



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
Poslijediplomski specijalistički studij iz
supervizije u psihosocijalnom radu

Tamara Bobić

**ISKUSTVA SUPERVIZIJE „NA DALJINU“
IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA
U EDUKACIJI**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
Poslijediplomski specijalistički studij iz
supervizije u psihosocijalnom radu

Tamara Bobić

**ISKUSTVA SUPERVIZIJE „NA DALJINU“
IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA
U EDUKACIJI**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica
prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

THE FACULTY OF LAW
SOCIAL WORK STUDY CENTER
Postgraduate specialist study from
supervision in psychosocial work

Tamara Bobić

**EXPERIENCES OF ONLINE SUPERVISION
FROM THE PERSPECTIVE OF
SUPERVISOR IN EDUCATION**

SPECIALIST WORK

Supervisor:
prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2024.

SAŽETAK

Supervizija na daljinu kao oblik supervizijskog procesa koji se odvija u virtualnom svijetu putem interneta omogućujući supervizoru i supervizantima rad i komunikaciju bez fizičke prisutnosti na istom mjestu intenzivirao se pojavom pandemije COVID-19 virusa kako na ovim prostorima tako i na globalnoj razini. Cilj rada bio je istražiti i sistematizirati vlastito iskustvo supervizije na daljinu tijekom edukacije na Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu te steći bolje razumijevanje vlastitoga procesa učenja u okolnostima pandemije iz uloge supervizantice u meta supervizijskoj grupi i uloge supervizorice u vođenju prve supervizijske grupe. Rad je zamišljen kao prikaz slučaja odnosno sistematizacija vlastitih iskustava s ciljem uočavanja, otkrivanja i formuliranja načela koja mogu pridonijeti unapređenju prakse.

Rezultati ovog prikaza slučaja, temeljeni na vlastitim iskustvima u online okruženju podudaraju se s iskustvima drugih autora. Značajan izazov predstavljaju teškoće u komunikaciji u najvećoj mjeri radi izostanka njenog neverbalnog djela u onoj mjeri u kojoj je to moguće u superviziji „licem u lice. Najveća prednost supervizije na daljinu je lakši pristup supervizantima koji su prostorno međusobno udaljeni ili na bilo koji način spriječeni fizički dolaziti na supervizijske susrete bilo zbog udaljenosti, zdravstvenih ograničenja, organizacijskih ili financijskih razloga.

Može se zaključiti kako supervizija na daljinu bez obzira na razlike i način provedbe, zadržava osnovnu svrhu i ciljeve koje ima i supervizija u živo odnosno „licem u lice“. Superviziju na daljinu odabiremo kao model ovisno o specifičnim potrebama, resursima i preferencijama supervizanata i supervizora i u pravilu ne predstavlja zamjenu za superviziju u živo. Integracijom oba pristupa može se pružiti optimalno iskustvo i postići svrha supervizije.

Iz ovog prikaza slučaja proizašle su i neke praktične implikacije vezane za provedbu supervizije na daljinu.

KLJUČNE RIJEČI: supervizija, supervizija na daljinu, supervizija u edukaciji, iskustveno učenje, supervizor u edukaciji

SUMMARY

Online supervision, as a form of the supervisory process taking place in the virtual world through the internet, enabling supervisors and supervisees to work and communicate without physical presence in the same location, intensified with the onset of the COVID-19 pandemic, both locally and globally. The aim of this study was to explore and systematize my own experience of Online supervision during the Postgraduate Specialist Study in Supervision in Psychosocial Work, gaining a better understanding of my own learning process in the circumstances of the pandemic, both as a supervisee in a meta-supervisory group and as a supervisor of my first supervisory group. The paper is conceived as a case study, a systematization of my own experiences with the goal of identifying, discovering, and formulating principles that can contribute to the improvement of practice.

The results of this case study, based on my experiences in an online environment, align with the experiences of other authors. The most significant challenge of Online supervision lies in communication difficulties, mainly due to the absence of its non-verbal aspects. The greatest advantage of remote supervision is easier access for supervisees who are spatially distant or otherwise unable to physically attend supervisory meetings due to distance, health constraints, organizational, or financial reasons.

It can be concluded that Online supervision, regardless of differences in implementation, retains the basic purpose and goals of „face-to-face“ supervision. Online supervision is chosen as a model depending on the specific needs, resources, and preferences of supervisees and supervisors, and generally does not replace in-person supervision. By integrating both approaches, an optimal experience can be provided, and the purpose of supervision achieved.

Some practical implications related to the implementation of Online supervision have emerged from this case study.

KEYWORDS: supervision, online supervision, supervision in education, experiential learning, supervisor in education

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI KONCEPTI.....	3
<u>1.1. Iskustveno učenje.....</u>	3
<u>1.2. Supervizija u edukaciji</u>	10
<u>1.3. Supervizija na daljinu</u>	15
3. CILJ I METODE RADA.....	18
4. REZULTATI	20
5. RASPRAVA.....	34
6. PRAKTIČNE IMPLIKACIJE	36
7. ZAKLJUČAK	38
8. LITERATURA	39
<u>POPIS TABLICA.....</u>	43
<u>POPIS SLIKA.....</u>	43

1. UVOD

Moju generaciju Poslijediplomskog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu svakako je obilježila pandemija COVID-19 virusa kao i potres u Zagrebu i Petrinji koji je pred nas stavio mnoge izazove natjeravši nas da smišljamo i pronalazimo nove načine za učenje pa tako i za provedbu studija i same supervizije. Online okruženje došlo je do izražaja u svim aspektima života. U virtualni svijet zbog nemogućnosti neposrednog kontakta radi epidemioloških mjera, preselio se poslovni sektor, obrazovanje te društveni život.

I sam Poslijediplomski specijalistički studij supervizije u psihosocijalnom radu morao je "doskočiti" novonastaloj situaciji uzrokovanoj globalnom zdravstvenom krizom te superviziju na daljinu uvesti kao novi koncept, a u jednom razdoblju i kao jedini mogući oblik rada. Iako supervizija na daljinu postoji već od ranije u svijetu, u našem okruženju nije prakticirana i predstavlja novitet u supervizijskom radu. Supervizija na daljinu nije uvedena u okviru specijalističkog studija postepeno niti je bila predviđena nastavnim planom, već se uvela kao reakcija na trenutnu situaciju. Nije bilo vremena za prilagodbu te smo se i mi kao studenti V. generacije Poslijediplomskog specijalističkog studija prilagođavali novonastalim uvjetima rada, učenja i odrađivanja svojih studenskih zadaća i obaveza. Time se otvorio svojevrsni „paradoksalni prostor slobode“ kojeg bi opisala kao prostor bez jasnih pravila i smjernica koji je na jedan način poticao kreativnost i dopuštao pokušaje i pogreške bez sankcija ili osuda, a s druge strane izazivao jako puno nesigurnosti, retrofleksije, uvida, „treme pred nastup“ bez adekvatne podrške jer su svi plivali u „mutnim vodama“ opterećeni svakodnevicom, raznim prilagođavanjima na poslu, obitelji, novim pravilima, novom normalnom. Svi smo se našli u ulozi pionira, izviđača koji u poznatom istražuju nepoznato.

Do pojave pandemije Corona-19 virusom koncept supervizije na daljinu koristio se u rijetkim prilikama prvenstveno zbog udaljenosti supervizanata ili supervizora kada im je takav oblik supervizije bio jedini dostupan ili u nekim iznimnim kriznim situacijama kada je trebalo brzo reagirati i osigurati supervizijsku podršku (Urbanc i Vlašič, 2021.). U pandemijskom razdoblju, naročito onom početnom kada su na snazi bile stroge javno-zdravstvene mjere, supervizija na daljinu postala je jedina mogućnost za supervizijski rad. Uslijed potresa u Zagrebu, a potom i u Petrinji, potreba za

supervizijom kao oblikom profesionalne pomoći i podrške dodatno se povećala. Supervizori, oni iskusniji i oni manje iskusni našli su se pred izborom; raditi superviziju na daljinu ili čekati da pandemija prođe. Primijetila sam da su neki lakše i uspješnije primijenili, taj za nas novi koncept supervizijskog rada, dok su drugi čekali ili nevoljko radili superviziju na daljinu. Pitanje je da li bi i kada uopće došlo do razvoja supervizije na daljinu na ovim prostorima da nije bilo „nužnog zla“, kako se često u početku moglo čuti kada bi se spominjala supervizija na daljinu.

Interes za supervizijom na daljinu povećao se i na globalnoj razini pojavom Corona virusa i strogih epidemioloških mjera (Urbanc i Vlašič, 2021.). Pandemijska situacija zahtijevala je razne transformacije i prilagodbe, kako poslovne tako i privatne, donijela je više stresa, gubitke i neizvjesnosti u ljudske živote. Iz svih tih razloga povećala se je i potreba za supervizijom.

S obzirom da je i mene kao studenta Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu, supervizije na daljinu iznenadila i zatekla, činilo mi se interesantnim istražiti vlastiti doživljaj supervizije na daljinu iz perspektive supervizanta u meta supervizijskoj grupi i vlastiti doživljaj supervizije na daljinu iz perspektive supervizora u edukaciji, odnosno, supervizora početnika te opisati specifičnosti vlastitog procesa učenja u superviziji tijekom pandemije. Kroz analizu prikupljene znanstvene i stručne literature te vlastitih bilješki i eseja koji sadrže osvrt na sudjelovanje u meta supervizijskoj grupi i vođenje vlastite supervizijske grupe, a u svrhu sistematizacije vlastitih spoznaja i iskustava kao i uočavanja, otkrivanja i formuliranja načela koja mogu pridonijeti unapređenju prakse, činilo mi se važnim istražiti koji su resursi, a koji rizici utjecali na moj proces učenja u tom kontekstu, kakva je bila moja motivacija te spremnost za promjenu i postizanje zadanih ishoda učenja.

Rad se teorijski temelji na konceptu iskustvenog učenja, određenju i ulozi supervizije u edukaciji te dosadašnjim spoznajama o superviziji na daljinu.

2. TEORIJSKI KONCEPTI

1.1. *Iskustveno učenje*

Kako već znamo, „čovjek uči dok je živ“, ne samo u djetinjstvu i formalnim obrazovanjem. Kod odraslih dolazi do razvojnih promjena iako te promjene nemaju tako jasne poveznice s biološkim karakteristikama kao u mladosti već veći značaj imaju iskustvo i kontekst u kojem pojedinac živi (Žorga, 2009; Vec, Rupnik Vec i Žorga 2014). Znanje, vještine i razumijevanje koje stječemo u ranoj dobi ili tijekom mladosti u školi, na fakultetu ili kroz stručno usavršavanje nisu vječni. Kontinuirano učenje i razvijanje tih kompetencija i u kasnijim godinama života iznimno su važni aspekti primjene cjeloživotnog učenja u svakodnevnom životu (Tuđa Družinec, 2011.).

Kako navodi Žorga (2009.), razvoj ne proizlazi samo iz fizičkog sazrijevanja i socijalnih pritisaka okoline, već i iz želja, očekivanja i vrijednosti pojedinca koji prolazi kroz proces razvoja odnosno stalnog uzajamnog odnosa između pojedinca koji uči i aktivnog okruženja koje se mijenja.

Učenje predstavlja složen proces koji podrazumijeva sposobnost usvajanja, razumijevanja i organiziranja informacija dobivenih posredno ili neposredno, formalno ili neformalno, svjesno ili nesvjesno. Uključuje povezivanje novih informacija s postojećim znanjem, sposobnost primjene naučenog u različitim situacijama, oblikovanje novih ideja, promjenu i prilagodbu ponašanja na temelju iskustava i promjena u okolini. Učenje je ključni proces koji omogućava ljudima da se razvijaju, prilagođavaju i napreduju u životu ne samo u profesionalnom smislu čime često povezujemo pojam učenja stavljajući ga u isti kontekst s obrazovanjem. Učenje je osim za pojedinca, važno i za napredak društva. Učenje je više od pukog činjenja te pod vidom toga proces učenja treba razmotriti s aspekta osjećaja, ideja, uopćavanja, teorija i s aspekta primjene i modificiranja stečenog znanja u budućnosti (Urbanc, 2004.).

Učenje je psihički proces koji dovodi do relativno trajnih, stečenih promjena u funkcioniranju pojedinca (Vizek Vidović i sur., 2003.). To je cjeloživotni proces koji ne završava kako se dugo pretpostavljalo u djetinjstvu i ranoj mladosti formalnim obrazovanjem. Većina profesija današnjeg, suvremenog doba, radi brzih društvenih i tehnoloških promjena te konkurentnosti na tržištu rada, zahtjeva stalno usavršavanje i nadogradnju novim saznanjima. U Memorandumu Europske komisije iz 2000. godine definicija cjeloživotnog učenja podrazumijeva sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog,

društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca (Commission of the European Communities, 2000.).

