije i rezultata supervizijskog usavršavanja nastavnika.

V. SAŽETAK

U radu *Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika* prikazuju se rezultati teorijske analize i empirijskog istraživanja fenomena supervizijskog usavršavanja nastavnika.

U teorijskom se dijelu polazi od konstatacije da je za suvremenu školu važno kontinuirano i kvalitetno stručno usavršavanje nastavnika. Prikazani su različite modeli učenja i poučavanja i njihova obilježja (transmisijski, transakcijski, transformacijski). Ključni fenomen rada je supervizija kao jedna od najefikasnijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika. Prikazuje se pojam, razvoj, cilj, sudionici, vrste i značaj supervizije općenito i supervizije u školi. Dominantni dio rada odnosi se na ulogu školskog pedagoga u supervizijskom usavršavanju nastavnika. Definira se pojam pedagoške supervizije i analizira kontekst pedagoške supervizije s aspekta školskog i razrednog ozračja, subjektivnih teorija nastavnika i specifičnosti učenja nastavnika kao odraslih učenika. Analizirana je uloga pedagoga u cikličkom procesu pedagoške supervizije: planiranju i pripremanju, praćenju, refleksiji i transformaciji nastavnog rada. Temeljem teorijskog i empirijskog istraživanja dan je model supervizijskog usavršavanja nastavnika.

U empirijskom dijelu ispitani su stavovi nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola Republike Hrvatske o supervizijskom usavršavanju nastavnika. Istraživanjem je obuhvaćeno 822 nastavnika iz 43 srednje škole i 73 pedagoga. Stavovi nastavnika i pedagoga istraženi su u odnosu na varijable: spol, radni staž, zvanje, vrstu škole, napredovanje u zvanju i nastavni predmet. Iz prikupljenih i obrađenih podataka te provedene analize izvedeni su zaključci.

U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga *o superviziji kao inovaciji* ispitane su dimenzije supervizije kao komunikacijskog procesa, nova uloga nastavnika u superviziji te važnost supervizije u kontekstu škole. Temeljem dobivenih rezultata zaključeno je da nastavnici i pedagozi smatraju važnim supervizijski pristup nastavi jer doprinosi kvaliteti nastave i od njega imaju koristi. Preduvjet kvalitetne supervizije nastave je redovita suradnja nastavnika i pedagoga te njihova komunikacija temeljena na povjerenju i poštovanju. Supervizijskim pristupom nastavi, čiji je temeljni cilj razvoj nastavnika refleksivnog praktičara, pedagog pomaže nastavnicima u njihovu osposobljavanju za tu novu ulogu. Jedino kompletna supervizija može ostvariti cilj i time doprinijeti razvoju nastavnika kao pojedinca i škole kao sustava. Velika je vjerojatnost da takvu superviziju nastavnici neće doživljavati kao kontrolu svoga rada. Supervizija nastave može biti jedna od najučinkovitijih metoda stručnog usavršavanja nastavnika ako potiče učenje i razvoj nastavnika i pedagoga te ako pedagog pomaže nastavnicima u osmišljavanju nastave. Nastavnici

neće prihvatiti superviziju dok god je ona povezana sa strahom ili je doživljavaju kao kontrolu svoga rada.

U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga o *aktivnostima planiranja i pripremanja posjeta nastavi* ispitane su dimenzije subjekata planiranja i pripremanja nastave, postavljanja cilja praćenja nastave te vremenska organizacija praćenja nastave. Navedeni parametri ispitani su s aspekta stvarne situacije (postojeće stanje) i idealne situacije (poželjno stanje). Ustanovljeno je da većina nastavnika i pedagoga smatra kako u planiranju i pripremanju nastave: pedagog ponekad surađuje s nastavnicima i tako treba biti; pedagog pomaže nastavnicima onda kad mu se nastavnici obrate i tako treba biti; učenici su rijetko uključeni, a trebaju biti često uključeni; cilj posjeta nastavi postavljaju zajedno pedagog i nastavnik i tako treba biti; pedagog uvijek upozna nastavnike s ciljem prije posjeta nastavi i tako treba biti; pedagog nikad ne posjećuje nastavu nenajavljeno, a na to ima pravo ukoliko ima ozbiljan razlog; u našoj pedagoškoj praksi raspored posjeta nastavi određuju zajedno nastavnik i pedagog i tako treba biti.

U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga *o tijeku nastavnog procesa* ispitane su dimenzije sadržaja praćenja nastave i kvalitete profesionalnih interakcija. Navedeni parametri ispitani su s aspekta stvarne i idealne situacije. Utvrđeno je da većina nastavnika i pedagoga navodi (stvarno i idealno stanje) da: pedagog u nastavi najčešće prati odnos učenik – nastavnik i aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi; posjet pedagoga nastavnom satu povoljno utječe na nastavni rad; pedagog se gotovo nikad ne upliće u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom. Ustanovljeno je, također, da pedagozi najčešće sami izrađuju instrumente za praćenje nastave, a smatraju da ih trebaju izrađivati koordiniranim radom na stručnim vijećima. Temeljem dobivenih rezultata zaključeno je da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima praćenja nastave.

U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga *o refleksiji nastavnog procesa* ispitane su dimenzije pripreme razgovora nakon održane nastave, sadržaja refleksije nastave, kvalitete komunikacije nastavnika i pedagoga, te vremenske dimenzije. Većina nastavnika i pedagoga navodi (stvarno i idealno stanje) da: uvijek sređuje bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi; najčešći je predmet refleksije nastave metodički aspekt; nakon posjeta pedagoga nastavi slijedi razgovor u kojem su sudionici ravnopravni partneri; o posjećenoj nastavi nastavnik i pedagog najčešće razgovaraju neposredno po održanom nastavnom satu; termin razgovora određuju nastavnik i pedagog zajedno. Ustanovljeno je, također, da se nastavnici po potrebi pripremaju za razgovor s pedagogom nakon posjeta nastavi, a pedagozi uvijek za

razgovor s nastavnikom. Temeljem dobivenih rezultata zaključeno je da nastavnici i pedagozi pridaju važnost svim aspektima nastave kao predmetu refleksije.

U istraživanju stavova nastavnika i školskih pedagoga *o transformacijskoj ulozi supervizije* ispitane su dimenzije supervizijskog učenja i inoviranja rada, supervizijskog učenja i povećanja kompetencija nastavnika, zastupljenosti supervizijskog učenja u našoj praksi te kvalitetnog supervizijskog učenja. Ustanovljeno je da većina nastavnika i pedagoga smatra: razgovarajući s pedagogom o održanoj nastavi mogu se sagledati nove mogućnosti djelovanja; supervizijsko učenje dovodi do promjena u radu nastavnika; školski pedagog nudi kritički uvid i omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive; supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika; supervizijsko usavršavanje nastavnika dovodi do promjene nastavne prakse i podizanja kvalitete rada; suvremena škola sve više traži nastavnika istraživača; supervizijsko usavršavanje nastavnika dovoljno je prisutno u našoj pedagoškoj praksi; kvalitetno supervizijsko učenje obuhvaća inoviranje nastave; utvrđivanje učinkovitosti supervizije može se provoditi individualnim i grupnim razgovorima.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na pozitivne stavove nastavnika i pedagoga prema supervizijskom pristupu pedagoga nastavi. Smatraju da takav pristup temeljen na iskustvenom učenju, kojemu je osnovna metoda refleksija praktičnog iskustva s ciljem njezina mijenjanja i podizanja kvalitete rada, doprinosi porastu kompetencija nastavnika, inoviranju nastave i podizanju kvalitete rada škole.