Pristup učenju odraslih osoba razlikuje se od pristupa učenju mlađih učenika u četiri bitna obilježja; odrasli imaju višestruke životne uloge i odgovornosti zbog čega se ponašaju mnogo odgovornije prema obvezama nego mlađi učenici. Mnoga životna iskustva čvrsto su integrirali u svoj osobni kontekst tako da ona predstavljaju razmjerno stabilne osobine koje određuju njihove preferencije za metodama poučavanja, strategijama učenja, stilovima unosa i obrade informacija. Osim toga odrasli su prošli kroz više životnih faza od mlađih osoba pri čemu prelazak iz jedne faze u drugu omogućuje interpretaciju iskustava iz prethodnih faza. Prošla iskustva im služe kao prizma kroz koju promatraju i kritički evaluiraju poučavanje kojem su trenutno izloženi. S druge strane, doživljavaju više stresa i dvojbi pri upuštanju u učenje od mlađih učenika iz razloga što u perspektivi vide manje šansi za nadoknađivanjem eventualnog neuspjeha (Smith 1982., Brookfield, 1986., prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.)

Razni su pristupi u proučavanju učenja. Bihevioristički pristup usmjeren je na istraživanja i interpretaciju vanjskih promjena u ponašanju koja su nečime uvjetovana ili potkrepljena dok je kognitivistički pristup baziran na unutrašnjim promjenama kao što su pamćenje, zaključivanje, mišljenje odnosno učenje koje se reflektiraju kroz formiranje novih znanja, mišljenja, vještina, stavova i vrijednosti pojedinca (Vizek Vidović i sur., 2003.).

Proučavanje kognitivnih procesa počinje pojavom Gestalt psihologije. U središtu zanimanja Gestalt psihologije je um ili svijest, a ne ponašanje. Temelji se na „smislenom učenju“ polazeći od toga da je cjelina više od zbroja pojedinačnih dijelova, iskustava te da ima posebnu smisao koja se gubi ako se razloži na elemente. Gestaltisti učenje gledaju kao kognitivni, iskustveni proces koji uključuje percepciju stvari, ljudi i događaja u odnosu na sebe samoga na neki novi drugačiji način. Temeljni mehanizam rješavanja problema jest učenje uvidom iz kojeg slijedi samosvijest i spoznaja o rješenju. Glavnu prepreku u rješavanju problema vide u „funkcionalnoj fiksiranosti“ odnosno nesposobnosti da se neko sredstvo upotrijebi na drugi način ili da se u nekoj strukturi prepozna novi sklop elemenata (Vizek Vidović i sur., 2003.).

Bihevioristički i kognitivistički pristup objedinjuju socijalne teorije učenja Alberta Bandure (1978.), povezujući elemente oba pristupa kroz proučavanje procesa učenja i njegove ishode u socijalnom okruženju te zbog toga mogu biti vrlo korisne u

razumijevanju učenja u profesionalnom kontekstu. Prema Banduri, za vrijeme socijalnih interakcija, pod utjecajem ponašanja drugih ljudi u grupi, pojedinac, može naučiti modificirati svoje ponašanje opservacijskim učenjem koje se odvija kroz modeliranje i tzv. vikarijsko učenje (Vizek Vidović i sur., 2003.).

Kod modeliranja promjene u ponašanju pojedinca rezultat su promatranja ponašanja drugih. Za promjenu ponašanja ne treba potkrepljenje, ali može biti pojačano potkrepljivanjem (Vizek Vidović i sur., 2003.).

Prema vikarijskom konceptu učimo promatrajući kako su drugi „nagrađeni ili „kažnjeni“ za svoje ponašanje. Metaforički rečeno „učimo na tuđim greškama“ ili uspjesima.

Primjerice, ako u edukaciji za supervizora postupci, odnosno ponašanje nekog od naših kolega izazove pozitivnu reakciju grupe ili meta supervizora velika je vjerojatnost da ćemo i mi sami pokušati oponašati to ponašanje.

Ovaj koncept možemo primijeniti i na primjeru supervizijske grupe u edukaciji i njihovog meta supervizora. Supervizori u edukaciji žele unaprijediti svoje razumijevanje i vještine u radu, povezati teorijska znanja s praksom. Njihova pažnja biti će usmjerena na meta supervizora i način na koji meta supervizor reagira, kako postavlja pitanja, kako i na što usmjerava pažnju, kako vodi proces. Supervizori u edukaciji pokušavati će pamtit i pristupe koje primijete kod meta supervizora. Nakon opservacije, pokušati će primijeniti neke od tehnika u svojim vlastitim supervizijskim grupama.

Ako nakon vođenja supervizijskog susreta osjećaj poboljšanja kompetencija vezanih uz vođenje supervizijske grupe kao i osjećaj zadovoljstva svojim radom bude prisutan ili veći nego ranije, to će povećati njihovo samopouzdanje u vođenje supervizijskog procesa. Ako još od supervizorata svoje supervizijske grupe dobiju pozitivnu povratnu informaciju, to će im biti dodatno potkrepljenje i potvrda da su na dobrom putu.

Nisu svi ljudi u našoj okolini jednako učinkoviti modeli. Istraživanja pokazuju da je model učinkovitiji ako nam je sličniji (Schunk, 1987. prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.) i ako ga opažamo kao kompetentnog. Ukoliko smo žena u postupku edukacije za supervizora, bit ćemo skloni oponašati ponašanje supervizorice koju još pritom držimo vrsnom stručnjakinjom. Opservacijskim učenjem možemo naučiti sasvim nova ponašanja, mijenjati inhibicije, izazivati emocije ili pak usmjeravati pažnju,

odnosno poticati neko već postojeće ponašanje (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.).

Znanje ne stječemo samo formalnim obrazovanjem već i kroz razne svakodnevne životne situacije. Taj proces stjecanja znanja i vještina putem praktičnih iskustava i sudjelovanja u stvarnim situacijama zovemo iskustveno učenje. Ono uključuje aktivno sudjelovanje, istraživanje, rješavanje problema i refleksiju odnosno promišljanje o vlastitim procesima. Za razumijevanje mehanizama iskustvenog učenja ključno je prepoznavanje uloge iskustva u procesu učenja. Svako iskustveno učenje u svojoj osnovici predstavlja povezivanje „prakse s teorijom“ (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007., Tuđa Družinec, 2011.). Novija istraživanja u kojima se od odraslih ispitanika tražilo da se prisjete stvari koje su u životu dobro naučili te da opišu sam proces učenja pokazuju da u 80 % slučajeva ispitanici spontano opisuju stvari koje su naučili izvan sustava formalnog obrazovanja i to metodom aktivnog „činjenja“ (Cambourne, 2002. prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.). Usporedba tradicionalnog učenja u sustavu poučavanja usmjerenom na nastavnika s iskustvenim učenjem, pokazala je da se iskustvenim učenjem u većoj mjeri razvijaju svjesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalna kompetencija za rješavanje problema, sposobnost odlučivanja i primjene znanja u praksi, te socijalna odgovornost za složena društvena pitanja (Knowles i sur., 1998. prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.).

Nadalje, Knowles i suradnici izdvojili su sedam ključnih komponenti (ili zadataka) važnih za uspješnu primjenu iskustvenog učenja u nastavi (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.):

1. Stvaranje fizičkih i psiholoških uvjeta koji potiču iskustveno učenje poput sjedenja u krugu, rad u manjim skupinama, stvaranjem suradničke klime bez osuda i međusobnog kritiziranja te uvažavanja i poštivanja tuđeg i drugačijeg mišljenja.
2. Uključivanje sudionika programa u proces planiranja sadržaja i metoda učenja i poučavanja što uključuje mogućnost dogovaranja i donošenja zajedničkih odluka o procesu učenja/poučavanja.
3. Poticanje sudionika da analiziraju i izlože svoja obrazovna postignuća i obrazovne potrebe.
4. Poticanje sudionika da odrede ciljeve i očekivane ishode učenja koji će za njih imati osobnu vrijednost.

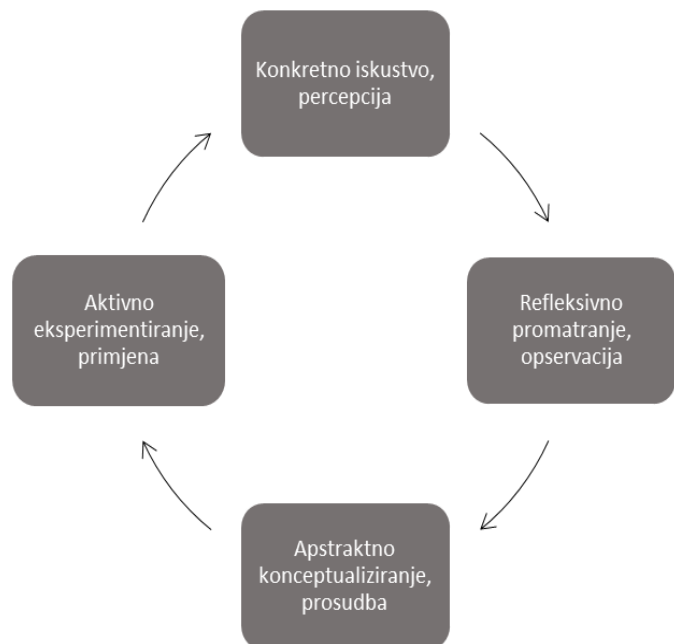
5. Poticanje sudionika da odaberu prikladne strategije iskorištavanja vlastitih resursa za ostvarenje željenih ciljeva.
6. Davanje stručne i emocionalne podrške sudionicima u realizaciji njihovih obrazovnih ciljeva.
7. Uključivanje sudionika u refleksivan odnos prema procesu učenja, te poticanje na upotrebu kvalitativnih metoda samoevaluacije.

Jedan od najznačajnijih znanstvenika koji se bavio ovim područjem je David Kolb. Kolb (1984) definira učenje kao proces kontinuirane transformacije iskustva koje uključuje i preispitivanje već naučenog. Kolbov model iskustvenog učenja predstavlja proces učenja kroz četiri ključne faze koje se događaju ciklično (Slika 1).

Slika 1.

Kolbov model cikličkog učenja

1. Konkretno iskustvo, percepcija
2. Refleksivno promatranje, opservacija
3. Apstraktno konceptualiziranje, prosudba
4. Aktivno eksperimentiranje, primjena



Nakon faze aktivnog eksperimentiranja, ciklus se nastavlja. Zatvaranjem jednog ciklusa započinje se i događa novi. Bez obzira gdje se započne ciklus učenja, on mora slijedom smjera kazaljke na satu obuhvatiti sve četiri faze kako bi učenje bilo djelotvorno (Honey i Mumford 1992., prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.). Kolbov model ističe važnost kontinuiranog prolaska kroz ove faze kako bi se postigao dublji nivo razumijevanja i usvajanja novih vještina. Ovim modelom naglašena je važnost interakcije između iskustva, refleksije, apstrakcije i praktične primjene kao

ključne komponente u procesu učenja. Jedna od ključnih karakteristika supervizijskog rada jest primjena refleksije, koja omogućuje iskustveno učenje (Rovan 2022.).

Kolbov model iskustvenog učenja možemo povezati s načinom učenja u superviziji. Supervizanti na superviziju dolaze s doživljajem neke konkretne situacije ili iskustva koje kroz supervizijski susret uz pomoć supervizora koji ih vodi kroz proces, opserviraju, razmatraju, i analiziraju. Nakon toga, nastoje izvući općenite principe i teorije iz tih iskustava. Konačno, primjenjuju novo stečeno znanje, eksperimentirajući i provjeravajući kako se njihove ideje pokazuju u praksi. Taj se ciklus ponavlja kako bi se postiglo dublje razumijevanje i usvajanje novih znanja i vještina i odgovara Kolbovom modelu iskustvenog učenja.

Dakle proces učenja u supervizijskom kontekstu, vodeći se Kolbovim modelom iskustvenog učenja izgledao bi ovako:

1. Iskustveni doživljaj, percepcija situacije, uočavanje teškoće, problema, prepreka u situaciji

Odnosi se na konkretno profesionalno iskustvo. U ovoj fazi važno je da supervizant detaljno opiše doživljaj i problemsku situaciju koju je doživio ili koja ga muči te definira koje bi bilo supervizijsko pitanje, na što želi dobiti odgovor. Definiranje supervizijskog pitanja ponekad može biti dugotrajan proces. Zna se dogoditi da supervizijsko pitanje s početka priče bude u tom procesu promijenjeno, redefinirano u nekoj od kasnijih faza. Supervizant je taj koji donosi supervizijsko pitanje. Supervizor mu je podrška i vodi ga kroz proces sagledavanja iskustva postavljajući pitanja koja pomažu da definira supervizijsko pitanje. U protivnom, ako supervizor nametne temu ili ubrza ovaj proces nudeći svoju definiciju problemske situacije, supervizant neće biti motiviran i vrlo vjerojatno će pokazivati razne vrste otpora u radu.

Metode i tehnike koje se koriste u ovoj fazi mogu biti simulacija, stimuliranje osjetila, analiza slučaja (vlastitog ili tuđeg), igranje uloga, demonstracija, primjena ostalih kreativnih tehnika i vježbi koje pomažu osvijestiti i definirati problemsku situaciju.

2. Opservacija i interpretacija prikupljenih informacija, refleksija iskustva

U ovoj fazi supervizant uz pomoć supervizora opservira i interpretira prikupljene podatke prolazeći još jednom kroz svoje iskustvo reflektirajući o osjećajima koji su se javljali kroz to iskustvo, kako je to utjecalo na njega, a kako na ostale aktere u tom događaju, pokušava se staviti u cipele svoga klijenta ili nekog drugog aktera iz opisanog događaja kako bi doživio iskustvo iz druge uloge i perspektive. Pitanja koja si postavljamo kako bismo reflektirali su: „Kako sam se osjećao/la tijekom tog iskustva?“, „Koje su bile moje reakcije i koji bi mogli biti razlozi da sam tako reagirao/la?“, „Kako su moje emocije utjecale na moje odluke?“, „Kako su moji postupci utjecali na druge ljude oko mene?“, „Što bih mogao/mogla učiniti drugačije sljedeći put?“

Ovaj proces može biti emocionalno iscrpljujući za supervizanata, a zahtjeva i sveprisutnost supervizora.

Metode i tehnike koje se koriste u ovoj fazi mogu biti uspoređivanje, selekcioniranje i organiziranje prikupljenih podataka, prepoznavanje i suočavanje s emocijama izazvanih proživljavanjem i/ili evociranjem iskustva, iznošenje zapažanja i mišljenja u unutar supervizijske grupe

3. Prosudba - prepoznavanje i suočavanje s emocijama izazvanih proživljavanjem i/ili evociranjem iskustva, generaliziranje i apstrahiranje informacija

U ovoj fazi supervizant svoje reflektirajuće iskustvo iz faze opservacije i interpretacije informacija povezuje sa svojim prijašnjim iskustvima, emocijama i ponašanjima koja su ih pratila, uspoređuje svoja iskustva s iskustvima ostalih sudionika u grupi, usklađuje i generalizira postojeća znanja, stavove i vrijednosti s novim iskustvima i novousvojenim znanjima i vještinama.

Metode i tehnike koje se koriste u ovoj fazi mogu biti prepoznavanje i analiza emocija i raspoloženja mapiranjem emocija u tijelu i upotrebom metafora, konfrontiranje, primjena strategija suočavanja s neugodnim emocijama kao što su tehnike relaksacije, smirivanja i kontrole intenziteta, vizualizacije, upotreba humora. U cilju generalizacije i apstrahiranja informacija potiče se grupna rasprava, kritičko razmišljanje, istraživanje različitih perspektiva u odnosu na problemsku situaciju

4. Eksperimentiranje i primjena

U ovoj fazi, uzimajući u obzir zaključke koje je donio o onome što je naučio iz određenog iskustva i kako bi se mogao ponašati u sličnim situacijama u budućnosti, supervizant može sagledati svoje prošlo iskustvo iz nove perspektive. Supervizant uz podršku supervizora i supervizijske grupe osvještava i definira koji su mu resursi na raspolaganju za buduće djelovanje.

Metode i tehnike koje se koriste u ovoj fazi mogu biti eksperimentiranje unutar grupe i na terenu (radnom mjestu), razvijanje, isprobavanje više mogućih scenarija.

Iskustveno učenje u kontekstu supervizije u edukaciji koje bi odgovarao Kolbovom modelu iskustvenog učenja, bio bi trenutak kada student, supervizant odnosno supervizor u edukaciji teoretsko znanje o superviziji i iskustvo u meta supervizijskoj grupi poveže sa svojim iskustvom u praksi odnosno svojoj supervizijskoj grupi iz uloge supervizora.

1.2. Supervizija u edukaciji

Superviziju možemo definirati kao kreativni prostor terapeuta odnosno u ovom kontekstu supervizora. To je mjesto gdje supervizant dobiva prostor da reflektira o samom sebi i svom udjelu u procesima koji nastaju u interakciji s klijentom. Svrha je supervizije da supervizor u sebi nađe ono što je jedinstveno za njega, njegov vlastiti stil te da može birati način ponašanja u susretu s klijentom. Supervizija je proces koji potiče razmišljanje i razvijanje kompetencija (Cajvert, 2001.).

Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni prostor u kojem stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Kako opisuje Žorga (2009.), četiri su faze razvoja supervizora:

1. Faza: Prijelaz iz uloge supervizanta-praktičara u ulogu supervizora

U ovoj fazi razvoja, supervizor oscilira između uloge stručnog djelatnika i uloge supervizora početnika koji tek počinje učiti za supervizora. Supervizor početnik osjeća nesigurnost i bespomoćnost, nekompetentnost, sklon je samokritici. Teško podnosi i upravlja nejasnim situacijama pa se trudi definirati superviziju, postavljati granice, dogovoriti pravila i razvijati metode i tehnike primjenjive u vođenju supervizijskog procesa.. Nije potpuno svjestan kompleksnosti supervizije, teži strukturiranju procesa, ali mu pažnja nije u potpunosti usmjerena na supervizijski proces. Izražena usmjerenost na vlastite postupke otežava mu razumijevanje stajališta supervizanata, često koristeći tehnike prilagođene vlastitom teorijskom usmjerenju. U ovoj fazi svoga razvoja u stanju je voditi superviziju uglavnom sa supervizantima početnicima.

2. Faza: Bolje poznavanje i razumijevanje supervizije i vlastite uloge u njoj

U drugoj fazi razvoja supervizor pokazuje bolje poznavanje i razumijevanje supervizije te vlastite uloge u njoj. Postaje svjesniji svoje moći, svojih slabosti i utjecaja na supervizante, osjećajući se sigurnijim, iako i dalje prisutna doza nesigurnosti. Spreman je na izlaganje sebe i preuzimanje rizika, poboljšava podnošenje nejasnih situacija. Doživljava superviziju kao neovisnu stručnu djelatnost, proučava stručnu literaturu te se usmjerava na supervizanta, prilagođavajući svoj način vođenja supervizije njegovim vještinama i potrebama. Iako sve svjesniji važnosti procesa u superviziji, još ne može potpuno iskoristiti tu svijest. Faza obiluje oscilacijama u motivaciji za supervizijski rad, a neki supervizori mogu doživjeti ljutnju ili gubitak motivacije, posebice ako okolina nije naklonjena superviziji.

3. Faza: Trajnija motivacija za vođenje supervizije

U trećoj fazi razvoja, supervizor pokazuje trajniju motivaciju za vođenje supervizije, zajedno s intrinzičnom motivacijom supervizanata. Fokus je pretežno usmjeren na supervizantov proces učenja, a supervizijski proces doživljava kao važan sastavni dio supervizije. Supervizor usklađuje svoje i supervizantove potrebe te radne zahtjeve, postaje konkretniji u razmišljanju i

djelovanju, svjestan jakih i slabih strana te preferencija. Posjeduje šire i dublje znanje o superviziji, jače samopouzdanje i vjeru u svoje kompetencije. Supervizija postaje ključnim dijelom njegova profesionalnog identiteta, s tendencijom daljnjeg jačanja važnosti u kasnijem razvoju.

4. Faza: Faza „majstorstva“

U fazi "majstorstva", supervizor postaje neovisan i ne pokazuje sklonost određenoj vrsti supervizanata. Uspješno se nosi sa svim pitanjima supervizijskog procesa, prihvaća greške i koristi svoje integrirano znanje i iskustvo kako bi pružio jasan i koristan radni stil. Supervizanti se osjećaju autonomnima, sigurnima i podržanima u svom učenju.

Razvojem supervizije u psihosocijalnom radu i njene primjene posebice u obrazovanju razvijali su se novi oblici odnosno modeli supervizije. Jedan od njih je „supervizija u edukaciji“ ili „edukativna supervizija“. Suvremenim modelima supervizije psihosocijalnog rada zajedničko je to da se usredotočuju na proces profesionalnog rasta i razvoja supervizanta te razvoj njegove kompetentnosti kroz reflektiranje o njegovim profesionalnim iskustvima, kroz što se integrira teorija i praksa u sigurnom i podržavajućem okruženju u kojem su potrebe i mogućnosti pomagača u prvom planu (Ajduković i Cajvert, 2001).

U Tablici 1 prikazane su razlike između supervizije psihosocijalnog rada i supervizije u edukaciji.

Tablica 1.

Razlika između supervizije psihosocijalnog rada i supervizije u edukaciji (Ajduković i Cajvert, 2001).

	SUPERVIZIJA PSIHOSOCIJALNOG RADA	SUPERVIZIJA U EDUKACIJI
CILJ	Razvoj stručnjaka kao profesionalne osobe Stvaranje kreativnog prostora i mogućnosti za reflektiranje	Ovladavanje određenom metodom ili terapijskim pristupom
OČEKIVANI ISHOD	Reflektirajući praktičar s dobrim "unutarnjim" supervizorom koji ima produbljeno razumijevanje klijenta i svog odnosa s klijentom	Kompetentnost stručnjaka u specifičnoj metodi ili terapijskom pristupu
FOKUS	Stručnjak odnosno pomagač Proces razvoja stručnjaka	Sadržaj edukacije
ZADAĆE I ULOGE SUPERVIZORA/ EKSPERTA U ODNOSU NA SUPERVIZIRANOG	Proširenje uvida Stvaranje kreativnog prostora Problematiziranje Poticanje Podržavanje Unapređivanje profesionalnosti Razumijevanje odnosa s klijentom	Poučavanje Proširenje uvida Usmjeravanje Vrednovanje Podržavanje
PODRUČJE EKSPERTNOSTI	Supervizija kao metoda rada Grupni odnosi Psihosocijalni rad	Dobro ovladana metoda ili terapijski pristup Metode poučavanje
METODA	Dijalektičko-iskustvena	Iskustveno učenje
ORGANIZACIJSKI ODNOSI	Nije član organizacije tj. nelinearan organizacijski odnos	Preporuča se da nije član organizacije ali to nije presudno
ODGOVORNOST EKSPERTA	Za proces supervizijskog rada, ne za neposredni rad s klijentima	Za proces edukacije i postizanje obrazovnih ciljeva polaznika U nekim situacijama za kvalitetu rada s klijentima
SUDJELOVANJE	Dobrovoljno	Obavezno
TRAJANJE	Stalno tijekom profesionalnog rada za svakog stručnjaka	Vežano uz trajanje edukacije i stručno usavršavanje
ODGOVORNOST SUPERVIZANTA	Za istraživanje i reflektiranje odnosa osobnih predispozicija i sposobnosti sa zahtjevima stručnog rada	Za dobro ovladavanje metodom ili pristupom u radu

Supervizija u edukaciji odnosi se na superviziju primjene novostečenih znanja i vještina u praksi (Sladović Franz, 2020). Edukativna supervizija bi tako bila jedna vrsta odnosno model supervizije kojem je u fokusu „učenje kako obavljati profesionalni rad u okviru profesionalnog edukacijskog programa, uključujući praćenje pridržavanja specifičnih profesionalnih standarda“ (Ajduković, 2018:32). Supervizija u edukaciji kao dodatni cilj ima ovladavanje određenom metodom ili vještinama kroz iskustveno učenje. Fokus je na primjeni metoda i teorija vezanih za edukaciju, a krajnji ishod, kompetentan stručnjak u specifičnoj metodi (Ajduković i Cajvert, 2004). U odnosu na druge modele supervizije ima naglašenu poučavajuću funkciju. Osim demonstriranja tehnika rada, procjene slučaja i planiranja rada na slučaju, povratne informacije superviziranima o kvaliteti rada, rasprave o teorijama ljudskog ponašanja koje su povezane s konkretnim slučajem, objašnjavanja metoda ili strategija intervencije uključuje i raspravu i povezivanje svega prethodno nabrojanog s metodama i teorijom vezanom za temu i svrhu edukacije u sklopu koje se odvija (Sladović Franz, 2020.).

U superviziji psihosocijalnog rada supervizanti su stručnjaci koji u supervizijskom procesu jačaju svoje profesionalne kompetencije, a supervizor je profesionalac, stručnjak u superviziji. U superviziji u edukaciji i supervizor i supervizanti imaju dvostruku ulogu. Supervizanti su učenici koji nastoje ovladati nekom novom metodom te stručnjaci u svojoj profesiji, a supervizor je učitelj, eksperta na određenom području i supervizor. Supervizor mora dobro vladati metodama poučavanja i biti ekspert za određenu metodu. Osim podržavajuće uloge i znanja o vođenju supervizijskog procesa supervizor u superviziji u edukaciji ima dodatnu ulogu koja uključuje poučavanje, usmjeravanje, vrednovanje i procjenu stečenih znanja i vještina supervizanta u odnosu na sadržaj edukacije.