SUMMARY

The paper *„The school educationist and professional teacher development through supervision”* shows the results of a theoretical analysis and empirical research of the professional teacher development through supervision phenomenon.

The theoretical part opens from the claim that continuous and quality professional teacher development is of importance for a modern school. Various studying and teaching models have been presented, along with their features (transmission, transaction, transformation). The key phenomenon dealt with in the paper is supervision as one of the most efficient methods of professional teacher development. The term, development, goal, participants, types and importance of supervision in general and supervision in school have been presented. The paper predominately deals with the role of the school educationist in teacher development through supervision. The term of pedagogical supervision has been defined and it has undergone analysis in the context of pedagogical supervision from the aspect of the school and class environment, subjective teacher theories and the peculiarities of teaching teachers as adult students. The role of the educationist in the cyclic process of pedagogical supervision has been analyzed: from planning and preparing, through supervising, to reflection and transformation of teaching. Based on the theoretical and empirical research, a model of professional teacher development through supervision has been given.

In the empirical part of the research, the attitudes of teachers and school educationists of high schools in the Republic of Croatia to professional teacher development through supervision have been examined. A total of 822 teachers from 43 high schools and 73 educationists have been encompassed with the research. The attitudes of teachers and educationists have been examined in relation to these variables: sex, work experience, occupation, school type, occupational advancement and subject of teaching. Conclusions have been made based on the accumulated and processed data and the analysis conducted.

In the research of teacher and school educationist attitudes to supervision as innovation, dimensions of supervision as a communication process, new role of teachers in supervision and the importance of supervision in school context have been examined. Based on the results obtained, it has been concluded that teachers and educationists give more importance to a supervisional approach to teaching, because it contributes to the quality of teaching and they benefit from it. The prerequisite for quality supervision of teaching is regular cooperation of teacher and educationist, as well as their communication based on trust and respect. With the

supervisional approach to teaching, whose basic goal is the development of a teacher – reflexive practitioner, the educationist helps teachers in training them for this new role. Only a complete supervision can reach that goal, thus contributing to the development of the teacher as an individual and of the school as a system. It is very likely that the teacher will not perceive such supervision as a control of his or her work. Supervision of teaching can be one of the most efficient methods of professional teacher improvement, if it encourages learning and development of the teacher and the educationist, and if the educationist is helping teachers in planning their classes. Teachers will not accept supervision as long as it is connected with fear or if it is perceived as a control of their work.

Researching the attitudes of teachers and school educationists to the activities of planning and preparing class visits, the dimensions of following factors have been examined: the subjects of planning and preparing classes, the setting of class supervision goals and the time organization of class supervision. The aforementioned parameters have been examined from the aspect of real situations (the existing state) and the aspect of the ideal situation (the desired state). It has been established that the majority of teachers and educationists thinks that, when it comes to planning and preparing class, the following is true: the educationist sometimes works with the teachers, which is the way it should be; the educationist helps the teachers when they ask for help and that's the way it should be; the students are rarely involved, while they should be involved often; the goals of class visits are set together by the educationist and the teacher, which is the way it should be; the educationist always acquaints the teachers with the goal of class visits, before the visits themselves, which is the way it should be; the educationist never visits class unannounced, which is his or her right given he or she has a valid reason to do so; in our pedagogical practice the teacher and the educationist set the schedule of class visits together, which is the way it should be.

Researching the attitudes of teachers and school educationists to the course of the teaching process, the dimensions of the content of class supervision and the quality of professional interactions have been examined. The aforementioned parameters have been examined from the aspects of real and ideal situations. It has been established that the majority of teachers and educationists states (real and ideal state) that: the educationist in the class most often monitors the student – teacher rapport, student activity and contribution to class; the class visits of the educationist have a beneficial influence on classroom teaching; the educationist seldom interferes in class without previous arrangement with the teacher. Furthermore, it has been established that educationists in most cases make their own class monitoring instruments, while they think they should be making them through coordinated efforts at professional councils.

Based on the obtained results, it has been concluded that teachers and educationists give importance to all aspects of class monitoring.

In the research of teachers and school educationists' attitudes to the teaching process reflection, dimensions of the following factors have been examined: preparation of conversation after class, content of class reflection, quality of communication between teacher and educationist and time. Majority of teachers and educationists says (real and ideal state) that: they always sort out their notes and impressions directly after a class visit; the most frequent focus of reflection is the methodical aspect; following a class visit, the teacher and the educationist discuss the visit as equal conversation participants; the conversation on the class visit most often takes place immediately after the class; the date and time of the conversation is set by the teacher and educationist together. Moreover, it has been established that teachers, if needed, prepare for conversation with the educationist upon a class visit and that the educationist always talks with the teacher. Based on these results, it has been concluded that the teacher and educationist find all aspects of teaching important when it comes to reflection.

In the research of teachers and school educationists' attitudes to the transformational role of supervision, the following dimensions have been examined: supervisional learning and innovation in practice, supervisional learning and the increase of teacher competence, the presence of supervisional learning in practice and quality supervisional learning. It has been ascertained that the majority of teachers and educationists believe that: new possibilities of action can be found through conversation on the held classes with the educationist; supervisional learning brings changes in the teacher's work; school educationist offers critical insight and enables seeing the class situation from a different perspective; supervisional learning contributes to the increase of personal and professional teacher potential; supervisional teacher development leads to a change in teaching practice and improvement of work quality; modern school requires more and more teachers researchers; supervisional development of teachers is sufficiently present in our pedagogical practice; quality supervisional learning includes innovation in classroom teaching; establishing the efficiency of supervision can be conducted through individual and group conversation.

The results of this research point to positive teacher and educationist attitudes to supervisional approach of the educationist to teaching. They consider such an approach based on empirical learning, whose basic method is reflection of the practical experience with the goal of change and rise of work quality, contributes to the increase of teacher competence, teaching innovations and of the school's quality of work.

VI. LITERATURA

1. Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
2. Ajduković, D., Ajduković, M. 2004. Model evaluacije i učinci izobrazbe supervizora. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 11 (2), 5-41.
3. Ajduković, M. 2009. (ur.) Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Pravni fakultet, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć
4. Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R. i sur. 2009. Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Split, RePrint
5. American Heritage Dictionary, http://www.wordnik.com/words/Supervision, posjećeno 12.11.2010.
6. Amundsen, C., Lynn, M. 2009. "Learning supervision": trial by fire, Innovations in Education & Teaching International, Vol. 46 (3), 331-342.
7. Anić, V. i sur. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb, Novi Liber
8. Anić, V. 2003. Veliki rječnik hrvatskog jezika. Zagreb, Novi Liber
9. Antić, S. 1991. Pedagog u "novoj školi". Napredak, 132 (2), 158-164.
10. Argyris, C., Schön, D. 1974. Theory in Practice. San Francisco, Jossey-Bass
11. Argyris, C. 1976. Increasing Leadership Effectiveness. New York, Wiley
12. Armnstrong, T. 2008. Najbolje škole. Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb, Educa
13. Blažić, M., Valenčić Zuljan, M. 2001. Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja. Opatija, Zbornik radova Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Međunarodni znanstveni kolokvij
14. Bognar, B. 2004. Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. Napredak, 145(3), 69-283.
15. Bognar, B. 2006. Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. Metodički ogledi, 13, 1, 49-68.
16. Bognar, B. 2008. Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, neobjavljena doktorska disertacija
17. Bognar, B. 2003. Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, neobjavljeni magistarski rad
18. Bognar, B. 2006. Akcijska istraživanja u školi. Odgojne znanosti, Vol. 8, No.1 (11), 209-