Supervizija u edukaciji obično je sastavni dio nekog treninga, edukacije ili stručnog usavršavanja i sudjelovanje je obavezno. Trajanje je povezano s trajanjem treninga, edukacije ili stručnog usavršavanja. Uključuje superviziju studenata kao dio obrazovnog programa, dodiplomskog obrazovanja, superviziju u okviru edukacije iz pojedinih psihoterapijskih pravaca ili nekih drugih vještina i tehnika rada, superviziju u okviru edukacije za supervizore supervizije. Osnovni cilj joj je osigurati kvalitetu procesa učenja. Ima jasnu profesionalno formativnu funkciju te je usmjerena na razvoj profesionalnog ponašanja i na usvajanje metoda rada (Ajduković i Cajvert, 2001).

1.3. Supervizija na daljinu

Online supervizija ili, u daljnjem tekstu, supervizija na daljinu oblik je supervizijskog procesa koji se odvija u virtualnom svijetu putem interneta omogućujući supervizoru i supervizantima rad i komunikaciju bez fizičke prisutnosti na istom mjestu. Pojam „licem u lice“ općenito se koristi kad se dvoje (ili više) ljudi osobno susreću u fizičkom prostoru (Ajduković, 2020., 2021.).

Pojam „online“ koristi se kada dvoje ili više ljudi kontaktiraju putem bilo koje digitalne tehnologije na daljinu kao što su npr. video pozivi, SMS, chat, e-mail. Supervizor osim uobičajenih metoda i alata koristi i različite online alate.

Činjenica je da provođenje supervizije na daljinu nije novina u svijetu te je njezin razvoj pratio razvoj online terapije i savjetovanja (Ajduković, 2020., Almendingen, Skotheim i Magnus, 2023.). Razvoj on line terapije, savjetovanja pa tako i supervizije na daljinu razvijao se zahvaljujući napretku informacijskih i komunikacijskih tehnologija. Iako provođenje supervizije na daljinu nije novina u svijetu svakako je rjeđe zastupljena nego supervizija „licem u lice“, naročito na našim prostorima. Supervizija na daljinu ima istu svrhu i zadaću kao i supervizija „licem u lice“ s određenim specifičnostima vezanim za on line okruženje.

Propitujući etičke aspekte supervizije na daljinu Stretch, Nagel i Anthony (2012., prema Ajduković, 2020.) navode da supervizanti moraju biti informirani o potencijalnim opasnostima komunikacije na daljinu, kao što su razmjena privatnih podataka prilikom korištenja računala koji se nalaze na zajedničkoj mreži te trebaju znati kako spremiti lozinke i korisnička imena. Supervizori trebaju biti upoznati s procedurama korištenja komunikacije na daljinu što uključuje telefon, chat, e-poštu, društvene medije i druge tehnologije na daljinu te jasno odvojiti profesionalne i osobne korisničke račune. Pri dijeljenju povjerljivih i osobnih podataka ne smiju se koristiti metode komunikacije koje nisu šifrirane te trebaju osigurati postupke koji sprječavaju otkrivanje povjerljivih podataka. Supervizor treba osigurati neko vrijeme, preporuka je da to bude tijekom početka rada, kako bi sa supervizantom razgovarao o izazovima korištenja suvremenih tehnologija poput pristupa internetu ili određenom softwaru i dogovorio alternativna sredstva komunikacije i plan za ponovno povezivanje u slučaju tehničkih poteškoća. Za provođenje supervizijskih susreta treba osigurati sigurno i privatno mjesto i za supervizora i za supervizanta. Podaci o klijentu/korisniku ne smiju se slati, prosljeđivati, kopirati bez izričitog pristanka klijenta/korisnika. Treba postojati dogovor između supervizora i supervizanata da li će se supervizijski susreti snimati ili ne, i ako da, kako

će se osigurati povjerljivost, koliko dugo će ih se arhivirati i kako se mogu ili ne mogu koristiti te na koji način će pohraniti bilješke i snimke supervizije na daljinu. Zapisi supervizije ne smiju se prosljeđivati ili kopirati bez izričitog pristanka svih uključenih, osim u iznimnim slučajevima koji trebaju biti prethodno definirani ugovorom o supervizijskom radu.

Općenito gledajući, prednost supervizije na daljinu je lakši pristup supervizantima koji su prostorno međusobno udaljeni ili na bilo koji način spriječeni fizički dolaziti na supervizijske susrete bilo zbog udaljenosti, zdravstvenih ograničenja, organizacijskih ili financijskih razloga (Kumar, Kumar i Taylor, 2020.).

Izazovi i teškoće u superviziji na daljinu značajno variraju ovisno o kontekstu i pojedincima uključenima u proces međutim neki su sveprisutni. Iako je napredak tehnologije bio preduvjet za online savjetovanje, terapiju pa tako i superviziju na daljinu, upravo tehnička podrška često bude izazovna, a zna i raditi teškoće kod povezivanja ili tijekom supervizijskog susreta. Često pucanje „veze“, tzv. „zamrzavanje slike“, kašnjenje zvuka za slikom i slični tehnički problemi utječu na rad grupe, grupnu dinamiku, osjećaj sigurnosti i učinkovitosti. Osim toga supervizor koji radi on line mora biti u toku s novitetima koje takve tehnologije i platforme preko kojih radi nude, a one se konstantno mijenjaju i unaprjeđuju što zahtjeva kontinuirano praćenje i usavršavanje na tom području.

Jedan od većih izazova u superviziji na daljinu je komunikacija i način na koji komuniciramo u online okruženju. Supervizanti često ističu kako se u online okruženju znaju osjećati izolirano, oklijevajući inicirati kontakt sa svojim supervizorom ili ostalim supervizantima kako im ne bi „upali u riječ“. U online okruženju osobe mogu postati inhibirane i povučene, ili s druge strane, previše dijeliti i dominirati online prostorom (Sherbersky i sur., 2021.) Pokazalo se je kako je zbog online koncepta teško popratiti neverbalne poruke, govor tijela, mimiku, geste (Clark i Haddock, 2015.). Na fizičko okruženje kod online supervizije mogu utjecati i faktori poput buke, osvjetljenja, kretanja, a socijalno okruženje može biti inhibirano ako osobe isključe mikrofona ili kameru. Također je fizički nemoguće uspostaviti kontakt očima i postoji rizik od „zoom umora“ za sve sudionike procesa u online okruženju (Almendingen i sur., 2023.). Općenito, komuniciranje u online okruženju ima neka nova pravila koja treba dogovoriti i uvrstiti u dogovor o radu. Primjerice kod uvodnog kruga ili davanja povratne informacije na kraju susreta možemo dogovoriti pravilo da kada jedan završi prozove sljedećeg kako bi izbjegli pauze i zastoje u komunikaciji. U tom kontekstu posebno

izazovno je raditi na izgradnji odnosa i uspostavi povjerenja unutar grupe ako uzmemo u pretpostavku prethodno navedene izazove i teškoće posebno ako se radi o grupi koja se nikad nije sastala "uživo" i koja je svoj rad započela jedino i isključivo u online okruženju. Osim načina komuniciranja, u superviziji na daljinu treba prilagoditi i metode i tehnike u radu poput upotrebe projektivnih i kreativnih tehnika.

3. CILJ I METODE RADA

Cilj rada je istražiti i sistematizirati vlastito iskustvo supervizije na daljinu tijekom edukacije na Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu te steći bolje razumijevanje vlastitoga procesa učenja u okolnostima pandemije iz uloge supervizantice u meta supervizijskoj grupi i uloge supervizorice u vođenju prve supervizijske grupe.

U vezi s tako definiranim ciljem, u radu su opisane specifičnosti vlastitog procesa učenja u superviziji tijekom pandemije, vlastiti doživljaj supervizije na daljinu iz perspektive supervizanta meta supervizijske grupe te vlastiti doživljaj supervizije na daljinu iz perspektive supervizora u edukaciji odnosno supervizora početnika prve supervizijske grupe.

Pri odabiru teme vodila sam se idejom kako i na koji način mogu najbolje integrirati i iskazati svoje iskustvo supervizije na daljinu iz pozicije supervizora početnika i na taj način sistematizirati svoja vlastita iskustva koja će osim meni, neposredno olakšati i budućim supervizorima u odluci da li ili ne raditi superviziju na daljinu, kako planirati superviziju na daljinu te o kojim specifičnostima u odnosu na klasičnu superviziju „licem u lice“, treba voditi brigu pri ugovaranju i provođenju supervizije na daljinu.

Smatram da produbljivanje razumijevanja supervizijskog procesa i specifičnosti supervizije na daljinu iz perspektive supervizora početnika može doprinijeti unapređenju supervizijske prakse.

Polazeći od navedenog, postavljena su sljedeća pitanja:

1. Kako je tekao moj proces učenja supervizijskih kompetencija tijekom pandemije?
2. Kakva je bila moja motivacija i spremnost za prihvaćanje vođenja supervizije na daljinu?
3. Što su pri tome bili moj resursi, a što rizici?
4. Koje su bile specifičnosti vlastitog doživljaja supervizije na daljinu iz perspektive supervizanta meta supervizijske grupe?

- a) Kako mi je bilo sudjelovati u superviziji na daljinu iz perspektive supervizanta? Što je to činilo meni?
 - b) Kako je supervizija na daljinu utjecala na atmosferu, dinamiku rada i uloge unutar meta supervizijske grupe?
 - c) Koje su bile sličnosti, a koje razlike između supervizije u živo „licem u lice“ i supervizije na daljinu?
 - d) Što se pokazalo kao prednosti, a što kao teškoće supervizije na daljinu?
5. Koje su bile specifičnosti vlastitog doživljaja supervizije na daljinu iz perspektive supervizora u edukaciji odnosno supervizora početnika u vođenju prve supervizijske grupe?
- a) Kako mi je bilo sudjelovati u superviziji na daljinu iz perspektive supervizora? Što je to činilo meni?
 - b) Kako je supervizija na daljinu utjecala na atmosferu, dinamiku rada i uloge unutar supervizijske grupe?
 - c) Koje su bile sličnosti, a koje razlike između supervizije u živo „licem u lice“ i supervizije na daljinu?
 - d) Što se je pokazalo kao prednosti, a što kao teškoće supervizije na daljinu?

Po metodološkom pristupu, rad je zamišljen kao prikaz slučaja odnosno sistematizacija vlastitih iskustava s ciljem uočavanja, otkrivanja i formuliranja načela koja mogu pridonijeti unapređenju prakse. Primijenjena je analiza sekundarnih podataka koja obuhvaća vlastite bilješke s meta supervizijske grupe, eseje koji sadrže osvrte na sudjelovanje u meta supervizijskoj grupi, bilješke o vođenju vlastite supervizijske grupe, izvješća sa supervizijskih susreta te podatke iz evaluacije vlastitog supervizijskog rada od strane supervizanata.

4. REZULTATI

U daljnjem tekstu slijedi analiza stečenih iskustava prema postavljenim istraživačkim pitanjima.

1. Kako je tekao moj proces učenja supervizijskih kompetencija tijekom pandemije?

Od ranije imam iskustvo sudjelovanja u superviziji kao supervizant i nešto malo kao supervizor još iz doba kada nije bilo formalnog obrazovanja iz supervizije u psihosocijalnom radu. U to vrijeme, supervizorske vještine usvajali smo isključivo „opservacijskim učenjem“, učenjem po modelu iz stilova vođenja drugih supervizora u čijim smo supervizijskim grupama sudjelovali. Dakle, moj proces učenja supervizijskih kompetencija, započeo je još prije upisa na Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu i puno prije pandemije.

Ono što mi je uvijek nedostajalo da bi „uokvirila“ svoju sliku sebe kao kompetentnog supervizora bio je teorijski dio koji bi nadopunio onaj iskustveni. Time bi zatvorila jedan ciklus učenja i otvorila novi u kojem bi mogla vježbati nove vještine, isprobavati nove ideje i usavršavati se.

Kroz proces učenja na studiju koji je uključivao predavanja i praktičnu primjenu naučenih znanja kroz sudjelovanje u supervizijskoj, meta supervizijskoj grupi kao i samostalno vođenje vlastite supervizijske grupe, opservirala sam ranija iskustva i novostečena teorijska znanja, povezala ih sa svojim ranijim iskustvima, sagledala svoje prošlo iskustvo iz nove perspektive te uz podršku meta supervizora i supervizijske grupe ali i pisanjem ovog završnog rada, osvijestila i definirala koji su mi resursi na raspolaganju za buduće djelovanje kao supervizora.

Pod kontekstom „aktivnog okruženja“ i novonastalih okolnosti koje utječu na proces učenja pojedinca (Žorga 2009.) i zahtijevaju razne prilagodbe i kreativnost u učenju i bivanju, svakako ulazi pandemija Covid-19 virusom koja nas je zatekla tijekom školovanja. Slijedom toga na pojedinca djeluju okolnosti na koje je on sposoban reagirati i stvaralački. Neki od stvaralačkih pristupa mogu biti reflektiranje, osmišljavanje i integriranje iskustava, što je obilježje profesionalne supervizije i mogu ga povezati sa svojim procesom učenja supervizijskih kompetencija tijekom edukacije posebno u kontekstu pandemije i novonastalih okolnosti i načina učenja. Osim

„urušavanja“ vlastitih očekivanja vezanih za studij, pandemija je donijela promjene na svim razinama funkcioniranja pa tako i na funkcioniranje i provođenje nastave Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu.

Pokušavajući strukturirati dojmove i „posložiti“ tijek događaja iz tog vremena, primijetila sam kako mi je taj period još uvijek „zamagljen“ i konfuzan. Trebalo mi je neko vrijeme i napor kako bih posložila događaje kronološki. Povezujem to s općim dojmom i osjećajima koji su tada prevladavali, osjećajem zbunjenosti, nesigurnosti, neizvjesnosti koje sam potisnula i pri pisanju ovog rada kao da sam ih ponovo proživljavala.

Prva faza razvoja supervizora, koja predstavlja prijelaz iz uloge supervizanta-praktičara u ulogu supervizora (Žorga 2009.) dominirala je kroz moj razvoj i proces učenja tijekom studija, pojačana utjecajem pandemije i svega što je ona donijela. Pod time mislim da su se svi osjećaji karakteristični za prvu fazu, poput nesigurnosti, bespomoćnosti, nekompetentnosti i sklonost samokritici pojačali jer u periodu započinjanja vođenja vlastite supervizijske grupe, uvedene su stroge epidemiološke mjere i kao opcija, uvedena je supervizija na daljinu u kojoj tada i puno sigurniji supervizori, pa čak i oni koji bi se svrstali u „majstorske“ nisu imali iskustva.

Dolaskom pandemije i uvođenjem strogih epidemioloških mjera, a onda i potresom koji se dogodio u Zagrebu, naprasno je prekinut moj proces učenja, bar na način kako je do tada tekao. Dogodio se prekid. Supervizija je stavljena na čekanje. Osim očekivanih stanja i emocija koje nosi prva faza supervizorovog razvoja (Žorga, 2009.), pojavila se i ljutnja, a sva prethodno nabrojana stanja su bila još naglašenija i ometajuća u procesu učenja.

Netom prije proglašenja „lock down-a“ sastavljene su meta supervizijske grupe. Održali smo dva grupna susreta. Paralelno s meta supervizijom, krenula je moja supervizijska grupa u kojoj sam ja bila u ulozi supervizora. Sastala se je dva puta. Nakon toga zadesio nas je „lock down“, a tjedan dana poslije i potres. Sve je stalo. Prioriteti su se promijenili. Nastupilo je razdoblje u kojem je svatko za sebe pokušao naći novi način funkcioniranja i bivanja ovdje i sada. Dogodila su se dva traumatska događaja paralelno i trebalo je neko vrijeme da se svi „presložimo“. Fakultet je nastradao u potresu i više nije bilo mogućnosti održavanja nastave u njegovim prostorijama čak ni kada su epidemiološke mjere popustile. Tražili su se alternativni prostori i načini održavanja nastave. Uvedena su online predavanja, a slijedom toga i supervizija na daljinu.

Online predavanja isprva sam dočekala s oduševljenjem i uzbuđenjem i jednom dozom olakšanja jer su normalizirala situaciju i nastavljen je proces edukacije i učenja. Bili su prilika da se ponovo okupimo, jačala su osjećaj pripadnosti i davala, bar za mene, neki smisao u potpunom kaosu. Zahtijevala su jako puno prilagodbi, učenje o novim tehnologijama, otkrivanje novih načina komunikacije poput zooma i sličnih platformi, upotrebu novih alata koje su se nudile na tim platformama, poredavanje i organizaciju obiteljskog života jer su se pratila iz kućnog okruženja.

S vremenom, entuzijizam je splasnuo, nastupio je zamor, imala sam teškoće s praćenjem predavanja i motivacijom. Teže sam se koncentrirala, nedostajao mi je stvaran kontakt, rad u parovima, trijadama, grupi, odlazak među ljude, čavljanje i komentiranje u stankama, izlazak iz kućnog okruženja.

Kako nisam pripadala skupini ljudi koja je bila posredno pogođena koronom ili potresom u smislu ljudskih i materijalnih gubitaka, nekako sam se prirodno priklonila grupi koja je pružala podršku onima „pogođenijima“. Tu fazu nazvala bih „adrenalinskom fazom“ u kojoj nisam puno obraćala pažnju na auto refleksiju, samo uvide, već sam više usmjeravala energiju na aktivno djelovanje. S odmakom, razmišljajući o „prekidima“ u procesu učenja, što je do njih dovelo i koja je bila moja reakcija, shvatila sam da su se aktivirali „obrambeni mehanizmi“, „coping“, moj način nošenja s teškom situacijom i pokušaj uspostave kontrole.

Razumijevanje izvora otpora pomoglo mi je prilagoditi se novonastaloj situaciji i olakšati proces učenja. Učinilo je i spontanu pripremu na nadolazeću katastrofu, petrinjski potres koji je retraumatizirao sve nas pogođene zagrebačkim potresom i pojačao moju aktivacijsko adrenalinsku shemu funkcioniranja.

Kroz moje bivanje na Studiju, odvijala su se nekoliko procesa učenja paralelno. Učenje teorijskih koncepata putem predavanja, učenje i usvajanje supervizorskih kompetencija iz uloge supervizanta meta supervizijske i supervizora početnika vlastite supervizijske grupe paralelno s učenjem o superviziji na daljinu. Najznačajniji učinci odrazili su se na moj osobni rast i razvoj, veću svjesnost vlastitih snaga, resursa, osobina, načina razmišljanja, snalaženja u novonastalim situacijama, rješavanjima konflikata, suradnji, načinima odlučivanja i djelovanja. S novom svjesnošću pojedinac stječe iskustvo promjene referentnog okvira u kojem obično doživljava život, vrednuje postupke i prihvaća odluke (Žorga, 2009.) Proces učenja u superviziji tijekom pandemije na razne načine je pomicao i preslagivao moje referentne okvire. Kolb (1984., prema Žorga, 2009.) učinak tih promjena tumači kao pojačani doživljaj samoga

sebe u procesu učenja, pojedinac koji je prvotno bio onemogućen zatiranjem nespecijaliziranih oblika prilagođavanja, sada produbljeno doživljava svoju biti.

Sva ta događanja dala su jedan novi kontekst, jedinstven u edukaciji do sada, u kojem sam uz razne prilagodbe, kreativnost u pronalaženju rješenja, kompromise, improvizacije, odricanja, empatiju, razumijevanje za sebe i druge, stjecala i razvijala supervizijske kompetencije na svim područjima; percepcije, interpretacije i intervencije (Cohen i Laufer, 1999., prema Poljak, 2003., prema Žorga 2009.) i usudila bih se reći, u konačnici obogatila svoje iskustvo.

2. Kakva je bila moja motivacija i spremnost za prihvaćanje vođenja supervizije na daljinu?

Kako je supervizija na daljinu, na našim prostorima, u Hrvatskoj, zapravo proizašla kao krizna reakcija na situaciju povezanu s pandemijom i dva razorna potresa koja su se dogodila, stručnjaci su se našli pred novim profesionalnim izazovom. Većina educiranih supervizora nije imalo prethodnih iskustava ili je imalo skromna iskustva sa supervizijom na daljinu. Osim toga neki su imali osjećaj preplavljenosti online svijetom te su se javile razne nedoumice, otpori i oprez vezani za superviziju na daljinu uspoređujući je sa klasičnom supervizijom „licem u lice“. Usprkos tome neki su entuzijastično krenuli u taj za nas novi koncept supervizijskog procesa. Početni oprez i zaziranje od supervizije na daljinu od starijih i iskusnijih kolega stavilo me je u poziciju neodlučnosti i propitivanja vlastitih kompetencija i motivacije za učenjem nečeg novog i ne potpuno poznatog za što nisu postojala jasna pravila i smjernice u radu.

Ključnu ulogu, a vrlo često i problem, u procesu učenja ima motivacija za učenjem. Motivacija za učenjem, laički rečeno, predstavlja neku unutarnju snagu, želju, znatiželju, potrebu pojedinca koja ga potiče da uči, istražuje i razvija svoje znanje, vještine i razumijevanje. Motivacija je stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz, 1992., prema Vizek Vidović i sur., 2003., Majdak 2020.) Proučavajući procese učenja odraslih i njihovu motivaciju za učenjem, Knowles i suradnici (1998.; Jarvis, 2006. prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). zaključili su da premda se odrasle osobe uključuju u obrazovni proces očekujući da će imati od toga i praktične koristi kao što su napredovanje i veća plaća, njihova uspješnost u učenju visoko je povezana s motivacijom za osobnim razvojem i usavršavanjem.

Polazeći od tih pretpostavki, ono što je mene motiviralo prvenstveno je bila nestrpljivost, znatiželja ali pomalo i neki inat, prkos situaciji u kojoj sam se zatekla, u kojoj smo svi „zaglavili“. Želja za prekidom „šutnje“ i potreba za djelovanjem. To mi je bio glavni resurs i pokretač u odluci za prihvaćanje vođenja supervizije na daljinu. Odluci je pripomogla i stagnacija u trajanju od dva mjeseca provedenog u „lock downu“ gdje je supervizija na daljinu predstavljala izlaz, novi izazov, normalizaciju, „novo normalno“, iako sam zazirala od tog izraza. Pokrenula je ponovo motivaciju za učenjem, uzbuđenje u učenju i prakticiranju nečega novog ne samo za mene već i u širem kontekstu. Kao dodatne „osigurače“ imala sam svoje već ranije iskustvo vođenja terapije i supervizije na daljinu podršku meta supervizorice.

Pokušala sam okrenuti perspektivu i gledati na nastalu situaciju kao priliku za učenjem i usavršavanjem nečeg novog što bi u perspektivi moglo unaprijediti supervizijsku praksu.

3. Što su pri tome bili moj resursi, a što rizici?

Ono što se pokazalo kao izazov i oko čega je većina pa tako i ja, koja se odlučila okušati u radu u superviziji na daljinu bila na oprezu, bilo je kako održati standarde i kvalitetu rada koje pruža supervizija „licem u lice“ što uključuje voditi brigu o procesima, brinuti s jedne strane o krajnjim korisnicima s kojima supervizanti rade ali i o supervizantima samim i njihovim procesima, o grupnoj dinamici, odnosima unutar grupe i radnom okruženju, povjerljivosti, sigurnosti te uz to sve popratiti vlastite procese, prilagoditi komunikaciju online okruženju, metode i alate. Osim omogućavanja kvalitetne supervizije izravnog rada s korisnicima, zadatak supervizora je osigurati odgovorno, učinkovito, sigurno i suradničko radno okruženje (Urbanc i Vlašić, 2021.).

Meni, kao početniku, koja sam u odnosu na svoju supervizijsku razvojnu fazu bila više usmjerene na sebe i svoje procese, to je predstavljalo dodatan stres i strah za „svoje“ supervizante u kontekstu supervizijskih kompetencija i kvalitete rada koju pružam. Osjećaj nesigurnosti i odgovornosti predstavljao je rizik i kočio me u provedbi supervizije na daljinu. S druge strane, drago mi je da je u nekoj mjeri postojao jer sam tako brinula zadržati kvalitetu i smisao supervizije i svega što bi ona trebala biti.

Pomogle su mi smjernice dobivene suradnjom i razmjenom iskustava supervizora, objedinjene i objavljene u radu „Supervizija na daljinu u vrijeme covid-19 krize: Hrvatska perspektiva“, profesorice Ajduković. Tim radom sistematizirane su

značajke supervizije na daljinu te su dane neke smjernice o čemu treba voditi brigu pri započinjanju supervizije na daljinu te vođenja samog supervizijskog procesa. Tim smjericama dobila sam osjećaj veće sigurnosti u ono što radim i kako vodim superviziju na daljinu.

Bastaić (2006., prema Grgos, 2020.) ističe da je psihoterapijskoj struci poznat potencijal ljudskog uma za promjenu, pogotovo kad je osoba motivirana i usmjerena prema promjeni. Osnovni faktor promjene je iskustvo. Ranije iskustvo vođenja i sudjelovanja u superviziji na daljinu iz perioda prije upisa Studija te iskustvo iz gestalt edukacije i prakse, dalo mi je dodatni osjećaj sigurnosti da se ne upuštam u nešto potpuno nepoznato.

Odluku sam donijela uzimajući u obzir pretpostavke što je supervizija na daljinu temeljene na vlastitom iskustvu te novim informacijama i uputama dobivenim od voditelja studija. Posjedovala sam određena znanja i vještine potrebne u tehničkom smislu poput korištenja interneta i komunikacijskih platformi i alata koje te platforme nude. Imala sam podršku meta supervizorice i meta supervizorske grupe i ne manje važnu, podršku ukućana koji su stjecajem okolnosti postali radni suradnici posebno u pogledu IT podrške.