228.
19. Bognar L., Matijević, M. 1993. Didaktika. Zagreb, Školska knjiga
20. Bokulić, Z. 2002. Nije moda nego pedagoška praksa – supervizija u školi. Zagreb, Školske novine, 2.
21. Bokulić, Z. 2002. Supervizija – put k uspješnijoj praksi u razredu. Zagreb, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 4, br.1, 79-89.
22. Bokulić, Z. 2003. Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav. Zagreb, Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ, 444-450.
23. Bokulić, Z. 2003. Supervizija, coaching i organizacijski razvoj – kako učiti na greškama i biti bolji. Zagreb, Profit, IX., 50-53.
24. Bokulić, Z. 2004. Pedagoška supervizija. Zagreb, Školske novine, 8.
25. Bratanić, M. 1985. Empatija – ključ uzajamnog razumijevanja nastavnika i učenika. Pedagoški rad, 78.
26. Bratanić, M. 1990. Mikropedagogija. Zagreb, Školska knjiga
27. Brookfield, S. D. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass
28. Bujas, Ž. 2001. Veliki englesko-hrvatski rječnik. Zagreb, treće izdanje, Nakladni zavod Globus
29. Cajvert, Lj. 2004. Prvi susret i dogovor o radu. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
30. Cambridge Dictionaries on line, http://translate.google.hr, posjećeno 11.11.2010.
31. Carr, W., Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London & Philadelphia: The Falmer Press
32. Chabot, D., Chabot, M. 2010. Emocionalna pedagogija. Osjećati kako bi se učilo – kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb, Educa
33. Cogan, M. L. 1973. Clinical supervision. Dalas, Texas: Houghton Mifflin company
34. Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition. 2002 © HarperCollins Publishers 1995, 2002. http://www.ask.com/bar?q=dictionary%3A+Supervision&page, posjećeno 18.11.2010.
35. Costa, A. L., Kallick, B. 1993. Through the lens of a critical friend. Educational Leadership, 51 (2), 49-51.
36. Conn, S. R., Roberts, R. L., Powell, B. M. 2009. Attitudes and satisfaction with a Hybrid model of counseling supervision. Journal of Educational Technology & Society; Vol. 12 (2), 298-306.

37. Cornforth, S., Bird Claiborne, L. 2008. Supervision in educational contexts: raising the stakes in a global world. Teaching in Higher Education, Vol. 13 (6), 691-701.
38. Cowan, J. 1998. On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action. Buckingham: Open University Press
39. Craft, A. 2000. Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools. London: Routledge
40. Cuthell, J. 2002. MirandaNet: A Learning Community-A Community of Learners, http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5002473855, posjećeno u svibanju 2010.
41. Day, C. 1999. Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. Pedagogy, Culture & Society, 7 (2), 221-233.
42. Deanović, M., Jernej, J. 1997. Talijansko-hrvatski rječnik, dvanaesto izdanje. Zagreb, Školska knjiga
43. Delors, J. 1998. Učenje, blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb, Educa
44. Desforges, C. 2001. Uspješno učenje i poučavanje (Psihologijski pristup). Zagreb, Educa
45. Dewey, J. 1910. How We Think. Lexington, MA: D.C. Health and Co.
46. Dryden, G., Vos, J. 2001. Revolucija u učenju. Zagreb, Educa
47. Emilsson, M. U., Johnsson, E. 2007. Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. Higer Education Research & Development, Vol. 26 (2), 163-179.
48. Enciklopedijski rječnik pedagogije 1963. Zagreb, Matica Hrvatska
49. EUdict European dictionary: English-Croatian dictionary, http://www.eudict.com/?lang=engcro&word=supervision, posjećeno 19.11.2010.
50. Fullan, M. 1993. Change forces: Probing the depths of educational reforms. New York & Philadelphia: The Falmer Press
51. Gibbs, G. 1988. Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford Polytechnic: Oxford
52. Giesecke, H. 1993. Uvod u pedagogiju. Zagreb, Educa
53. Glanz, J. 2005. On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders. Atena, Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision
54. Glasser, W. 2000. Teorija izbora. Zagreb, Alinea
55. Glasser, W. 1994. Kvalitetna škola. Zagreb, Educa
56. Glasser, W. 1999. Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb, Educa

57. Glickman, C. D. 1981. Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development
58. Gossen, D., Anderson J. 1996. Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole. Zagreb, Alinea
59. Grant, B. M. 2009. Uneasy translations: taking theories of supervision into teaching. London, Review of Education, Vol. 7 (2), 125-134.
60. Grgat Žic, B. 2004. Odnos supervizije i nadzora. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
61. Grupa autora. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb, EPH i Novi Liber
62. Gudjons, H. 1995. Pedagogija: temeljna znanja. Zagreb, Educa
63. Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. 1994. Didaktičke teorije. Zagreb, Educa
64. Handal, G., Lauvas, P. 1987. Promoting reflective teaching. Supervision in action. Milton Keynes, Open University Press
65. Harris, A. 2002. School Improvement: What's in It for Schools? London, Routledge
66. Hassel, E. 1999. Professional Development: Learning from the Best. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory http://www.learningpt.org/pdfs/pd/lftb.pdf, posjećeno u svibnju 2010.
67. Hentig, von H. 1997. Humana škola. Zagreb, Educa
68. Hentig, von H. 2007. Kakav odgoj želimo. O odgoju za 21. stoljeće. Zagreb, Educa
69. Hopkins Scott, W., Moore Kenneth, D. 1993. Clinical Supervision. A Practical Guide To Student Teacher Supervision. Dubuque, WCB Brown&Benchmark
70. Hopkins, D. 1985. A teacher's guide to classroom research, Milton Keynes, England: Open University Press
71. http://www.englesko.hrvatski-rjecnik.com, posjećeno u rujnu 2009.
72. http://www.merriam-webster.com/dictionary/transformation, posjećeno u rujnu 2009.
73. http://dictionary.cambridge.org, posjećeno u rujnu 2009.
74. http://www.anse.eu, posjećeno u kolovozu 2010.
75. http://www.azoo.hr, posjećeno u rujnu 2010.
76. http://en.wikipedia.org/wiki/School_counselor, posjećeno u kolovozu 2010.
77. http://www.noogenesis.com/game_theory/johari/johari_window.html, posjećeno u svibnju 2010.
78. http://www.thorsten.org/wiki/index.php?title=Triple_Loop_Learning, posjećeno u rujnu 2009.