Ono što je predstavljalo rizik i ometajuće faktore bili su potencijalno zasićenje online okruženjem, moja nesigurnost u vlastite supervizijske kompetencije, sklonost perfekcionizmu, pretjerana samokritičnost. Nedostupnost mirnog i poticajnog okruženja jer je u početku vođenje supervizije na daljinu, uključivalo rad od kuće što je zahtijevalo suradnju, reorganizaciju i edukaciju ukućana. Informacije, smjernice, znanstvena istraživanja i literatura o superviziji na daljinu općenito je bila vrlo oskudna što je bilo frustrirajuće i pojačavalo moj osjećaj nesigurnosti. Imala sam osjećaj pritiska okoline, pod time mislim na supervizijsko okruženje. Spontano su se razvila, to je bio moj dojam, dva tabora među supervizorima, „ZA“ i „PROTIV“ supervizije na daljinu, zagovaratelja i protivnika što me stavilo, ili sam se sama stavila u situaciju da biram strane što je u meni stvaralo osjećaj „izdaje“ kada sam se odlučila krenuti u iskušavanje supervizije na daljinu.

Uzimajući u obzir sve rizike i resurse, prevagnula je na kraju znatiželja, želja za učenjem, promjenom, istraživanjem i riskiranjem koje je donijelo jednu pozitivnu adrenalinsku komponentu. Imala sam osjećaj da pripadam elitnoj postrojbi koja se odvažila krenuti u osvajanje i propitivanje nečega novog.

4. Koje su bile specifičnosti vlastitog doživljaja supervizije na daljinu iz perspektive supervizanta meta supervizijske grupe?

Hawkins i Shohet (2006) navode da je sposobnost aktivnog organiziranja vlastite supervizije prvi preduvjet koji je potrebno zadovoljiti da bi netko bio dobar supervizor. Nije dovoljno imati solidno stručno znanje, kompetencije i iskustvo u vođenju supervizije, supervizori bi se morali pobrinuti i za superviziju vlastita supervizijskog rada što će im omogućiti trajni stručni i osobni razvoj (Žorga, 2009.)

Kretanje u rad meta supervizijske grupe predstavljalo je za mene pozitivno uzbuđenje već i samim iščekivanjem kojoj meta supervizorici ću «pripasti». Iznimno sam bila sretna uz dozu olakšanja, što me je „dopala“ meta supervizorica za koju vežem svoja prva supervizijska iskustva. To mi je svakako smanjilo početni osjećaj nelagode koji mi se obično javlja kada ulazim u neki novi kolektiv ili grupu. Kao grupa, imam osjećaj da smo se brzo pozicionirali. Tome je pridonijela motiviranost i dobrovoljnost supervizanata, ali i već ranija poznanstva s predavanja i prethodnih supervizijskih grupa. U fazi pozicioniranja, nakon svega dva supervizijska susreta proglašen je lockdown te se ubrzo nakon toga dogodio i potres u Zagrebu. Nastupila su četiri mjeseca virtualnog okruženja prije prve meta supervizije u živo. I nakon toga sastajali smo se prateći epidemiološku situaciju i upute te imali dogovor o hibridnoj meta superviziji po potrebi.

Neko vrijeme nakon potresa trajalo je zatišje, a onda smo kroz mail prepisku dogovorili online susret. Taj susret mogla bi nazvati pretečom supervizije na daljinu jer u tom trenutku nije postojao dogovor na razini Studija. Čekalo se očitovanje svih meta supervizora hoćemo li raditi online ili ne.

Naš online susret bio je motiviran potrebom da se vidimo i čujemo te provjerimo kako je tko i koje su nam daljnje opcije. Ojačao je moj osjećaj pripadnosti grupi, osvijestio još jedan resurs koji imam u kriznim situacijama, potaknuo je osjećaj zajedništva, snage. Taj susret, među ostalim, potakao je moje razmišljanje o vođenju supervizije na daljinu i bio ključan u odluci da ju provodim. Moj prvi susret supervizije na daljinu iz uloge supervizora dogovoren je osam dana poslije.

Tom prvom online susretu prethodila su dva susreta uživo tako da je meta supervizijska grupa već bila formirana, započeo je supervizijski rad, postojao dogovor o radu, iskazana su očekivanja i profesionalne potrebe, grupa je bila u početnoj fazi. Online supervizija, odnosno supervizija na daljinu kako je kasnije dobila službeno stručni naziv bila je u tom trenu novo iskustvo za sve nas posebno jer se dogodila kao

reakcija na kriznu situaciju. Nismo je birali kao opciju ili oblik supervizije već je bila jedini mogući način supervizije u tom trenu. To je donijelo posebnu atmosferu unutar grupe pa kada sada retrogradno razmišljam kako je utjecala na atmosferu i dinamiku grupe, moram uzeti i to u obzir.

Atmosfera je u početku bila euforična, svi smo priželjkivali vidjeti se i čuti, bilo je jako puno nepoznanica u vezi sa Studijem, „zapeli“ smo u procesu učenja, formiranja i vođenja svojih supervizijskih grupa, imali smo potrebu djelovati, biti si podrška. Atmosfera je bila pomalo kao u „Vlak u snijegu“. Novonastala situacija u jednu ruku ubrzala je grupno povezivanje, zbližila nas je i potakla na djelovanje, s druge strane usporila je neke procese pa smo kao grupa imali različiti tempo rada. Supervizija na daljinu pomogla je da proces učenja ide dalje. Kako navodi Yalom (1995.), ljekovito, odnosno, terapijsko u svakoj grupi je ono što pobuđuje nadu, olakšava uvid, smanjuje osjećaj usamljenosti u suočavanju s problemima, stvara okruženje za samootkrivanje i emocionalno rasterećenje, altruizam, prihvaćanje i učenje iz međuljudskih odnosa.

Kako je meta supervizija krenula gotovo paralelno s pojavom Covid-19 virusa, većinu članova moje meta supervizorske zatekla je u fazi formiranja svojih grupa. Uvođenjem lock down, a poslije i strogih epidemioloških mjera, članovi moje meta supervizijske grupe „zaglavili“ su već pri formiranju grupa. To je utjecalo na grupnu dinamiku jer smo individualno bili u različitim fazama. Moja supervizijska grupa krenula je u planirano vrijeme, održavala se čak i u vrijeme lock downa, na daljinu, tako da se moj proces nije odvijao paralelno s drugima.

Moja meta supervizijska grupa izabrala je čekati bolju epidemiološku situaciju kako bi se vidjeli uživo. Većina nije započela sa radom pa nisu imali potrebu za meta supervizijom, a preostali su odlučili čekati razvoj događaja i tada donijeti odluku. Imali smo dogovor o individualnoj superviziji na daljinu s meta supervizoricom po potrebi.

Meta supervizorski proces nastavio se dalje zapravo uživo kombinirajući klasičnu superviziju „licem u lice“ i „superviziju na daljinu“ tvoreći tako hibridni oblik supervizije.

Hibridna supervizija u ovom kontekstu odnosi se na kombinaciju primjene klasičnog pristupa i vođenja supervizije sa korištenjem tehnologije, odnosno internet veze kojom je omogućeno da jedan ili više sudionika prisustvuje supervizorskom susretu virtualno. Ideja je integrirati elemente supervizije „licem u lice“ sa supervizijom na daljinu kako bi se iskoristile prednosti oba pristupa. Hibridna supervizija može uključivati korištenje različitih tehnoloških alata poput online platformi, chatova i drugih

aplikacija kako bi se olakšala komunikacija i dijalog između supervizora i supervizanta slično kao i u superviziji na daljinu. Prednost hibridne supervizije je fleksibilnost u vremenu i mjestu, odnosno omogućuje supervizantima izbor između fizičkih i virtualnih susreta ovisno o njihovim potrebama i ograničenjima.

Online susretima, odnosno hibridnom supervizijom premostili smo periode strogih epidemioloških mjera i dobili priliku nastaviti s radom. Hvatili smo svaku priliku da se sastanemo u živo, a mogućnost uključivanja virtualno na supervizijski susret nudio je fleksibilnost i davao osjećaj sigurnosti i kontinuiteta. Za mene, dogovor o hibridnom načinu sudjelovanja na meta superviziji, predstavljao je prevenciju gubitka i sigurno mjesto ako iz nekog razloga neću moći prisustvovati supervizorskom susretu, primjerice radi „izolacije“, bolesti i sl. Na taj način i grupa je ostala na okupu i nije bilo rasipanja zbog dugotrajnih izolacija ili nemogućnosti putovanja s obzirom da su neki članovi grupe živjeli izvan Zagreba.

Planiranje susreta uključivalo je dodatne pripreme u odnosu na klasičnu superviziju uživo, „licem u lice“. Uključivalo je dogovor vezan za tehnologiju, osigurani laptop i dobru internet vezu. Uvodni dio trajao bi duže dok bi se svi pozicionirali i bili sigurni da se čujemo i vidimo. Meta supervizor je vodio brigu da češće provjerava jesu li članovi grupe koji bi bili virtualno uključeni i dalje prisutni, čuju li dobro i mogu li pratiti sadržaj i temu supervizijskog rada. Pucanje veze, „zamrzavanje“ slike radilo bi prekide u radu što je bilo frustrirajuće za sve sudionike. Osim što bi nastali prekidi u procesu, trošilo bi se i neko određeno „supervizijsko vrijeme“ za ponovnu uspostavu veze i vraćanje na temu. Po dogovoru, jedan od sudionika „uživo“ bio bi zadužen da okreće kameru i mikrofon laptopa prema onome koji je u fokusu kako bi ga članovi koji su spojeni online mogli bolje popratiti i kako bi prevenirali prekide u radu radi ponavljanja rečenog i pojašnjavanja.

Javljale su se određene frustracije zbog ograničene komunikacije, tempa rada koji je bio usporeniji radi konstantnih provjera, ponavljanja rečenog, isprobavanja i traženja novih načina bivanja u katkad kaotičnim situacijama.

Komunikacijski procesi, općenito gledajući, ometani su time što je jedan dio supervizijske grupe sjedio u istoj prostoriji i u diskusiji bi se „zanimjeli“, tema bi ih „ponijela“ što bi drugom dijelu ili pojedincu koji je virtualno pratio susret otežavalo razumijevanje i uključivanje u raspravu te davalo dojam da je „zaboravljen“. Pokušaji da se taj dio osvijesti i kontrolira, „ubio“ bi spontanost i autentičnost. Češće su rađene „zgrade“ u superviziji, radi reorganizacije, novih dogovora oko protokola. Iako smo

unutar grupe imali različite stavove i emocije oko supervizije na daljinu i općenito virtualnog okruženja koji je tada bio sveprisutan, postojao je dogovor i sloga da nam je takav oblik supervizije s obzirom na okolnosti svima prihvatljiv.

Unatoč svim preprekama i specifičnim okolnostima, uspostavili smo pojedinačno i grupno povjerenje. O našim potrebama vodilo se računa kako od strane meta supervizora tako i međusobno. Nakon što su svi prevalili krizno razdoblje oko dogovaranja grupa i započinjanja istih i razina energije se posljedično digla i u meta supervizijskoj grupi. Međusobno smo bili jedni drugima podrška, veselio nas je individualni uspjeh svakog člana grupe.

Poseban dobitak od svoje grupe i meta supervizorice vidim u specifičnom iskustvu vezanom za superviziju na daljinu i hibridnu superviziju. Smatram to benefitom ove generacije supervizanata općenito. Unatoč nepovoljnim okolnostima koje je izazvala pandemija, dobili smo specifična znanja i iskustva. Prakticiranje ovakvih oblika supervizije u našoj meta supervizijskoj grupi, ohrabrilo me je da i sama to pokušam sa svojom supervizijskom grupom i učim iz toga.

Posebno me se dojmila prilagodljivost meta supervizorice koja se svim načinima i tehnologijama pokušavala dovijati nesvakidašnjim okolnostima te unatoč tome stvorila prostor u kojem smo mogli učiti svi zajedno i biti si podrška.

Ohrabrujuće mi je da supervizija kao takva može biti prilagodljiva i da kombinirajući klasično vođenje uživo s hibridnom i supervizijom na daljinu nije poremetilo ili trajno prekinulo procese samo ih je „zavrtilo“ drugom brzinom i u drugim smjerovima. Grupa je prošla kroz sve faze grupnog procesa, dostigli smo fazu učinkovitog djelovanja. Postignut je smisao i cilj meta supervizije. Korištene su iste tehnike i metode u radu, prilagođene virtualnom okruženju. Posebno mi je bilo zanimljivo vidjeti kako i na koji način je meta supervizorica prilagođavala kreativne tehnike online radu. To me je motiviralo da i sama iskušam i eksperimentiram u svojoj supervizijskoj grupi. Kreativne tehnike smatram važnim alatom u supervizijskom radu i bilo mi je važno koristiti ih i u superviziji na daljinu. Kreativne tehnike omogućuju nam odmak od logičkog rezoniranja i konvergentnog mišljenja i ulaz u nesvjesno uz korištenje različitih medija kojima osvještavamo i izražavamo opažanja, osjete, ideje, osjećaje i poimanje svojeg osobnog iskustva (Pregrad, 2004.)

Dodatni napor i više vremena potrebno je za pripremu hibridne i supervizije na daljinu zbog provjere i uspostavljanja internetske veze, mogućim prekidima i teškoćama s istom (Ajduković, 2020, Urbanc i Vlašić, 2021.). Hibridna supervizija i

supervizija na daljinu, procesno su zahtjevniji zbog nemogućnosti praćenja neverbalnih znakova kao što je omogućeno u superviziji „licem u lice“ (Clark i Haddock, 2015.). Općenito je komunikacija oskudnija s manjkom spontanosti. Teže je držati fokus i ostati koncentriran nego u superviziji uživo, „licem u lice“ (Almendingen i sur., 2023.). Glavna prednost hibridne i supervizije na daljinu je njena fleksibilnost u smislu vremena i mjesta održavanja te dostupnost bez obzira na fizičku spriječenost ili udaljenost sudionika (Kumar, Kumar i Taylor, 2020.).

Grupa je kroz cijeli proces, bez izuzetaka, unatoč svim izazovima i početnoj dozi strepnje i osjećaja neizvjesnosti međusobno surađivala na pronalaženjima novih načina i usavršavanja ovakvog oblika supervizije.

5. Koje su bile specifičnosti vlastitog doživljaja supervizije na daljinu iz perspektive supervizora u edukaciji odnosno supervizora početnika u vođenju prve supervizijske grupe?

U početku, pojavom i uvođenjem supervizije na daljinu kao opcije za nastavak rada pod okolnostima strogih epidemioloških mjera koje su bile na snazi i onemogućavale rad i kontakt u živo, spontano su se formirali tabori „za“ i „protiv“ supervizije na daljinu što je iz pozicije supervizora početnika bilo, u mojem slučaju, opterećujuće. Imala sam osjećaj kao da bi trebala izabrati stranu. Tek nakon odmaka od te podjele mogla sam na superviziju na daljinu gledati kao na nešto novo, neku novu mogućnost, nešto neistraženo, a pomalo i kao neku nadu da ipak nije sve stalo i da postoji način kako nastaviti s radom i učenjem unatoč tome što je cijeli svijet zastao. Uz podršku meta supervizorice i spoznajom da mi leđa „drži“ i moja meta supervizijska grupa, odlučila sam zakoračiti u to novo iskustvo i riskirati. U konačnici, dojma sam da mi se ta odluka isplatila i omogućila neke nove uvide o sebi samoj u ulozi supervizora, otvorila prostor za nova iskustva, bolje me pripremila za nadolazeća supervizijska iskustva te dala novu perspektivu u proučavanju i shvaćanju supervizijskih procesa.

Moja supervizijska grupa imala je ukupno 12 susreta od toga su 4 bila na daljinu, 3 hibridna, a ostala uživo, „licem u lice“. Prvom susretu supervizije na daljinu prethodila su dva „licem u lice“. Grupa je bila već formirana, postignut je dogovor o radu, poredana su bila očekivanja. Supervizija na daljinu ponuđena je nakon uvođenja strogih epidemioloških mjera i zabrane rada u živo. Članovi grupe bili su kontaktirani mailom i svi su dali pristanak da se nađemo online. Taj prvi susret imao je za svrhu

normalizaciju i provjeru potreba supervizanata jer mu je osim uvođenja „lock downa“ prethodio i potres u Zagrebu.

Supervizija na daljinu bila je apsolutno novo iskustvo za mene i grupu i događala se paralelno s mojim prijelazom iz uloge supervizanta-praktičara u ulogu supervizora te me u mojoj novoj ulozi činila još nesigurnijom i samokritičnijom. Odlukom o uvođenju supervizije na daljinu pojačala mi se nesigurnost u vidu pretpostavke hoću li supervizantima osigurati siguran i poticajan prostor za učenje te hoće li se pod novim okolnostima i za mene i za njih, razviti grupno okruženje koje će im pomoći da djelotvorno i suradnički ostvaruju primarni zadatak, a to je superviziju slučajeva na kojima rade. Pomoglo mi je što sam znala da imam mogućnost kontaktirati meta supervizoricu i mimo dogovorenog susreta ako „zapnem“.

Moja slaba strana inače je da sam nestrpljiva, opterećena ciljem i učinkom pa mi promakne proces i stalno se na to moram podsjećati i usmjeravati. Te moje osobine bile su pojačane u kontekstu supervizije na daljinu. Iz tog razloga često sam imala osjećaj da sam zbog brzopletosti površno popratila proces. Bilo mi je teško uspostaviti strukturu, većina energije i moje pažnje odlazila je na praćenje tko je u fokusu, a tko i kada želi šta reći ili komentirati pazeći da nekog ne izostavim ili preskočim. Teško mi je bilo paralelno pratiti proces i voditi brigu o tehničkom dijelu, da nekog ne izgubim, da veza ne pukne, da nije tko u procesu „ispao“ iz grupe iz tehničkih razloga.

Iz uloge supervizora, prakticirajući superviziju na daljinu, osvijestila sam svoju sposobnost improviziranja i snalažljivost u novonastalim situacijama što mi je dalo dodatno samopouzdanje za daljnji rad. Općenito gledajući bilo mi je izazovno prepustiti se i popustiti kontrolu te dati grupi više prostora. U kontekstu supervizije na daljinu, popuštanje kontrole predstavljalo mi je još veći izazov jer sam imala dojam da puno više stvari može poći ukrivo. Teško mi je bilo držati se po strani. U virtualnom okruženju to mi se činilo nemogućim. Stalno sam se morala podsjećati da sam sada ja supervizor, a ne supervizant i da jesam dio ove grupe, ali u drugoj ulozi pa mi se na trenutke činilo da sam možda previše prijateljski i pokroviteljski nastrojena što je išlo iz mojeg osjećaja nesigurnosti i želje za prihvaćanjem od strane grupe te ostavljanjem dojma da znam šta radim.

U „normalnim“ okolnostima u vidu supervizije u živo, grupa se pokazala kao vrlo dinamična, aktivno su se uključivali, komentirali, reflektirali i davali feedback. U okolnostima supervizije na daljinu sve je išlo nekako sporije s onim osjećajem «bi ili ne bi» nešto rekao. Trebalo ih je poticati, poimenice «prozivati». Na trenutke sam imala

osjećaj da ih moram dozivati u diskusiju što me činilo nesigurnom, pitajući se da li smo na dobrom putu.

Na jednom od susreta supervizije na daljinu, zadatak je bio nacrtati našu supervizijsku grupu «od prije» i sada «online». Crteži su međusobno ispali vrlo slični iako se nisu mogli međusobno vidjeti dok crtaju i kopirati jedni druge. Crteži grupe «od prije» bili su toplijih boja, kružnih i ovalnih oblika, mekih linija i elemenata pozicioniranih u krug. Crteži grupe online su svi bili kvadratni, sivi, strukturirani, posloženi linearno ili tablično.

Kao benefit supervizije na daljinu, istakli su komociju, uštedu vremena za dolazak i odlazak sa supervizije, fleksibilnost mjesta boravka odnosno činjenicu da nije nužno da smo svi u istom gradu. Puno je više bilo gubitaka. Istaknuli su izostanak neverbalne komunikacije, sputanost i strah da će nekome upasti u riječ, povezano s time osjećaju manjak slobode i spontanosti. Nisu opušteni. Nedostaje im osjećaj bliske interakcije i grupe kao cjeline. Teže se radi s kreativnim tehnikama, zapinje energija, osjećaju se usamljeno, vrijeme im drugačije teče, osjećaju se ukalupljeni. Istakli su da im se čini kako uživo puno više kažu jedni drugima, tu «važu» da li da šta kažu ili bolje ne. Kako je jedna supervizantica slikovito rekla, kao da «štete impulse». I naravno tehničke teškoće, kao pucanje veze, nemogućnost spajanja, otpor prema novim tehnologijama.

Imali smo priliku iskusiti i kako je to kad veza pukne i član grupe naprasno nestane, što se dogodi kada supervizor nestane, a ostatak grupe smišlja kako da ga ubaci nazad dok supervizor paralelno pokušava zadržati grupu i panično osmisliti neki novi link u koji se možemo svi spajati. U ovoj situaciji vidjelo se koji su članovi proaktivni, a koji su se prepustili. Zanimljivo je bilo poslije analizirati što se događalo na razini dinamike i procesa i kako je tko reagirao. Dirnulo me je koliko brigu su svi pokazali da se taj susret unatoč poteškoćama ipak dogodi i kako grupa unatoč superviziji na daljinu funkcionira sa svim obilježjima grupe suprotno njihovom osjećaju koji su naveli kao gubitak u odnosu supervizije na daljinu i one klasične.

Kao prednost supervizije na daljinu pokazala se fleksibilnost oko dogovora mjesta i vremena održavanja susreta (Kumar, Kumar i Taylor, 2020.). Najveći nedostatak bio je vezan za komunikaciju u smislu izostanka neverbalnog dijela (Clark i Haddock, 2015.), dojma da procesi teku sporije i pojačanog osjećaja nesigurnosti pri započinjanju razgovora što je supervizante stavljalo u pasivniju poziciju ako usporedimo sa supervizijom u živo (Sherbersky i sur., 2021., Almendingen i sur.,

2023.).Kao grupa, unatoč teškoćama i prilagodbama, prošli su kroz sve faze grupne supervizije (Ajduković, 2004.), a novonastala situacija i prilagođavanja istoj pridonijela su , suprotno mojim očekivanjima, grupnoj povezanosti.

Iz svih tih situacija, ugodnih i neugodnih, učili smo zajedno. Po putu smo po potrebi revidirali dogovor o radu, unosili nova pravila koja smo procijenili kao bitna. To nam je olakšavalo daljnji rad i pružalo veći osjećaj sigurnosti

Iz pozicije supervizora početnika dobila sam jedinsveno iskustvo i priliku za opservaciju, reflektiranje i primjenu novostečenih znanja i vještina (Kolb, 1984.)

5. RASPRAVA

U ovom dijelu rada želim povezati osobna iskustva i refleksije opisane u prethodnom poglavlju s teorijskim okvirom i iskustvima drugih autora dostupnih pregledom literature.

Rezultati ovog prikaza slučaja mogu se sagledati kroz okvir Kolbovog modela iskustvenog učenja potvrđujući važnost kontinuiranog prolaska kroz sve četiri faze kako bi se postigao dublji nivo razumijevanja i usvajanja novih vještina. Potvrđena je važnost interakcije između iskustva, refleksije, apstrakcije i praktične primjene kao ključne komponente u procesu učenja (Kolb, 1984.).

Tijekom moje edukacije iz supervizije odnosno specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu, odvijalo se paralelno nekoliko cikličkih procesa po modelu iskustvenog učenja koja su se isprepletala i utjecala na ishode znanja i vještina koje sam usvojila kroz edukaciju. Obuhvaćali su moj proces učenja supervizijskih kompetencija tijekom edukacije u kontekstu pandemije i specifičnosti online okruženja iz perspektive edukanta, supervizanta meta supervizijske grupe i supervizora početnika prve supervizijske grupe.

Kroz predavanja dobila sam konkretna teorijska znanja kojima sam nadopunila iskustveni dio i zatvorila jedan od ciklusa iskustvenog učenja koji je započeo još prije upisa edukacije iz supervizije, a ujedno i bio motivacija za upis na Specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu.

Kroz rad u iskustvenim aktivnostima u malim grupama kroz predavanja, meta supervizijskoj grupi i svojoj supervizijskoj grupi mogla sam novostečena znanja primijeniti i „testirati“, sagledati što mi od toga ima smisla i koji dio mogu integrirati „pod svoje“ gradeći tako neki sebi svojstven supervizorski stil vođenja supervizije koristeći prošla iskustva kao filter, prizmu, promatrajući i kritički evaluirajući poučavanje kojem sam neposredno bila izložena (Forko i Laklija, 2016; Smith, 1982., Brookfield, 1986., prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.)

Jedna od prizmi kroz koju sam sagledavala teoriju i novostečena znanja te gradila svoj stil vođenja supervizijske grupe svakako je iskustvo gestalt edukacije i njene fenomenologije koja mi je pomogla u interpretaciji i razumijevanju supervizijskih procesa a uključuje „stavljanje u zagrade“ vlastitih stavova, uvjerenja i pretpostavki, poticanje opisivanja kroz postavljanje otvorenih pitanja, raditi na onome što klijent

odnosno supervizant donese na superviziju te cijeli proces voditi iz pozicije znatiželje (Joyce i Sills, 2001.).

Kroz meta superviziju integrirana je teorija i praksa u sigurnom i podražavajućem okruženju u kojem su potrebe i mogućnosti pomagača, u mojem slučaju supervizora početnika bile u prvom planu (Ajduković i Cajvert, 2001) te su primijenjena novostečena znanja i vještine u praksi odnosno mojoj prvoj supervizijskoj grupi (Sladović Franz, 2020).