79. Italian dictionary, http://it.thefreedictionary.com/supervisione, posjećeno 18.11.2010.
80. Jensen, E. 2003. Super – nastava. Zagreb, Educa
81. Joyce, B., Showers, B. 1982. The coaching of teaching. Educational leadership, 40 (2), 4-10.
82. Jörgensen, M. 1977. Škola koju su osnovali učenici. Beograd, BIGZ
83. Jurić, V. 1993. Školska i razredno-nastavna klima. Zagreb, Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, Znamen, 63-73.
84. Jurić, V. 2001. Kliničko-supervizijski pristup školskog pedagoga nastavi. Napredak, 142 (3), 305-311.
85. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. 2001. Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb, Ministarstvo prosvjete i školstva, Prosvjetno vijeće
86. Jurić, V. 2004. Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb, Školska knjiga
87. Jurišević, M. 2003. Izazovi mentorstva – poticanje refleksivnog mišljenja studenata – budućih učitelja, Metodički ogledi, Vol. 10, No. 2, str. 79-85.
88. Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.
89. Klafki, W. 1994. Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. Didaktičke teorije. Zagreb, Educa
90. Klaić, B. 1979. Rječnik stranih riječi. Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske
91. Kobolt, A. 1994. Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
92. Kobolt, A., Žorga, S. 2000. Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana, Pedagoška fakulteta
93. Kobolt, A. 1999. Prispevek supervizije k kvaliteti pedagoškega dela. U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka, Zbornik radova, Drugi međunarodni znanstveni kolokvij, Filozofski fakultet u Rijeci, 68-77.
94. Kolb, D. A. 1999. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University
95. Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall

96. Kolić-Vehovec, S. 1998. Edukacijska psihologija. Rijeka, Filozofski fakultet Rijeka
97. Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće
98. Korthagen, F. A. 1999. Linking Reflection and Technical Competence. European Journal of Teacher Education
99. Kovač, V. 2001. Osposobljavanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci
100. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. 1998. Kriteriji visokoškolske nastave. Napredak, 139 (3), 298-306.
101. Kusturin, S. 2007. Supervizija – oblik podrške profesionalcima. U: Metodički ogledi, 14 (1), 37-48.
102. König, E., Peter, Z. 2001. Teorije znanosti o odgoju. Zagreb, Educa
103. Ledić, J. 1996. Škola: prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja. Zagreb, Zbornik radova Pedagogija i hrvatsko školstvo jučer i danas, za sutra, HPKZ
104. Lomax, P. 1996. (ur.) Quality management in education: Sustaining vision through action research. London, Routledge
105. Marentić-Požarnik, B. 1992. Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. U: Žagar, F. (ur.) Kaj hočemo in kaj zmoremo. Zbornik posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 44-56.
106. Marentić Požarnik B. 1996. Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika. Napredak, 137 (1), 34-45.
107. Murphy, E. 2000. Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning french as a second or foreign language in online learning environments. http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html, posjećeno u srpnju 2010.
108. Matijević, M. 1997. Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 33-44.
109. McKinney, M. 2008. Learning Requires Personal Responsibility. www.leadershipnow.com/leadingblog/images/Doub, posjećeno u kolovozu 2010.
110. McNiff, J., Lomax, P., i Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London, Routledge
111. McNiff, J., Whitehed, J. 2002. Action research: Principles and practice. London, Routledge/Falmer

112. McNiff, J. 2002. Action research for professional development: Concise Advice for new researchers, www.jeanmcniff.com/Copy%20booklet%20for%20web%20site.doc, posjećeno u ožujku 2010.
113. Merriam-Webster's Online Dictionary, 11th Edition, http://www.merriam-webster.com/dictionary/supervision, posjećeno 12.11.2010.
114. Meyer, H. 2002. Didaktika razredne kvake. Zagreb, Educa
115. Milat, J. i sur. 2002. Zavod za unapređivanje školstva Republike Hrvatske. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa
116. Miller Gary, M., Dollarhide Colette, T. 2006. Supervision in schools: building pathways to excellence. Counselor and Education & Supervision, Vol. 45 (4), 296-303.
117. Molnar-Đureta, M. 1993. Vrednovanje rada školskoga pedagoga. Napredak, 134 (3), 291-296.
118. Molnar-Đureta, M. 1994. Kako učitelj doživljava praćenje nastave, Napredak, 135 (3), 350-355.
119. Moon, J. A. 2005. A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. London: Routledge Falmer
120. Mrkonjić, A. 2003. Pedagoška služba u suvremenoj školi. Split, Književni krug
121. Mrkonjić, A. 2001. Stručne službe – Condicio sine qua non kvalitetne škole. Napredak, 142 (3), 296-304.
122. Mrkonjić, A. 2007. Evaluacija pedagoške službe i škole. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 215-230.
123. Munson, C. E. 1993. Clinical social work supervision. New York, Haworth Press
124. Munson, C. E. 2002. Handbook of clinical social work supervision, 3rd. ed., New York, The Haworth Press
125. Mušanović, M. 1998. Permanentno obrazovanje nastavnika. Rijeka, Izdavački centar Rijeka
126. Mušanović, M., Vasilj, M., Kovačević, S. 2010. Vježbe iz didaktike. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo
127. Mušanović, M. i sur. 2002. Razvojna pedagoška djelatnost. U: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće, 218-229.

128. Mušanović, M. 2001. Odgojno - obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. Rijeka, Zbornik Theoretical and methodological foundations of Educational Research, Filozofski fakultet u Rijeci, 133-143.
129. Mušanović, M. 1998. Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. Zbornik radova Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. Rijeka, Filozofski fakultet, 84-96.
130. Mužić, V. 1999. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb, Educa
131. Nekić, I. 2010. Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva. Rijeka, Filozofski fakultet, neobjavljeni magistarski rad
132. Oxford Dictionaries, http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0990850#m_en_gb0990850, posjećeno 19.11.2010.
133. Pantić, Z. 2004. Povijesni pregled razvoja supervizije. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
134. Pajak, E. 1993. Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction, Norwood, MA:Christopher-Gordon
135. Pajares, F. 1992. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, Review of Educational Research, 62(3).
136. Pastuović, N. 1999. Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb, Znamen
137. Petrović, G. 1986. Praksa/istina. Zagreb, Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske i "Kulturni radnik"
138. Pivac, J. 2009. Izazovi školi. Zagreb, Školska knjiga
139. Pivac, J. 2006. Pristup školi koja se mijenja. Napredak, 147 (1), 33-42.
140. Potkonjak, N., Šimleša, P. 1989. Pedagoška enciklopedija. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
141. Povjerenstvo Europske zajednice 1996. Prema društvu koje uči poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju). Zagreb, Educa
142. Pregrad, J. 2004. Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
143. Previšić, V. 1996. Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica, Pedagogija i hrvatsko društvo jučer i danas, za sutra. Zagreb, Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga, HPKZ

144. Previšić, V. 1999. Škola budućnosti: Humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak, 140 (1), 7-16.
145. Resman, M. 2000. Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
146. Resman, M. 2001. Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za suradnju. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Persona, 51-80.
147. Torres del Castillo, R. M. 1997. Bez reforme obrazovanja učitelja neće biti ni reforme obrazovanja. Napredak, 138 (3), 57-72.
148. Schön, D. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey-Bass
149. Schön, D. 1983. The reflective practitioner. New York, Basic Books
150. Sekulić-Majurec, A. 1994. Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.) Iz prakse pedagoga osnovne škole. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 9-16.
151. Senge, P. M. 2009. Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije. Zagreb, Mozaik knjiga
152. Senge, P. i sur. 2004. Presence. Human purpose and the field of the future, Society for Organizational Learning, Cambridge MA. http://www.thorsten.org/wiki/index.php?title=Triple_Loop_Learning, posjećeno u travnju 2010.
153. Silov, M. 1993. Rukovođenje organizacijom. U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb, Znamen, 85-97.
154. Silov, M. 1997. Škola i razvoj. U: Božičević, J. (ur.) Obrazovanje za informacijsko društvo. Zagreb, Hrvatska akademija tehničkih znanosti i hrvatsko društvo za sustave, 28-33.
155. Silov, M. 2000. Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga – stručnih suradnika. U: Vrgoč, H. (ur.) Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
156. Silov, M. 2001. Ideja razvoja i školski sustav. Napredak, 142 (3), 312-321.
157. Silov, M. 1998. Stručni suradnici u školskom sustavu. Napredak, 139 (3), 336-347.
158. Silov, M. 2001. Razvojna djelatnost u školskom sustavu – terminologija, povijest i novi smisao. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Persona, 121-142.
159. Smith, M. K. 1999. The social/situational orientation to learning, The encyclopedia of informal education. http://www.infed.org/biblio/learning-social.htm, posjećeno u travnju

2010.
160. Smith, M. K. 2001. Donald Schon (schön): učenje, razmišljanje i promjena http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm, posjećeno u listopadu 2009.
161. Smolić-Krković, N. 1977. Supervizija u socijalnom radu. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada
162. Srića, V. 1995. Inventivni menadžer. Zagreb, MEP Consult
163. Staničić, S. 1989. Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Zagreb, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Jumena
164. Staničić, S. 2003. Školski pedagozi u praksi – razvoj i postignuća. U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika. Rijeka, Znanstveni kolokvij
165. Staničić, S. 2005. Uloga i kompetencije školskog pedagoga. Pedagogijska istraživanja, 2 (1), 35-47.
166. Staničić, S. 1999. Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu. Napredak, 140 (1), 45-59.
167. Staničić, S. 2006. Menadžment u obrazovanju. Rijeka, vlastita naklada
168. Staničić, S. 2001. Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak, 142 (3), 279-295.
169. Staničić, S. 2006. Školski pedagog – od administratora do inovatora. U: Europski izazov hrvatskom školstvu. Zagreb, HPKZ
170. Staničić, S. 2006. Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu. Odgojne znanosti,Vol. 8, br. 2, 515-533.
171. Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London, Heineman
172. Stoll, L., Fink, D., Earl, Lorna M. 2003. It's about Learning (and It's about Time). New York, Routledge/Falmer
173. Stoll, L., Fink, D. 2000. Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb, Educa
174. Strugar, V. 2001. Antun Cuvajt – zemaljski školski nadzornik. U: Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica, Zbornik radova, Persona, 143-155.
175. Strugar, V. 1997. Neki teorijsko-metodološki pristupi u istraživanju učitelja. Napredak, 138 (1), 49-56.
176. Sullivan, S., Glanz, J. 2009. Supervision that improves teaching and learning strategies and techniques. Thousand Oaks, California, Corwin a SAGE company

177. Sullivan, S., Glanz, J. 2000. Alternative approaches to supervision: Case from the field. Journal of curriculum and supervision, 15 (3), 212-235.
178. Šagud, M. 2006. Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja, Visoka učiteljska škola u Petrinji
179. Škoflek, I. 1994. Kaj je in kaj ni supervizija. U: Didaktični vidiki supervizije, referati s seminarja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
180. Šteh-Kure, B. 1998. Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. Ljubljana, magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
181. Tatschl, S. 2009. Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksije u superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Sveučilišna tiskara d.o.o.
182. Terhart, E. 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb, Educa
183. Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. 1992. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation, Harvard University, http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html, posjećeno u ožujku 2010.
184. Tillmann, K. J. 1994. Teorije škole. Zagreb, Educa
185. Vajcik, P. 1971. Pedagoško proučavanje u pedagoškoj praksi. U: Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti. Zagreb, Školska knjiga, 113-121.
186. Valenčić Zuljan, M. 2008. Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo
187. Van Kessel, L. 1999. Supervizija u socijalnom radu. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada
188. Van Kessel, L. 1999. Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primjer nizozemskog modela supervizije. Zagreb, Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, VI., 59-76.
189. Van Kessel, L. 2009. Coaching – područje rada profesionalnih supervizora. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Sveučilišna tiskara d.o.o., 159-207.
190. Vizek Vidović, V. 2005. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
191. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. 2003. Psihologija obrazovanja. Zagreb, IEP d.o.o. i VERN d.o.o.
192. Vrcelj, S., Mušanović M. 2001. Prema pedagoškoj futurologiji. Rijeka, Hrvatski pedagoško-književni zbor

193. Vrcelj, S. 2002. Mikroistraživački pristupi u komparativnoj pedagogiji. U: Rosić, V. (ur.) Odnos pedagogijske teorije i prakse. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 177-189.
194. Vrcelj, S. 2003. Školska kultura – faktor kvalitete škole. Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja, 2, 371.3 (082), 87-91.
195. Vrgoč, H. 2000. Mjesto pedagoga i razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika. U: Vrgoč, H. (ur.): Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb, HPKZ
196. Vrgoč, H. 1997. Školsko i razredno-nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. 1997. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 9-16.
197. Vuković, N. 2009. Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. Napredak, 150 (2), 209-223.
198. Zabukovec, V. 1997. Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) Školsko i razredno-nastavno ozračje put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb, HPKZ, 24-32.
199. Zepeda, S. J. 2007. Instructional supervision applying tools and concepts. Larchmont, Eye on education
200. Zepeda, S. J. 2000. Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. The journal of curriculum and supervision, 18 (1), 83-102.
201. Zloković, J. 1998. Unapređivanje odgoja i obrazovanja. Napredak, 139 (2), 179-185.
202. Zakon od 14. listopada 1874. ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji 1875. U: Sbornik zakonah i naredabah valjanih za kraljevinu Hrvatsku i Slavoniju, sv. XX. Zagreb, Brzotiskom tiskare "Narodnih novinah"
203. Zekanović, N., Lui, O. 1993. Službe razvoja i nadzora. U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb, Znamen, 245-256.
204. Žorga, S. 2003. Supervision: The process of life-long learning in social and education-al professions. Journal of Interprofessional Care, 16 (3), 265-276.
205. Žorga, S. 2009. Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksija o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada
206. Žužić, S. 2009. Zašto učenici izostaju s nastave? Pazin, Biblioteka Dikobraz, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin

207. Yeeles, K. 2004. Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M., Cajvert, Lj. 2004. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć
208. Wood, C., Dixson Rayle A. 2006. A Model of School Counseling Supervision: The Goals, Functions, Roles, and Systems Model. Counselor Education & Supervision, Vol. 45 Issue 4, 253-266.
209. Yavuz, M. 2010. Effectiveness of supervision conducted by Primary education supervisors according to school principal's evaluations. Journal of Educational research, Vol. 103 (6), 371-378.
210. Yilmaz, K., Tasdan, M., Oguz, E. 2009. Supervision beliefs of primary school supervisiors in Turkey. Educational Studies (03055698), Vol. 35 (1), 9-20.

PRILOZI

1. Anketni upitnik SUN-N za nastavnike

ANKETNI UPITNIK SUN-N
O SUPERVIZIJSKOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA

Poštovani,

u sklopu izrade doktorske disertacije pod nazivom ***Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika*** provodi se istraživanje stavova nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola o supervizijskom usavršavanju nastavnika. U ovome upitniku prikupljaju se opći podaci o ispitaniku te podaci o fazama praćenja nastave.

U kontekstu ovog istraživanja, radi lakšeg razumijevanja i rješavanja ankete, navodimo značenje pojma *supervizijsko usavršavanje nastavnika*.

Supervizijsko usavršavanje nastavnika je proces u kojemu nastavnik izvodi, promišlja (reflektira) i osmišljava nastavni rad. U tome procesu sudjeluje i školski pedagog (supervizor) koji praćenjem nastave pomaže nastavniku u refleksiji i osmišljavanju nastavnog rada. Refleksija se odvija kontinuirano prije, tijekom i nakon nastavnog sata.

Anketna je anonimna, stoga Vas molimo da u svojim odgovorima budete iskreni i tako doprinesete promišljanju i obogaćivanju navedenog područja.

Vjerujemo da su različita mišljenja nastavnika i školskih pedagoga dragocjena za naše istraživanje. Istraživanje ima znanstvenu svrhu, a podaci će se koristiti isključivo za istraživačko izvješće.

Zahvaljujemo na suradnji i uloženom trudu!

1. OPĆI PODACI O ISPITANIKU

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

1. Spol
a) muški
b) ženski

2. Ukupno radno iskustvo u školi
a) do 5 godina
b) od 6 do 10 godina
c) od 11 do 20 godina
d) više od 20 godina

3. Stekao/la sam
a) zvanje profesora na fakultetu
b) pravo na rad u nastavi dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem

4. Radim u
a) gimnaziji
b) strukovnoj četverogodišnjoj školi
c) strukovnoj trogodišnjoj školi
d) programima različitih škola

5. Nastavu izvodim iz
a) općeobrazovnih nastavnih predmeta
b) stručnih nastavnih predmeta

6. Radim u
a) državnoj školi
b) privatnoj školi
c) državnoj i privatnoj školi

7. Stekao/la sam stručno zvanje
a) mentor
b) savjetnik
c) nastavnik

2. VAŽNOST PRAĆENJA I INOVIRANJA NASTAVNOG PROCESA

Zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su:

1 = uopće se ne slažem
2 = ne slažem se
3 = neodlučan/na sam
4 = slažem se
5 = potpuno se slažem

1. Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito. 1 2 3 4 5
2. Temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar). 1 2 3 4 5
3. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nerado razgovaram s kolegama. 1 2 3 4 5
4. Jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave. 1 2 3 4 5
5. Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga nije najvažnije za kvalitetan supervizijski proces. 1 2 3 4 5
6. Od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica. 1 2 3 4 5
7. Supervizija nastavnog procesa nije kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga. 1 2 3 4 5
8. Iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada, rado bih je izbjegao/la kada bi to bilo moguće. 1 2 3 4 5
9. Svaki dolazak pedagoga na nastavu u meni stvara napetost i tjeskobu. 1 2 3 4 5
10. Supervizija nastavnog procesa potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga. 1 2 3 4 5
11. U mojoj se školi superviziji nastavnog procesa ne posvećuje potrebna pozornost. 1 2 3 4 5
12. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima najradije razgovaram s pedagogom. 1 2 3 4 5
13. Supervizija nastavnog procesa nije najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika. 1 2 3 4 5
14. U supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara. 1 2 3 4 5

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

3. PLANIRANJE I PRIPREMANJE POSJETA NASTAVI

1. Tko u vašoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?	**1. Tko treba postaviti cilj posjeta nastavi?**
a) nastavnik	a) nastavnik
b) pedagog	b) pedagog
c) nastavnik i pedagog	c) nastavnik i pedagog

2. Ako cilj postavlja pedagog upozna li vas s njim prije njegovog posjeta vašoj nastavi?	**2. Želite li prije dolaska pedagoga na sat znati cilj posjeta?**
a) uvijek	a) da
b) rijetko	b) svejedno mi je
c) nikad	c) ne

3. Tko određuje raspored posjeta nastavi?	**3. Tko treba određivati raspored posjeta nastavi?**
a) nastavnik	a) nastavnik
b) pedagog	b) pedagog
c) nastavnik i pedagog zajedno	c) nastavnik i pedagog zajedno

4. Surađuje li pedagog s vama u planiranju i pripremanju nastave?	**4. Treba li pedagog surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?**
a) uvijek	a) uvijek
b) ponekad	b) ponekad
c) nikad	c) nikad

5. Pomaže li vam pedagog u fazi planiranja i pripremanja nastave?	**5. Treba li pedagog sudjelovati u fazi planiranja i pripremanja nastave?**
a) pomaže samoinicijativno	a) da, samoinicijativno
b) pomaže kad mu se obratim	b) samo kad mu se obratim
c) ne pomaže mi	c) ne treba

6. Uključujete li učenike u proces pripremanja nastave?	**6. Treba li učenike uključiti u proces pripremanja nastave?**
a) često	a) često
b) rijetko	b) rijetko
c) nikad	c) nikad

7. Posjećuje li pedagog vašu nastavu nenajavljeno?	**7. Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?**
a) često	a) da
b) ponekad	b) da, ali s ozbiljnim razlogom
c) nikad	c) nema

4. PRAĆENJE NASTAVNOG PROCESA

1. U mojoj nastavi pedagog najčešće prati: zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često	**1. Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:** zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često
interakciju učenika u razredu 1 2 3 4 5	interakciju učenika u razredu 1 2 3 4 5
odnos učenik – nastavnik 1 2 3 4 5	odnos učenik – nastavnik 1 2 3 4 5
metode i oblike rada 1 2 3 4 5	metode i oblike rada 1 2 3 4 5
aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi 1 2 3 4 5	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi 1 2 3 4 5
jasnoću i sistematičnost rada nastavnika 1 2 3 4 5	jasnoću i sistematičnost rada nastavnika 1 2 3 4 5
kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja 1 2 3 4 5	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja 1 2 3 4 5
sadržaj rada 1 2 3 4 5	sadržaj rada 1 2 3 4 5

2. Da li posjet pedagoga nastavnom satu ometa vaš rad?	**2. Posjet pedagoga nastavnom satu trebao bi:**
a) ometa rad	a) ne ometati rad
b) ne, povoljno utječe na rad	b) povoljno utjecati na rad
c) ne utječe nikako	c) ne utjecati nikako

3. Jeste li bili u situaciji u kojoj se pedagog bez prethodnog dogovora s vama upleo u nastavu?	**3. Treba li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnikom uključiti u nastavu?**
a) često mi se to događa	a) uvijek
b) nekoliko puta	b) često
c) jedanput	c) ponekad
d) nikad	d) nikad

5. REFLEKSIJA NAKON NASTAVE

1. Što slijedi nakon posjeta pedagoga vašoj nastavi?	**1. Što treba slijediti nakon posjeta pedagoga nastavi?**
a) razgovor ravnopravnih suradnika	a) razgovor ravnopravnih suradnika
b) razgovor u kojem pedagog zauzima dominantni položaj	b) razgovor u kojem pedagog zauzima dominantni položaj
c) ocjena moga rada bez razgovora	c) ocjena moga rada bez razgovora
d) ništa	d) ništa

2. Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	**2. Treba li nastavnik srediti bilješke i dojmove nakon posjeta nastavi?**
a) uvijek	a) uvijek
b) ponekad	b) ponekad
c) nikad	c) nikad

3. Pripremate li se nakon posjeta pedagoga nastavi za najavljeni razgovor?	**3. Treba li se nastavnik pripremiti za razgovor s pedagogom nakon posjeta nastavi?**
a) da	a) da
b) po potrebi	b) po potrebi
c) ne	c) ne

4. O posjetu nastave s pedagogom najčešće:	**4. O posjetu nastave s pedagogom treba:**
a) razgovaram neposredno nakon održanog nastavnog sata	a) razgovarati neposredno nakon održanog nastavnog sata
b) razgovaram nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi	b) razgovarati nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi
c) razgovaram dugo nakon održanog nastavnog sata	c) razgovarati dugo nakon održanog nastavnog sata
d) najčešće ne razgovaram	d) najčešće ne razgovarati
e) uopće ne razgovaram	e) uopće ne razgovarati

5. Vrijeme za razgovor predlažem:	**5. Vrijeme za razgovor trebao bih predlagati:**
a) ja	a) ja
b) pedagog	b) pedagog
c) zajedno ja i pedagog	c) zajedno ja i pedagog

6. Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi tiču se sljedećeg aspekta nastavnog procesa: zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često	**6. Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi trebaju se ticati sljedećeg aspekta nastavnog procesa:** zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često
spoznajnog 1 2 3 4 5	spoznajnog 1 2 3 4 5
psihološkog 1 2 3 4 5	psihološkog 1 2 3 4 5
metodičkog 1 2 3 4 5	metodičkog 1 2 3 4 5
materijalno-tehničkog 1 2 3 4 5	materijalno-tehničkog 1 2 3 4 5

6. TRANSFORMACIJA SPOZNAJA U PROFESIONALNU AKCIJU

Zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su:

1 = uopće se ne slažem
2 = ne slažem se
3 = neodlučan/na sam
4 = slažem se
5 = potpuno se slažem

1. Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja. 1 2 3 4 5

2. Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) rijetko dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika. 1 2 3 4 5

3. Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika. 1 2 3 4 5

4. Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja. 1 2 3 4 5

5. Supervizijsko usavršavanje nastavnika nije dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi. 1 2 3 4 5

6. Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) trebalo bi provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole. 1 2 3 4 5

7. Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada. 1 2 3 4 5

8. U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo *konzumiranje* rezultata znanstvenih istraživanja. 1 2 3 4 5

9. Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati. 1 2 3 4 5

1. Model supervizijskog usavršavanja nastavnika sastoji se od:

2. U ovom prostoru možete napisati sve što smatrate važnim za supervizijsko usavršavanje nastavnika, a mi Vas nismo pitali.

HVALA NA SURADNJI!

2. Anketni upitnik SUN-P za pedagoge

ANKETNI UPITNIK SUN-P
O SUPERVIZIJSKOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA

Poštovani,

u sklopu izrade doktorske disertacije pod nazivom ***Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika*** provodi se istraživanje stavova nastavnika i školskih pedagoga srednjih škola o supervizijskom usavršavanju nastavnika. U ovome upitniku prikupljaju se opći podaci o ispitaniku te podaci o fazama praćenja nastave.

U kontekstu ovog istraživanja, radi lakšeg razumijevanja i rješavanja ankete, navodimo značenje pojma *supervizijsko usavršavanje nastavnika*.

Supervizijsko usavršavanje nastavnika je proces u kojemu nastavnik izvodi, promišlja (reflektira) i osmišljava nastavni rad. U tome procesu sudjeluje i školski pedagog (supervizor) koji praćenjem nastave pomaže nastavniku u refleksiji i osmišljavanju nastavnog rada. Refleksija se odvija kontinuirano prije, tijekom i nakon nastavnog sata.

Anketna je anonimna, stoga Vas molimo da u svojim odgovorima budete iskreni i tako doprinesete promišljanju i obogaćivanju navedenog područja.

Vjerujemo da su različita mišljenja nastavnika i školskih pedagoga dragocjena za naše istraživanje. Istraživanje ima znanstvenu svrhu, a podaci će se koristiti isključivo za istraživačko izvješće.

Zahvaljujemo na suradnji i uloženom trudu!

1. OPĆI PODACI O ISPITANIKU

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

8. Spol

a) muški
b) ženski

9. Ukupno radno iskustvo u školi

a) do 5 godina
b) od 6 do 10 godina
c) od 11 do 20 godina
d) više od 20 godina

10. Završio/la sam

a) jednopredmetni studij na filozofskom fakultetu
b) dvopredmetni studij na filozofskom fakultetu

11. Radim u

a) gimnaziji
b) strukovnoj četverogodišnjoj školi
c) strukovnoj trogodišnjoj školi
d) polivalentnoj školi

12. Radim u

a) državnoj školi
b) privatnoj školi
c) državnoj i privatnoj školi

13. Stekao/la sam stručno zvanje

a) mentor
b) savjetnik
c) pedagog

3. VAŽNOST PRAĆENJA I INOVIRANJA NASTAVNOG PROCESA

Zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su:

1 = uopće se ne slažem
2 = ne slažem se
3 = neodlučan/na sam
4 = slažem se
5 = potpuno se slažem

1. Suradnja nastavnika i pedagoga važna je za kvalitetu nastave i u mojoj školi se provodi redovito. 1 2 3 4 5
2. Temeljni cilj supervizije nastavnog procesa je razvoj nastavnika koji osvješćuje svoju nastavu (refleksivni praktičar). 1 2 3 4 5
3. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici nerado razgovaraju s kolegama. 1 2 3 4 5
4. Jako je važno da proces supervizije nastavnog procesa obuhvati sve faze: refleksiju prije, tijekom i nakon održane nastave. 1 2 3 4 5
5. Uzajamno povjerenje i poštovanje nastavnika i pedagoga nije najvažnije za kvalitetan supervizijski proces. 1 2 3 4 5
6. Od supervizije nastavnog procesa koristi imaju nastavnici, učenici, škola i šira zajednica. 1 2 3 4 5
7. Supervizija nastavnog procesa nije kontrola nastavnikova rada od strane pedagoga. 1 2 3 4 5
8. Iako je supervizija nastavnog procesa obvezni dio školskoga rada, nastavnici bi je rado izbjegli kada bi to bilo moguće. 1 2 3 4 5
9. Svaki moj dolazak na nastavu u nastavniku stvara napetost i tjeskobu. 1 2 3 4 5
10. Supervizija nastavnog procesa potiče profesionalno i osobno učenje i razvoj nastavnika i pedagoga. 1 2 3 4 5
11. U mojoj se školi superviziji nastavnog procesa ne posvećuje potrebna pozornost. 1 2 3 4 5
12. O uspješnim i neuspješnim nastavnim satima nastavnici najradije razgovaraju s pedagogom. 1 2 3 4 5
13. Supervizija nastavnog procesa nije najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja nastavnika. 1 2 3 4 5
14. U supervizijskom procesu pedagog pomaže nastavnicima u preuzimanju nove profesionalne uloge refleksivnih praktičara. 1 2 3 4 5

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

3. PLANIRANJE I PRIPREMANJE POSJETA NASTAVI

1. Tko u vašoj praksi postavlja cilj posjeta nastavi?	**1. Tko treba postaviti cilj posjeta nastavi?**
a) nastavnik	a) nastavnik
b) pedagog	b) pedagog
c) nastavnik i pedagog	c) nastavnik i pedagog

2. Ako cilj posjeta nastavi postavljate vi upoznajete li nastavnika s njim prije vašeg dolaska na njegovu nastavu?	**2.Treba li pedagog prije posjeta nastavi upoznati nastavnika s ciljem praćenja?**
a) uvijek	a) da
b) rijetko	b) nije važno
c) nikad	c) ne

3. Tko u vašoj praksi određuje raspored posjeta nastavi?	**3. Tko trebao određivati raspored posjeta nastavi?**
a) nastavnik	a) nastavnik
b) pedagog	b) pedagog
c) nastavnik i pedagog zajedno	c) nastavnik i pedagog zajedno

4. Surađujete li s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?	**4. Treba li pedagog surađivati s nastavnikom u planiranju i pripremanju nastave?**
a) uvijek	a) uvijek
b) ponekad	b) ponekad
c) nikad	c) nikad

5. Pomažete li nastavnicima u fazi planiranja i pripremanja nastave?	**5. Treba li pedagog sudjelovati u fazi planiranja i pripremanja nastave nastavnika?**
a) pomažem samoinicijativno	a) da, samoinicijativno
b) pomažem kad mi se nastavnik obrati	b) samo kad mu se nastavnik obrati
c) ne pomažem im	c) ne treba

6. Ako sudjelujete s nastavnikom u pripremi nastave uključujete li i učenike u proces pripremanja nastave?	**6. Treba li učenike uključiti u proces pripremanja nastave?**
a) često	a) često
b) rijetko	b) rijetko
c) nikad	c) nikad

7. Dolazite li na nastavu bez prethodne najave?	**7. Ima li pedagog pravo nenajavljen doći na nastavu?**
a) često	a) da
b) ponekad	b) da, ali s ozbiljnim razlogom
c) nikad	c) ne

4. PRAĆENJE NASTAVNOG PROCESA

1. Na nastavi najčešće pratim: zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često	**1. Pedagog na nastavi treba najčešće pratiti:** zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često
interakciju učenika u razredu 1 2 3 4 5	interakciju učenika u razredu 1 2 3 4 5
odnos učenik – nastavnik 1 2 3 4 5	odnos učenik – nastavnik 1 2 3 4 5
metode i oblike rada 1 2 3 4 5	metode i oblike rada 1 2 3 4 5
aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi 1 2 3 4 5	aktivnost učenika i njihov doprinos nastavi 1 2 3 4 5
jasnoću i sistematičnost rada nastavnika 1 2 3 4 5	jasnoću i sistematičnost rada nastavnika 1 2 3 4 5
kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja 1 2 3 4 5	kako nastavnik vodi učenike do razumijevanja 1 2 3 4 5
sadržaj rada 1 2 3 4 5	sadržaj rada 1 2 3 4 5

2. Moj posjet nastavnom satu:	**2. Posjet pedagoga nastavnom satu trebao bi:**
a) ometa rad nastavnika i učenika	a) ne ometati rad
b) povoljno utječe na rad	b) povoljno utjecati na rad
c) ne utječe nikako	c) ne utjecati nikako

3. Jeste li kada bili u situaciji da ste se upleli u nastavu bez prethodnog dogovora s nastavnikom?	**3. Treba li se pedagog bez prethodnog dogovora s nastavnikom uključiti u nastavu?**
a) često mi se to događa	a) uvijek
b) nekoliko puta	b) često
c) jedanput	c) ponekad
d) nikad	d) nikad

4. Instrumente za praćenje nastave najčešće izrađujete:	**4. Treba li pedagog instrumente za praćenje nastave najčešće izrađivati:**
a) sami	a) sam
b) u suradnji s kolegama	b) u suradnji s kolegama
c) koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima	c) koordiniranim radom na županijskim stručnim vijećima
d) koristeći materijale sa studija	d) koristeći materijale sa studija

5. REFLEKSIJA NAKON NASTAVE

1. Što u vašoj praksi slijedi nakon posjeta nastavi?	**1. Što treba slijediti nakon što pedagog posjeti nastavu?**
a) razgovor ravnopravnih suradnika	a) razgovor ravnopravnih suradnika
b) razgovor u kojem pedagog zauzima dominantni položaj	b) razgovor u kojem pedagog zauzima dominantni položaj
c) ocjena nastavnikova rada bez razgovora	c) ocjena nastavnikova rada bez razgovora
c) ništa	c) ništa

2. Sređujete li bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?	**2. Treba li pedagog srediti bilješke i dojmove neposredno nakon posjeta nastavi?**
a) uvijek	a) uvijek
b) ponekad	b) ponekad
c) nikad	c) nikad

3. Pripremate li se za razgovor s nastavnikom nakon posjeta nastavi?	**3. Treba li se pedagog pripremiti za razgovor s nastavnikom nakon posjeta nastavi?**
a) da	a) da
b) po potrebi	b) po potrebi
c) ne	c) ne

4. O posjetu nastave s nastavnikom najčešće:	**4. O posjetu nastave s nastavnikom treba:**
a) razgovaram neposredno nakon održanog nastavnog sata	a) razgovarati neposredno nakon održanog nastavnog sata
b) razgovaram nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi	b) razgovarati nakon sređivanja dojmova o održanoj nastavi
c) razgovaram dugo nakon održanog nastavnog sata	c) razgovarati dugo nakon održanog nastavnog sata
d) najčešće ne razgovaram	d) najčešće ne razgovarati
e) uopće ne razgovaram	e) uopće ne razgovarati

5. Vrijeme za razgovor predlažem:	**5. Vrijeme za razgovor trebao bih predlagati:**
a) ja	a) ja
b) nastavnik	b) nastavnik
c) zajedno ja i nastavnik	c) zajedno ja i nastavnik

6. Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi u vašoj praksi tiču se sljedećeg aspekta nastavnog procesa: zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često	**6. Sređivanje dojmova, analiza i nove ideje o nastavi trebaju se ticati sljedećeg aspekta nastavnog procesa:** zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su: 1 veoma rijetko, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često
spoznajnog 1 2 3 4 5	spoznajnog 1 2 3 4 5
psihološkog 1 2 3 4 5	psihološkog 1 2 3 4 5
metodičkog 1 2 3 4 5	metodičkog 1 2 3 4 5
materijalno-tehničkog 1 2 3 4 5	materijalno-tehničkog 1 2 3 4 5

6. TRANSFORMACIJA SPOZNAJA U PROFESIONALNU AKCIJU

Zaokružite onaj broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama. Razine slaganja su:

1 = uopće se ne slažem
2 = ne slažem se
3 = neodlučan/na sam
4 = slažem se
5 = potpuno se slažem

1. Analizirajući s pedagogom održani nastavni sat može se steći cjelovitiji uvid u pozitivne i negativne aspekte sata te sagledati nove mogućnosti djelovanja. 1 2 3 4 5

2. Učenje suradnjom nastavnika i pedagoga u nastavi (supervizijsko učenje) rijetko dovodi do promjena u radu i novih oblika profesionalnog ponašanja nastavnika. 1 2 3 4 5

3. Supervizijsko učenje doprinosi porastu osobnih i profesionalnih potencijala nastavnika. 1 2 3 4 5

4. Kvalitetno supervizijsko usavršavanje obuhvaća pokušaj inoviranja nastave, procjenu dobrih i loših strana inovacija, izvođenje zaključaka o novom iskustvu i planiranje sljedećeg ciklusa inoviranja. 1 2 3 4 5

5. Supervizijsko usavršavanje nastavnika nije dovoljno prisutno u našoj pedagoškoj praksi. 1 2 3 4 5

6. Utvrđivanje učinkovitosti supervizijskog usavršavanja nastavnika (supervizija supervizije) trebalo bi provoditi individualnim razgovorima s nastavnicima, diskusijom na stručnim vijećima, nastavničkim vijećima i timu za kvalitetu škole. 1 2 3 4 5

7. Rezultat supervizijskog usavršavanja nastavnika je promjena nastavne prakse i podizanje kvalitete rada. 1 2 3 4 5

8. U suvremenoj se školi sve više od nastavnika traži istraživanje vlastite pedagoške prakse, a sve manje samo *konzumiranje* rezultata znanstvenih istraživanja. 1 2 3 4 5

9. Školski pedagog (kritički prijatelj, supervizor) postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati. 1 2 3 4 5

1. Model supervizijskog usavršavanja nastavnika sastoji se od:

2. U ovom prostoru možete napisati sve što smatrate važnim za supervizijsko usavršavanje nastavnika, a mi Vas nismo pitali.

HVALA NA SURADNJI!