Supervizijske tehnike vođenja supervizije usvajane su i kroz opservacijsko učenje prema teoriji učenja Alberta Bandure, koje se odvija kroz modeliranje i vikarijsko učenje (Vizek Vidović i sur., 2003.) posebno u kontekstu usvajanja kompetencija vezanih za vođenje supervizijske grupe koje sam potom mogla isprobati i prakticirati u svojoj supervizijskoj grupi iz uloge supervizora i tako zatvoriti jedan od ciklusa iskustvenog učenja (Kolb, 1984.).

Proces učenja kroz Studij obilježen je pojavom pandemije Covid-19 virusom koja je donijela neke specifičnosti poput online predavanja i online supervizije te otvorila prostor za učenje nekih novih vještima uz puno prilagođavanja, improvizacije i kreativnosti uz nahođenje da supervizija ne izgubi na vrijednosti, da ciljevi i smisao ostanu isti.

Rezultati ovog prikaza slučaja vezani za provedbu supervizije na daljinu podudaraju se s iskustvima drugih autora vezano za iskustva u online okruženju (Clark i Haddock, 2015., Sherbersky i sur., 2021., Almendingen i sur., 2023.) te su pokazali kako značajan izazov predstavljaju teškoće u komunikaciji u najvećoj mjeri radi izostanka njenog neverbalnog djela koji je ograničen uglavnom na facijalnu ekspresiju (Urbanc i Vlašić, 2021). Kao najveća prednost ističe se lakši pristup supervizantima koji su prostorno međusobno udaljeni ili na bilo koji način spriječeni fizički dolaziti na supervizijske susrete bilo zbog udaljenosti, zdravstvenih ograničenja, organizacijskih ili financijskih razloga (Kumar, Kumar i Taylor, 2020., Büchner, 2021.). Promjene u načinu vođenja supervizije u kontekstu supervizije na daljinu ne mijenja etičke principe supervizije i činjenicu da supervizija treba ostati sigurno mjesto (Urbanc i Vlašić, 2021.).

6. PRAKTIČNE IMPLIKACIJE

Iz ovog prikaza slučaja proizašle su i neke praktične implikacije vezane za provedbu supervizije na daljinu. U nastavku navodim smjernice koje su mi pomogle, a i sada ih koristim, pri dogovaranju i vođenju supervizije na daljinu.

- Ako je moguće odraditi barem prvi susret uživo, „licem u lice“. Ako to organizacijski nije moguće, voditi se preporukom da za online supervizijski rad s novim korisnicima dajem prednost individualnoj superviziji ili/i superviziji s malim brojem stručnjaka/pomagača koji se već poznaju ili rade u timu (do 3-4 sudionika).
- Provjeriti na početku svakog susreta vide li se svi dobro, jesu li svi osvjetljeni da nije netko u sjeni ili sa svjetlom u pozadini. Bitno je da se svima vide barem lice i ramena.
- Detaljno proći i napraviti dogovor o radu sa supervizijskom grupom koji uključuje sve aspekte etičkih načela, zaštitu povjerljivosti, dogovor o trajanju supervizijskog susreta, načinu na koji komuniciramo u online okruženju.
- Dogovor o komuniciranju uključuje dogovor o načinu postavki screen-a odnosno vidimo li se svi odjednom ili samo onaj koji govori, tko sve i kada treba blokirati mikrofon, na koji način se javljamo za riječ kako bi se izbjeglo nadglasavanje i upadanje u riječ. To može biti mahanjem ruku, na chat ili na neki drugi način, provježbati ulazak i izlazak sa susreta, korištenje ikona, pisanje na chatu.
- Dogovoriti što u slučaju tehničkih teškoća, ako supervizor ili netko od supervizanata „nestane“ , „ispadne“ jer mu je nestalo interneta, dogovoriti koji su u tom slučaju alternativni načini povezivanja i komuniciranja, tko koga kontaktira (whatsapp, viber, messenger). Iz tog razloga važno je da svi u grupi imaju razmijenjene kontakte odnosno brojeve mobitela
- Dogovoriti pravilo da svi tijekom supervizijskog susreta moraju imati upaljene kamere te u slučaju potrebe odlaska, kada se supervizant mora iznenada udaljiti s ekrana, napisati grupi u chatu razlog te ugasi kameru i mikrofon kako netko od kolega, ukućana ili netko drugi (ovisno gdje je supervizant) ne bi slušali razgovor koji se nastavlja u grupi.

- Dogovoriti koje bi bilo primjereno mjesto, izgled i ponašanje tijekom supervizije na daljinu kako bi se izbjeglo uključivanje iz ležećeg položaja, u piđami, ispijanje vina, pušenje ili slično. U ovom kontekstu dogovoriti je li grupi prihvatljivo da se pije kava ili konzumira nešto drugo tijekom susreta ili će se raditi pauze za kavu, cigarete, toalet i sl.
- Češće tijekom susreta provjeravati čujemo li se i vidimo dobro te treba li što promijeniti ili prilagoditi.
- Zbog izostanka, odnosno oskudnog neverbalnog komuniciranja, češće provjeravati sa supervizantima kako su, kako se snalaze tijekom susreta te što im je još potrebno da bi se osjećali sigurno ili sigurnije na superviziji
- Voditi računa da trajanje online supervizijskog susreta bude dva sata ili najviše dva i pol sata.
- Predvidjeti neko vrijeme za pripremu vezanu za tehničke preduvjete kako se ne bi oduzimalo od “supervizijskog vremena“
- Voditi računa da se supervizijski susreti odvijaju na mirnom, neometajućem i sigurnom mjestu za supervizora i supervizante
- Prije online susreta pripremiti se, biti „sada i ovdje“, usredotočiti se na to što je pred nama, uključiti „unutarnjeg supervizora“
- Dokaz o prisustvu supervizijskim susretima može se regulirati slikanjem ekrana (screenshot) sa svim prisutnima.

7. ZAKLJUČAK

Supervizija uživo, odnosno „licem u lice“ i supervizija na daljinu imaju svoje specifičnosti po kojima se razlikuju, ali bez obzira na razlike i način provedbe, osnovna svrha i ciljevi oba oblika supervizije ostaju isti. Bez obzira na oblik supervizije, primjenjuju se isti etički standardi i smjernice kako bi se osigurala odgovarajuća zaštita klijenata i profesionalnost u radu s time da su za superviziju na daljinu smjernice dodatno prilagođene kontekstu virtualnog okruženja.

Moje iskustvo je pokazalo kako je glavna prednost supervizije u živo ili „licem u lice“ lakša komunikacija zbog neposrednosti koja omogućuje lakše uočavanje neverbalnih znakova te fizički kontakt poput dodira i zagrljaja, koji je posebno važan u emotivnim situacijama i olakšava emocionalnu povezanost između supervizora i supervizanta. U superviziji na daljinu može biti izazovno postizanje iste razine emocionalne bliskosti. Povezivanje moje prve supervizijske grupe olakšala je početna provedba uživo te je iz tog razloga poslije bilo lakše održati i nadograditi odnose unutar grupe.

Vođenje supervizije na daljinu olakšala mi je pripremljenost u vidu tehnologije te unaprijed dogovorena jasna pravila u slučaju tehničkih poteškoća, dogovor o radu koji uključuje sve aspekte etičkih načela i načinu komuniciranja.

Integracijom oba pristupa može se pružiti optimalno iskustvo i postići svrha supervizije, kombinirajući oba modela i prilagođavajući se specifičnim okolnostima i zahtjevima supervizijskog procesa.

Mišljenja sam kako se superviziju na daljinu, iako se aktualizirala u vrijeme pandemije u trenutku kada nije bilo mogućnosti za superviziju uživo, ne bi trebalo gledati kao zamjenu za superviziju u živo ili „licem u lice“ već kao jedan od oblika supervizije koji odabiremo ovisno o specifičnim potrebama, resursima i preferencijama supervizanata i supervizora.

8. LITERATURA

1. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8 (20): 195-214.
2. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 13-39.
3. Ajduković, M. (2004.). Određenje grupne supervizije. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 121-154.
4. Ajduković, M. (2018). *Supervizija i coaching u Europi. Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
5. Ajduković, M. (2020). Supervizija »na daljinu« u vrijeme Covid-19 krize: Hrvatska perspektiva. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1): 7-30.
6. Ajduković, M. (2021). Smjernice i model supervizije i coachinga u virtualnom okruženju. Izvještaj za projekt „Podrška pružateljima savjetovanih usluga na području Zagreba kroz razvoj i pilotiranje modela supervizije i coachinga u okolnostima COVID-19 krize“. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
7. Almendingen, K., Skotheim, T. i Magnus, E.M. (2023). Supervisors' Perspectives on Online Interprofessional Supervision: Results from a Mixed-Methods Longitudinal Cross-Sectional Study. *Education Sciences*, 13 (1), 34 Posjećeno 25.10.2023. na mrežnoj stranici <https://doi.org/10.3390/educsci13010034>
8. Bandura, A. (1978). The self sistem in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 344-358. Posjećeno 20.10.2023. na mrežnoj stranici <https://dradamvolungis.files.wordpress.com/2012/01/s1-bandura-1978-self-system-in-reciprocal-determinism.pdf>
9. Büchner E. (2021). Real connection in virtual space. *Anse Journal*, 5 (1): 17-21.
10. Cajvert, Lj. (2001). *Kreativni prostor terapeuta: O superviziji*. Sarajevo: Svjetlost.
11. Clark, A. A. i Haddock, L. (2015). Supervision in online counselor and education programs: An account from multiple perspectives. *VISTAS Online*. Posjećeno 15.10.2023. na mrežnoj stranici https://www.counseling.org/docs/defaultsource/vistas/article_325c5c21f16116603abcacf0000bee5e7.pdf?sfvrsn=c24a412c_8

12. Commission of the European Communities (2000). Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels: European Union.
Posjećeno 10.11.2023. na mrežnoj stranici:
http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
13. Forko, D. i Laklija, M. (2016). Poželjna osobna i profesionalna obilježja supervizora iz perspektive supervizanata iz sustava socijalne skrbi. *Socijalne teme*, 1 (3): 89-109.
14. Grgos, A. (2020). Iskustvo učenja u superviziji iz perspektive supervizora početnika. (Specijalistički završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada
15. Hawkins P. i Shohet R. (2006). *Supervision in the helping professions*. London: McGraw-Hill Open University Press.
16. Joyce, P. i Sills, C. (2001). *Skills in Gestalt Counselling and Psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
17. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (17.10.2023.).
18. Kumar, S., Kumar, V. i Taylor, S. (2020). *A Guide to Online Supervision*. UK Council for Graduate Education /Vodič za online superviziju. Vijeće za diplomsko obrazovanje Ujedinjenog Kraljevstva. Posjećeno 7.9.2023. na mrežnoj stranici <https://supervision.ukcge.ac.uk/cms/wp-content/uploads/A-Guideto-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>
19. Majdak N. (2020). *Značaj supervizije u radu edukacijskih rehabilitatora* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Posjećeno 18.9.2023. na mrežnoj stranici <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:297273>
20. Pregrad, J. (2004). Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 209-253.
21. Rovan D. (2022). *Razvoj modela methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika* (Specijalistički završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.

22. Sherbersky, H., Ziminski, J. i Pote, H. (2021). The journey towards digital systemic competence: Thoughts on training, supervision and competence evaluation. *Journal of family therapy*, 43, 351–371.
23. Sladović Franz B. (2020). Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu Socijalne skrbi (Specijalistički završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
24. Tuđa Družinec, L.J. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2): 333-363.
25. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-330.
26. Urbanc K. i Vlašić T. (2021). Dealing with new experiences: Online supervision in turbulent times. *Anse Journal*, 5 (14): 7-15.
27. Vec, T., Rupnik Vec, T. i Žorga, S. (2014). Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve. U: Watkins Jr., C. E., Milne, D. L. (ur.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. New York: Jon Wiley & Sons, Ltd., 103-127.
Posjećeno 20.10.2023. na mrežnoj stranici <https://psycnet.apa.org/record/2014-16773-005>.
28. Vizek Vidović V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2): 283–310.
29. Vizek Vidović V., Vlahović Štetić, V., Rijavec M. i Miljković D. (2003.) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
30. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-33.
31. Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic books.
32. Wilson H. M, Davies J. S. i Weatherhead S. (2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23 (4): 340-351.

33. Žižak A., Vizek Vidović V. i Ajduković M. (2012). Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
34. Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 7-38.
35. Žorga, S. (2009). Kompetencije supervizora. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 41-48.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Razlika između supervizije psihosocijalnog rada i supervizije u edukaciji (Ajduković i Cajvert, 2001).	13
---	----

POPIS SLIKA

Slika 1. Kolbov model cikličkog učenja	7
--	---

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja Tamara Bobić izjavljujem da sam autorica specijalističkog rada pod nazivom ISKUSTVA SUPERVIZIJE „NA DALJINU“ IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA U EDUKACIJI

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

U Zagrebu, 14.1.2024.

Potpis autorice:

