



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Poslijediplomski specijalistički studij iz

supervizije psihosocijalnog rada

Marija Roth Jelisavčić

**KOMPETENCIJSKI OKVIR I
SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA
SUPERVIZORA POČETNIKA I
ISKUSNIH SUPERVIZORA**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Poslijediplomski specijalistički studij iz

supervizije psihosocijalnog rada

Marija Roth Jelisavčić, prof. psih.

**KOMPETENCIJSKI OKVIR I
SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA
SUPERVIZORA POČETNIKA I
ISKUSNIH SUPERVIZORA**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica: prof.dr.sc. Marina Ajduković

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of law

Center for social work studies

Postgraduate specialist study in supervision psychosocial work

Marija Roth Jelisavčić, prof. psih.

**COMPETENCE FRAMEWORK AND
SELF-ASSESSMENT OF THE COMPETENCIES
OF NOVICE SUPERVISORS AND
EXPERIENCED SUPERVISORS**

SPECIALIST THESIS

Supervisor: professor Marina Ajduković, Ph.D.

Zagreb, 2024.

SAŽETAK

Kompetencije supervizora imaju ključnu ulogu u osiguravanju kvalitete i učinkovitosti supervizijskog rada. One pridonose profesionalnom radu supervizorata i dobrobiti njihovih korisnika, stoga ih je važno kontinuirano razvijati. U ovom se radu tema kompetencija supervizora, s posebnim fokusom na samoprocjenu supervizora, istražuje kroz razvojno-integrativni model supervizije.

Provedena je sustavna analiza relevantne literature, iz koje su prikupljene tvrdnje kojima se procjenjuju kompetencije supervizora. Metodologija istraživanja uključivala je razgovor u fokus-grupama, intervju sa supervizorima te analizu njihovih procjena i promišljanja o vlastitim kompetencijama. Kroz kvalitativno istraživanje manjeg opsega analizirano je kako supervizori promišljaju o vlastitim kompetencijama te kako vide potrebu za strukturiranom samoprocjenu tih kompetencija. Cilj rada je izrada prijedloga instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora. S tom svrhom, četrnaestero je eksperata iz područja supervizije (psiholozi i socijalni radnici s velikim iskustvom u provedbi supervizije) procijenilo relevantnost tvrdnji koje će ući u upitnik samoprocjene supervizorskih kompetencija.

Rezultati pružaju uvid u ključne teme važne za razvoj kompetencija supervizora te potvrđuju njihovu jasno iskazanu potrebu za mjernim instrumentom koji će im pomoći u samoprocjeni. Identificirano je sedam područja važnih za razvoj supervizorskih kompetencija: (1) profesionalan stav i etika, (2) znanje i vještine supervizora, (3) razvoj kvalitete, (4) poticanje učenja i ostvarivanja ishoda, (5) profesionalan odnos, (6) komunikacijske vještine, (7) povratne informacije i evaluacija rada.

Rad pridonosi razumijevanju dinamike razvoja supervizora kao reflektirajućeg stručnjaka, pri čemu se ističe važnost kontinuiranog razvoja kompetencija sa svrhom kvalitetne supervizije u različitim profesionalnim kontekstima. Isto tako, prijedlozi budućih istraživanja razmatrani su u cilju unapređenja procesa supervizorske samoprocjene te procjene njihova rada.

KLJUČNE RIJEČI: kompetencije supervizora, supervizija, mjerenje kompetencija, samoprocjena kompetencija

SUMMARY

The competencies of supervisors play a crucial role in ensuring the quality and effectiveness of supervisory work. They contribute to the professional development of supervisees and the well-being of their clients, making continuous development essential. This paper explores the topic of supervisor competencies, with a specific focus on self-assessment, within the developmental-integrative model of supervision.

A systematic analysis of relevant literature was conducted to gather statements used to assess supervisor competencies. The research methodology included focus group discussions, interviews with supervisors, and an analysis of their assessments and reflections on their competencies. Through a smaller-scale qualitative study, the paper examines how supervisors reflect on their competencies and perceive the need for structured self-assessment of these competencies. The goal of the paper is to propose a tool for self-assessment of supervisor competencies. To achieve this, fourteen experts in the field of supervision (psychologists and social workers with extensive experience in supervision) assessed the relevance of statements to be included in the self-assessment questionnaire.

The results provide insights into key themes crucial for the development of supervisor competencies, confirming their expressed need for a measurement instrument to aid in self-assessment. Seven areas essential for the development of supervisor competencies were identified: (1) professional attitude and ethics, (2) knowledge and skills of supervisors, (3) quality development, (4) fostering learning and achieving outcomes, (5) professional relationships, (6) communication skills, and (7) feedback and work evaluation.

The paper contributes to understanding the dynamics of supervisor development as a reflective professional, emphasizing the importance of continuous competency development for quality supervision in various professional contexts. Additionally, suggestions for future research were considered to enhance the process of supervisor self-assessment and the evaluation of their work.

KEY WORDS: supervisor competencies, supervision, competency measurement, self-assessment of competencies

SADRŽAJ:

1. UVOD	1
1.1. Određenje pojma supervizije	4
1.2. Supervizijski odnos	12
1.3. Definiranje pojma kompetencija u superviziji	19
1.4. Reflektiranje kao ključna kompetencija supervizora	22
1.5. Učenje u superviziji – osnova za razvoj kompetencija	25
1.6. Modeli supervizije – smjer u razvoju kompetencija supervizora	29
1.7. Etika kao okvir za razvoj kompetencija supervizora	47
2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PROBLEMI	51
3. METODOLOGIJA	51
3.1. Istraživački pristup	51
3.2. Uzorak sudionika	51
3.3. Metoda prikupljanja podataka i postupak provedbe istraživanja	53
3.4. Postupak izrade mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora	54
3.5. Metoda obrade i analize podataka	57
3.6. Etičke implikacije provođenja istraživanja	58
4. ANALIZA LITERATURE O KOMPETENCIJAMA SUPERVIZORA	60
5. KOMPETENCIJE SUPERVIZORA	66
6. „NE-DOBAR“ SUPERVIZOR – NEKOMPETENTAN SUPERVIZOR	73
7. MJERENJE KOMPETENCIJA SUPERVIZORA	79
8. REZULTATI I RASPRAVA	87
8.1. Promišljanje o supervizijskim kompetencijama i potreba strukturirane samoprocjene kompetencija	87
8.2. Odabir kompetencije supervizora potrebnih za uspješno obavljanje supervizijskog rada	94
8.2. Izrada prijedloga upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora	94
9. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA, NJEGOVA OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA	99
10. ZAKLJUČAK	101
11. LITERATURA	102
12. POPIS TABLICA	113
13. POPIS SLIKA	114

14. PRILOZI	115
Prilog 1: Poziv za sudjelovanje u istraživanju	115
Prilog 2: Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju	117
Prilog 3: Demografski upitnik	119
Prilog 4: Prijedlog tvrdnji za sastavljanje upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora	120
Prilog 5: Obrazac za unos odabranih tvrdnji iz upitnika za samoprocjenu kompetencija	135
Prilog 6: Vodič za razgovor u fokusnim grupama	137
Prilog 7: Predložak za vođenje bilješki tijekom razgovora u fokus grupama ...	139
Prilog 8 : Promišljanje o supervizijskim kompetencijama i potreba strukturirane samoprocjene kompetencija	140
Prilog 9: Prijedlog upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora	147

1. UVOD

Kako bi stručnjak pomagačkog zanimanja mogao uspješno obavljati svoj posao, potrebno je da zna procijeniti kvalitetu svog rada, a to je zadatak i supervizora.

Kad govorimo o superviziji, govorimo o specifičnom području s jedinstvenim kompetencijama, teorijama, metodama, evaluacijama, pravnim i etičkim dužnostima i obvezama (Corey i sur., 2010.). Supervizija je metoda profesionalnog razvoja i usvajanja profesionalnih znanja, a supervizija usmjerena na pomagače, razvojno-integrativna supervizija, za cilj ima razvoj profesionalne kompetentnosti u podržavajućem okruženju. Takvo okruženje omogućuje praktičarima da integriraju profesionalno iskustvo s teorijama i zahtjevima profesionalne uloge s jedne, te sa svojim osobinama, vrednotama, osjećajima, predispozicijama i kompetencijama s druge strane (Ajduković i Cajvert, 2004.). Supervizija prije svega služi razvoju pojedinca, timova i organizacija (Ajduković i sur., 2018.).

Profesionalna etika zahtijeva da supervizori svoje profesionalne odgovornosti obavljaju na kompetentan način. Supervizor kritički promišlja, reflektira i evaluira svoj supervizijski rad te u skladu s time kontinuirano razvija vlastite kompetencije (HDSOR, 2014.). Uvid u profesionalne kompetencije važan je temelj za identificiranje uloge određene profesije u društvu. Profesionalne kompetencije definiraju se u skladu sa zadacima koje je određena profesija dužna obavljati, što doprinosi izgradnji profesionalnog identiteta stručnjaka koji joj pripadaju (Buljevac, Opačić i Podobnik, 2020.).

Kompetencija se može shvatiti kao stanje dostatnosti u danom kontekstu ili u odnosu na određeni zahtjev. Unutar profesija, kompetencija se odnosi na sposobnost pojedinca da razumije i obavlja profesionalne zadatke na prikladan i učinkovit način, u skladu s razinom svog obrazovanja i obuke koju ima u određenoj profesiji ili specijalnosti (Kaslow, 2004.). Kompetencije uključuju znanja, vještine, stavove i vrijednosti potrebne za održive rezultate rada, a mogu se naučiti i mjerljive su (Aubert i sur., 2015.). Supervizija temeljena na kompetencijama definirana je kao pristup koji eksplicitno identificira znanja, vještine i vrijednosti, koji se sakupljaju kako bi se oblikovala kompetencija i pritom razvija strategije učenja i postupke evaluacije, s ciljem zadovoljenja kriterija referentnih standarda kompetencija, u skladu s praksama utemeljenim na dokazima i zahtjevima okruženja (Falender i Shafranske, 2007.).

U razvojno-integrativnoj superviziji supervizor ne procjenjuje znanja, vještine, strukturu ličnosti i profesionalnu kompetentnost supervizanta u smislu procjenjivanja

sposobnosti za posao koji obavlja, već je razvoj profesionalne kompetentnosti dio supervizijskog procesa u kojemu se usavršava profesionalnost (Ajduković i Cajvert, 2004.). Time se omogućavaju jasni kriteriji za evaluaciju supervizijskih kompetencija koje treba primijeniti te širok i raznovrstan opseg praktične implementacije (Ajduković i sur., 2015.).

Kompetencija je dinamičan konstrukt u kojem stručnost, utemeljena na uobičajenim oblicima prakse, zahtijeva prilagodbu kontinuiranom napredovanju znanja u profesionalnom području, što zahtijeva od kliničara i supervizora da napuste udobnost koju pruža subjektivno iskustvo stručnosti i da se posvete procesima samoprocjene u kojima se suočavaju s granicama onoga što se zna. Sposobnost samoprocjene i identificiranja domena za razvoj u profesionalnom radu zahtijeva intrinzičnu motivaciju za nastavkom tih aktivnosti tijekom cijele karijere (Falender i Shafranske, 2007.). Kroz superviziju supervizant povećava svoju introspekciju i kompetentnost u vršenju svoje profesije (Cajvert, 2001.). Sposobnost procjene onoga što supervizor zna i onoga što ne zna ključna je za njegov profesionalni razvoj i može potaknuti korištenje novih znanja, uz kompetencije koje već posjeduje. Sveukupna kompetencija u superviziji proizvod je mnogih sastavnih kompetencija koje zajedno i u kombinaciji određuju kompetenciju supervizora, baš kao što globalna kompetencija u procjeni ili intervenciji odražava djelovanje mnoštva specifičnih, uže definiranih sposobnosti procjene i intervencije (Falender i sur., 2004.).

Preduvjet za utvrđivanje specifičnih supervizorskih vještina, učinkovito podučavanje supervizanata tim vještinama i provođenje osiguranja kvalitete supervizijskih susreta je stvaranje instrumenata koji mogu mjeriti ta ponašanja (Beckman i sur., 2022.). U Hrvatskoj je prihvaćen i razrađen Europski kompetencijski okvir u području supervizije i *coachinga* u kojemu su opisana znanja, vještine i učinak vezan uz pojedine kompetencije. Time se omogućava jasan kriterij promatranja supervizijskih kompetencija koje je potrebno primijeniti te širok i raznovrstan opseg praktičnih implementacija, a sve s ciljem utvrđivanja koraka koje osoba mora svladati kako bi je se moglo smatrati kvalificiranim supervizorom (Ajduković i sur., 2015.).

Iako postoji kompetencijski okvir, nakon detaljne analize literature i na osnovu povratnih informacija voditeljica Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu, utvrđeno je da u Hrvatskoj ne postoji standardizirani mjerni instrument za samoprocjenu kompetencija supervizora. Kako je istraživačica imala potrebu za primjenom upitnika za samoprocjenu kompetencija, rad je usmjeren prema stvaranju takvog instrumenta. Sam kompetencijski okvir bio je osnova za izradu instrumenta za procjenu vlastitih supervizorskih kompetencija uz pomoć kojega će, kako iskusni supervizor tako i supervizor

početnik, moći samostalno procijeniti u kojoj mjeri posjeduje određene kompetencije i gdje postoji prostor za napredak. Stoga je svrha ovog rada sistematizacija znanja iz područja kompetencija i izrada mjernog instrumenta pomoću kojeg se te kompetencije mogu mjeriti što će doprinijeti izgradnji okvira profesionalnih kompetencija supervizora. U preglednom djelu ovog rada istražene su se ključne dimenzije kompetencija supervizora te je kroz kvalitativan dio istraživanja ispitano na koji način supervizori promišljaju o svojim kompetencijama i imaju li potrebu za mjernim instrumentom kojim će te kompetencije mjeriti. Temeljem analize literature i rezultata izrađen je prijedlog mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora kao krajnji primijenjeni cilj ovog rada.

Riječi i pojmovni sklopovi koji imaju rodno značenje, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, odnose se na jednak način na muški i ženski rod.

1.1. Određenje pojma supervizije

U svijetu pomagačkih struka i stručnjaka koji rade s različitim korisnicima prepoznaje se važnost supervizija kao oblika podrške. Prema definiciji ANSE (*Association of National Organisations for Supervision in Europe*), supervizija je oblik specifičnog profesionalnog vođenja, učenja i razvoja, čiji je cilj osiguranje i razvoj kvalitetne komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu (Ajduković, 2019.). Ona je također kreativan prostor terapeuta, u kojem supervizor potiče na kreativnost i smjelost, zapaža procese koji se odvijaju u susretu s klijentom i otkriva svoju snagu i svoje resurse (Cajvert, 2001.).

Riječ supervizija potječe od latinske riječi *super* (preko) i *videre* (gledati, vidjeti) i stoga se supervizor može definirati kao nadglednik — onaj koji bdije nad radom drugoga, s odgovornošću za njegovu kvalitetu rada (Kadushin i Harkness, 2014.). No važno je razlikovati superviziju od nadzora. I supervizija i nadzor su vrste profesionalne interakcije među stručnjacima, ali su sadržajno različite i odvojene aktivnosti, pri čemu nadzor predstavlja postupak kontrole rada neke ustanove (Žic Grgat, 2004.). Nejasnoći u njihovom razlikovanju pridonosi činjenica da postoji više različitih vrsta supervizije, od kojih neke imaju slična obilježja kao nadzor (Žic Grgat, 2004.).

Žganec (1995.) ističe podjelu supervizije na: superviziju u socijalnom (psihosocijalnom) radu, superviziju psihoterapije, superviziju u području školstva i obrazovanja, superviziju odnosno organizacijsko savjetovanje/razvoj organizacija u privredi i upravi. Prema Europskom pojmovniku supervizije i *coachinga* (Ajduković, 2018.), s obzirom na različite ciljeve, supervizija se može podijeliti na: superviziju slučaja, kliničku superviziju, superviziju *coachinga*, edukativnu superviziju, grupnu superviziju, internu i eksternu superviziju, interviziju, superviziju vodstva, metasuperviziju, organizacijsku superviziju i timsku superviziju. Supervizija može imati različite oblike. Ako se odvija s jednim superviziranim to je individualna ili dvojna supervizija, s dva supervizirana je trijadična supervizija, a s tri ili četiri supervizirana je grupna supervizija (van Kessel, 1999.).

U ovom radu se, ovisno o navodima iz literature, koriste različiti termini za zvanja, zanimanja i uloge, kako supervizora tako i supervizanata. Izrazi klijent i terapeut koji se koriste u radu mogu se zamijeniti pojmom pomagač, socijalni radnik, psiholog, pedagog, psihoterapeut (Cajvert, 2009.).

Pojam klinička supervizija u anglo-saksonskoj literaturi upotrebljava se za sve oblike supervizije povezane s tretmanom, terapijom ili radom s klijentom u medicinskom i socijalnom području (Ajduković 2021.). Bernard i Goodyear (2014.) navode kako, u skladu s

interdisciplinarnim fokusom, najčešće koriste termin klinička supervizija, u odnosu na alternative kao što su savjetodavna supervizija, psihološka supervizija ili supervizija socijalnog rada. Slika 1. proizlazi iz Googleove baze podataka s više od 5,2 milijuna skeniranih knjiga, dostupnih putem *ngrams.googlelabs.com* i prikazuje relativnu učestalost kojom su se klinička supervizija i nekoliko alternativa koristili kao izraz u knjigama na engleskom jeziku između 1940. i 2009. godine, gdje se vidi da je klinička supervizija najčešće korišteni izraz (Bernard i Goodyear, 2014.). Tako se i u ovom radu termin klinička supervizija koristi u širem smislu i podrazumijeva i superviziju u psihosocijalnom radu. Isto se tako pojam supervizija u psihosocijalnom radu u ovom tekstu može odnositi i na superviziju u terapijskom radu, kliničku superviziju i sve druge oblike supervizije.

SLIKA 1: Pojava termina kliničke supervizije i srodnih izraza u knjigama na engleskom jeziku: 1940.–2008. (prema Bernard i Goodyear, 2014., str. 4)



Kako bismo razumjeli suvremeno značenje supervizije, dobro je upoznati se s njenim povijesnim razvojem. Supervizija se razvila u području socijalnog rada, a u različitim razdobljima i sredinama različito su se shvaćale njene funkcije, različiti su bili teorijski izvori kao i njene metode (Kobolt i Žorga, 2000., prema Pantić, 2004.). Supervizija je u svojim počecima bila vezana uz dobrotvorni socijalni rad i pružanje podrške volonterima koji su u sklopu različitih vjerskih zajednica pomagali siromašnim obiteljima, a u daljnjem se razvoju proširila i na druge pomažuće profesije, poput zdravstva i školstva te na različite profesionalne uloge, kao što su odgajatelji, rukovoditelji, psihoterapeuti (Kusturin, 2007.).

Supervizija stručnjaka za mentalno zdravlje započela je na način da je pripravnik s minimalnim znanjem i vještinama učio promatrajući i primajući povratne informacije od

uspješnog kolege (tzv. naučnički odnos), vjerujući da je stručnjak u određenom području jednako dobar u podučavanju i superviziji rada, dok danas znamo da se za ta dva zadatka koriste odvojene i različite vještine (Smith, 2009.). Naučnički koncept stručnjak-pripravnik oslanja se na hijerarhiju moći, gdje stručnjak ima ulogu autoriteta. Međutim, ova dinamika nije podržana u današnjoj literaturi o superviziji. Umjesto toga, potiče se uključivanje supervizanata u promišljanje savjetodavnog rada i odnosa, kao i same supervizije (Smith, 2009.). Pokazalo se da znanja i vještine supervizora nisu tako lako prenosive kao što implicira model stručnjak-pripravnik (Falender i Shafranske, 2004.). Vizek Vidović (2011., prema Sladović Franz, 2020.b) na jedan drugačiji način predstavlja model naukovanja, u kontekstu profesionalnog razvoja učitelja. U ovom modelu sudjeluju treneri ili edukatori, supervizori i početnici, odnosno stručnjaci koji se obučavaju za primjenu psihoterapijskih ili savjetovateljskih vještina u izravnom radu s korisnicima.

Počecima supervizije u području socijalnog rada smatra se razdoblje druge polovice 19. stoljeća. U to je doba supervizija bila metoda uvođenja u zanimanja i imala je mentorske, edukativne i potporne elemente, a od dvadesetih godina 20. stoljeća prihvaćena je kao dio procesa obrazovanja stručnjaka (Kobolt i Žorga, 2000., prema Pantić, 2004.). Najznačajniji dio razvoja supervizije u socijalnoj skrbi tekao je u SAD-u, gdje se ona jednim djelom razvijala s uplivom psihoanalitičkih ideja. Unutar Europe supervizijska tradicija se razlikovala među zemljama, a veliki doprinos njenom razvoju dale su Nizozemska, Njemačka i Švedska (Pantić, 2009.). Supervizija se razvijala kroz uzajamne utjecaje između Europe i SAD-a, no ti se tijekom razvoja razlikuju. Jedna od važnih razlika je u tome što su se u Europi konzultativna i edukativna funkcija odvojile od upravne (Pantić, 2009.). U Hrvatskoj, uvođenje supervizije korespondiralo je sa suvremenim tokovima u svijetu, iako supervizija dugo nije postala dio redovitog obrazovanja i kontinuirane podrške profesionalcima u tom polju rada. Potaknuta time, Nada Smolić-Krković 1977. objavljuje knjigu „Supervizija u socijalnom radu“ (Pantić, 2004.). Početkom 90-tih godina prošlog stoljeća i s početkom rata, supervizija se uvodi kroz psihosocijalne projekte nevladinih udruga, sa svrhom edukacije i podrške stručnjacima koji su i sami bili dio pogođene zajednice (Pantić, 2004.).

Supervizija, kao pravo i obaveza djelatnika, je po prvi put u Hrvatskoj, u sustavu socijalne skrbi, definirana 2011. godine u Zakonu o socijalnoj skrbi (Narodne novine 57/11) te se u članku 270. navodi: „Supervizija je proces učenja i razvoja i metoda podrške stručnim radnicima koji im omogućava usvajanje novih znanja, razvijanje vještina, usvajanje profesionalnih i osobnih spoznaja kroz osobno iskustvo stručnog rada, u cilju poboljšanja kvalitete rada s korisnicima.“

Supervizija je nužna u profesionalnom radu i razvoju svih onih koji neposredno rade s ljudima (Ajduković i Cajvert, 2004.) i posebno je funkcionalna u profesijama i poslovima u kojima su važni međuljudski odnosi (van Kessel, 1999.). Kao proces učenja služi profesionalnom rastu stručnjaka, gdje supervizor osigurava odnos i razgovor u kojem se pridružuje supervizantu, sluša ga, provjerava je li ga čuo i daje konkretne odgovore, uvijek na jedinstven način koji omogućava novo učenje i rast (Čačinović Vogrinčić, 2009.). Dinamika supervizijskog rada dio je supervizijskog procesa i dogovara se sa supervizorom ovisno o problematici i potrebama sudionika (Bilić, 2021.).

Supervizor može imati mnoge uloge koje se mijenjaju kako se mijenja fokus supervizije, a kompetentni supervizori imaju jasnu predodžbu o svojoj ulozi u bilo kojoj situaciji, o tome koja je njihova svrha u toj ulozi i što se nadaju postići u radu sa supervizantima (Corey i sur., 2010.). Teorija supervizije koju supervizor koristi u svom radu također doprinosi određivanju odgovarajućih uloga i odgovornosti te Corey i suradnici (2010.) daju popis mogućih uloga supervizora u pomažućim profesijama: učitelj/trener, administrator, mentor, evaluator, konzultant, zapisničar i dokumentator, savjetovatelj, osnaživač, zagovornik, savjetnik. Nerijetko se događa da supervizanti i supervizor imaju različite poglede na uloge i podjelu odgovornosti u supervizijskom odnosu. Temeljito i pažljivo uvodno predstavljanje s razjašnjavanjem uloga, odgovornosti i očekivanja, kvalitetan dogovor o radu, kao i povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji omogućavaju uspješan razvoj supervizijskog odnosa te mogu spriječiti zastoje i sukobe koji bi mogli proizaći iz nezadovoljstva supervizanata ili njihovih neispunjenih očekivanja (Matić, 2011.).

Iako se događa između supervizora i supervizanata, supervizija treba voditi supervizanta ka novim perspektivama promišljanja o korisnicima, njihovim mogućnostima i odgovornostima (Matić, 2011.). Corey i suradnici (2010.) navode 4 cilja u superviziji: 1.) promicati rast i razvoj supervizanta, 2.) zaštititi dobrobit klijenta, 3.) pratiti rad supervizanta i brinuti o očuvanju standarda profesije, 4.) osnažiti supervizanta da se samo-supervizira i provodi te ciljeve kao neovisni stručnjak. Supervizija isto tako podržava razjašnjavanje i analizu zadataka, funkcija i uloga, pomaže u procesu nošenja s promjenama i traženju inovativnih rješenja (Ajduković, 2018.).

Falender i Shafranske (2004.) smatraju da se učinkovita supervizija temelji na tri međusobno povezana stupa: (1) supervizijskom odnosu, (2) propitivanju, (3) edukacijskoj praksi koja je dio programa osposobljavanja. Svaki se stup oslanja na druge i pridonosi im kroz zajedničko djelovanje, u smjeru poboljšanja ili ugroze supervizijskog procesa. Pri tome supervizijski odnos predstavlja temelj za razvoj saveza u kojem će se ispuniti pojedinačne i

zajedničke odgovornosti u supervizijskoj praksi i u velikoj je mjeri rezultat prirode i kvalitete odnosa koji se stvara između supervizora i supervizanta. Propitivanje se odnosi na sve procese koji olakšavaju kritičko razumijevanje terapijskog procesa te kod supervizanta potiču veću svijest o njegovim profesionalnim i osobnim doprinosima tome. Edukacijska praksa pruža višestruke strategije učenja, uključujući instrukcije, promatranje i igranje uloga koje su usmjerene na proširivanje supervizorova znanja i razvoj njegovih tehničkih vještina (Falender i Shafranske, 2004.).

Pored visokog stupnja samoosviještenosti, za stručnjake u socijalnim i pedagoškim profesijama veoma je važno i to da imaju profesionalne vještine i znanja odgovarajuće integrirana s njihovim osobnim obilježjima, mogućnostima i osjetljivošću. To im omogućava da se u profesionalnim situacijama odazivaju usklađeno i djeluju u skladu sa svojim mislima, osjećajima i željama te da pri tome poštuju profesionalnu doktrinu i zahtjeve struke, kao i dugoročne mogućnosti u okviru neke određene situacije (Žorga, 2009.b).

Supervizija je vrijednosno i procesno orijentirana aktivnost u kojoj su radne teme supervizanta pretvorene u teme za učenje, a promatraju se iz perspektive onoga što supervizirani treba naučiti i razviti kako bi dostigao odgovarajuću profesionalnu stručnost (van Kessel, 1999). Supervizija je također akcijski orijentirana aktivnost jer supervizant treba transformirati spoznaje koje je stekao refleksijom izvršavanja svojih profesionalnih zadataka, ako je potrebno, i uz pomoć supervizora (van Kessel, 1999). Problemi koji mogu biti u fokusu supervizije nisu privatni problemi supervizanata već problemi vezani uz obavljanje profesionalne uloge. Neka od područja na koja se mogu odnositi su: rad s korisnicima, profesionalne kompetencije, vlastite emocije, stavovi i vrijednosti, uvjeti i karakteristike radnog mjesta ili međuljudski odnosi (Kusturin, 2007.). Za superviziju je važno prorađivanje određenog profesionalnog iskustva i stoga na supervizijskom susretu stručnjak izabire i predstavlja neko iskustvo koje sam sebi ne zna pojasniti, a zaokuplja ga na misaonoj ili emocionalnoj razini. To može biti i iskustvo iz kojeg naprosto želi nešto naučiti pa u vezi s tim iskustvom postavlja sebi određena pitanja i u procesu supervizije pokušava na njih odgovoriti (Žorga, 2009.b). Supervizor i supervizant zajednički pokušavaju spoznati sam proces i pri tome ne mogu biti nesudjelujući promatrači (Urbanc, 2019.). Uloga supervizora je da priču iz profesionalnog života stručnjaka preoblikuje tako da supervizirant iz nje može učiti o sebi i o svojem profesionalnom ponašanju, omogućavajući mu da spozna pozadinu svog ponašanja i povode koji ga iznova usmjeravaju u određene obrasce ponašanja (Žorga, 2009.b).

Ako sustav očekuje dostizanje standarda kvalitete u psihosocijalnom radu, nužno je ulaganje u profesionalni razvoj stručnjaka, a supervizija, kao prostor za učenje i druženje, može polučiti brojne dobiti za stručnjake, za korisnike i u konačnici za sustav socijalne skrbi u cijelosti (Matić, 2011.). Osiguravanje redovite i trajne supervizije je, uz edukaciju, ključan element pružanja psihosocijalnih usluga jer omogućava dobru kvalitetu usluga, razvoj vještina stručnjaka, zadržavanje dosljednosti primjene određenog modela intervencije, pažljivo i pravovremeno razmatranje i planiranje rada na slučajevima visokog rizika te mehanizam za podršku pružateljima usluga stručnjacima u nošenju sa stresom kojemu su izloženi (Murray i sur., 2011.). Mnogi stručnjaci prepoznaju dobrobit supervizije, prednosti uključivanja u supervizijski proces i korist koju od njega imaju, a u isto vrijeme uočavaju razliku između postavki supervizijskog rada i rada u svojim ustanovama ili organizacijama (Urbanc, 2023.).

Od supervizora se očekuje da imaju potrebnu obuku za savjetovanje i superviziju, kao i iskustvo. Supervizori moraju biti upoznati s temom supervizije (npr. supervizijske teorije i dinamika, korištenje različitih pristupa kako bi se zadovoljila razvojna razina i potrebe supervizanta, komunikacija supervizorskih uloga, stilova i pristupa), pritom su multikulturno kompetentni i priznaju svoju evaluatorsku ulogu (Rocha, 2020.). Supervizori također štite dobrobit klijenta kroz vlastiti rad sa svojim supervizorima, uključeni su u kontinuiranu samorefleksiju u pogledu kulture, moći i privilegija te su prijemčivi za povratne informacije supervizanata (Rocha, 2020.). Supervizori razvijaju grupnu dinamiku, potiču i oblikuju grupne procese, reflektiraju i daju povratne informacije, pomažu u rješavanju aktualnih problema i poteškoća, strukturiraju sadržaje supervizijskog rada, vježbaju sadržaje i načine rada i demonstriraju ih, pomažu u planiranju i neposrednom radu, vode evaluaciju, potiču istraživanje i samoevaluaciju te preuzimaju profesionalnu odgovornost za rad i rezultate rada pomagača s klijentima (Ajduković i sur., 1995.). Supervizor se pridržava profesionalnih standarda kad odlučuje o modalitetu (npr. individualni, trijadni, grupni), učestalosti (npr. tjedno, mjesečno) i postavkama (npr. mjesto) supervizijskih susreta. On osigurava strukturu za supervizijske susrete, dolazi spreman na superviziju, prati razvojnu razinu i potrebe supervizanta te koristi supervizijske intervencije za rješavanje tih potreba (Rocha, 2020.). Potrebno je uspostaviti osnovna pravila o učestalosti, trajanju i mjestu održavanja supervizije te o tome na koji način će se prikazivati slučajevi, kako će se pratiti i evaluirati rad te, u slučaju potrebe, definirati postupke za hitne slučajeve (Hawkins i Shohet, 2012.).

Supervizija se, kao racionalni i planirani komunikacijski proces, odvija prema određenom vremenskom i tematskom slijedu te se može podijeliti u nekoliko faza, od kojih svaka ima svoje sadržaje i ciljeve (Žganec, 1995.; Kadushin i Harkness, 2014.). Izuzetno je

važno da supervizor prepozna i razumije faze supervizijskog odnosa kako bi mogao jasno postaviti ciljeve i očekivanja za svaku od faza. Kompetentan supervizor, uvažavajući specifičnosti svake faze, prilagođava svoj pristup potrebama supervizanta ne gubeći iz vida dogovorene ciljeve supervizije. Razumijevanje faza supervizijskog odnosa također doprinosi svjesnom radu na izgradnji i održavanju povjerenja te pružanju adekvatne podrške supervizantima. Davys i Beddoe (2021.) navode četiri faze supervizijskog odnosa u kojima se mogu odrediti zadatci i odgovornosti supervizora i supervizanta koje su prikazane u tablici 1.

Tablica 1: Faze supervizijskog odnosa (prema Davys i Beddoe, 2021., str. 58)

Faze supervizijskog odnosa	
Priprema – osobna i profesionalna analiza	Što svaki sudionik donosi u supervizijski odnos? Što svaka osoba želi?
Početak – ' <i>fit</i> ' i proces ugovaranja	Postoji li odgovarajući ' <i>fit</i> ' očekivanja, znanja, vještina, vrijednosti i osobnosti? Kako se različite potrebe, očekivanja i zahtjevi supervizije izražavaju i dogovaraju?
Sredina – razvijanje i održavanje odnosa	Obavljanje supervizorskog posla i održavanje odnosa putem pregleda i povratnih informacija
Kraj – završetak odnosa	Zaključci: sažetak i zatvaranje procesa

Poznavanje faza u superviziji uz učinkovito upravljanje supervizijskim procesom doprinosi razvoju specifičnih kompetencija važnih za uspješno vođenje supervizije u različitim situacijama i kontinuirano praćenje napretka supervizanta. Supervizori početnici obično osjećaju anksioznost na početku svog rada i ona je uglavnom u funkciji samofokusiranja na negativnu percepciju vlastite učinkovitosti kao i strepnje od evaluacije supervizora (Hale i Stoltenberg, 1988., prema Stoltenberg, 2005.). Zadatak supervizora je pratiti ravnotežu između izazova i podrške koju daje, tako da je supervizant spreman isprobati nova ponašanja, zauzeti nove perspektive, suočiti se s novim uvidima o sebi ili se boriti s etičkim dilemama. Pritom upravljanje ovom ravnotežom ne znači samo voditi računa o potrebi supervizanta za više podrške, moguće je namjerno povećati razinu izazova, a time i anksioznosti (Borders i Brown, 2005.) ovisno o fazi supervizijskog odnosa.

Prilikom izlaganja rada i problema na koje nailazi u svom radu, supervizant očekuje neku povratnu informaciju od strane supervizora. Pritom osjećaj izloženosti stvara napetost i anksioznost, a ono što to može olakšati i supervizijski proces obilježiti kao kreativan je

aktivan angažman supervizanta, u vidu postavljanja supervizijskog pitanja (Bezić, 2007.). Supervizanti početnici često su visoko motivirani, dijelom i zato što su uzbuđeni što će postati stručnjaci i nadaju se da će se moći brzo razviti i prebroditi ranu anksioznost koju doživljavaju. Kako se razina vještina supervizanta povećava, sam proces za njih postaje ugodniji i njihova se svijest više pomiče prema fokusu na klijenta (Stoltenberg, 2005.). Rezultat supervizije treba biti novi, kreativni element, uz pomoć kojeg će rad supervizanta biti obogaćen i usmjeren dalje, a ne samo podrška supervizantovom samopouzdanju na temelju pohvale „moćnog“ supervizora (Bezić, 2007.). Preporuka za osiguravanje kompetentnog supervizijskog rada je, kroz adekvatnu izobrazbu za obavljanje supervizije, osigurati prikladna teorijska i praktična znanja, koja će supervizoru omogućiti kvalitetan stručni rad. Također je važno supervizorima osigurati sustavnu podršku u obliku metasupervizije, konzultacija, intervizije pisanih uputa i kodeksa (Hamer Vidmar, 2019.).

Supervizija može imati utjecaj na rad stručnjaka vezano uz njihovo zdravlje pa tako dob, stadij profesionalnog života, stadij u obiteljskom životnom ciklusu, mentalno zdravlje i fizičko zdravlje doprinose, ili čak oduzimaju energiju i otpornost stručnjacima za njihov rad (Henderson, 2001.). U isto vrijeme, supervizija pruža podršku u osobnom i profesionalnom osnaživanju i povećanju otpornosti na stresne situacije (Ajduković i sur., 2015.) i jedan je od neizostavnih oblika skrbi za mentalno zdravlje, metoda osiguranja kvalitete usluga i način poboljšanja kompetencija pomagača (Kusturin, 2007.).

Učinjeni su pomaci u konceptualizaciji, operacionalizaciji i evaluaciji supervizije i njene profesionalne uloge. Ti pomaci su osobito vidljivi u obuci supervizora temeljenoj na kompetencijama, instrumentima za praćenje saveza, učenja i učinkovitosti, poboljšanjima u praćenju ishoda, koji su dobra povratna informacija supervizorima, tehnikama koje su potpomognute tehnologijom („daljinska” supervizija) i sve većem prepoznavanju različitosti (Watkins i Milne, 2014.). Supervizija nije odgovor na sva pitanja i sve potrebe stručnjaka i korisnika i, mada ima edukativnu funkciju, ne može kompenzirati potrebu da stručnjaci usvoje suvremena znanja. Ipak, ona olakšava da se ta znanja integriraju s praksom te da se mogu podijeliti s korisnicima, kako bi se omogućila jasnoća i dogovor o radu (Ajduković, 2007.). Zaključno o pojmu, superviziju je najbolje opisati kroz citat: “Supervizija ne nudi stručnjacima (ali ni supervizorima; opaska Ajduković) avanturističko ‘Odisejevo putovanje’, već je proces koji će im pomoći da i onda kad ‘Sizifov kamen njihovog posla krene nizbrdo’ zastanu i pokušaju razumjeti što se događa. Da ne preuzmu novi ‘kamen’ u žurbi, već da prije

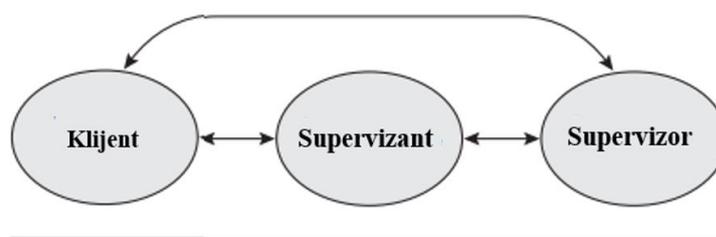
toga pogledaju oko sebe i u sebe. Da prepoznaju da je značajan cilj rada s ljudima put sam po sebi, a ne nužno dosizanje vrhunaca.” (Harbig, 1994., prema Ajduković, 2020., str.18).

1.2. Supervizijski odnos

Odnos supervizora i supervizanta osnova je učinkovite supervizije i ima ključnu ulogu u profesionalnom razvoju, kako supervizanta, tako i supervizora. U supervizijskom odnosu, kroz učenje i podršku, dolazi do razvoja kompetencija, koje se na prvom mjestu mogu identificirati i potom usavršavati.

Supervizija je dvosmjernan proces i teče od supervizora prema supervizantu, kao i od supervizanta prema supervizoru, te tako unapređenje kvalitete tog procesa ovisi o angažmanu obje strane (Ajduković i sur., 1995.). Kroz taj proces fokus je više na supervizantu i na procesu razvoja supervizanta (Ajduković i Cajvet, 2004.). Dijada supervizor-supervizant (ili grupa) osigurava specifični interakcijski sustav u kojem se odvija supervizijski proces, a dijada stručnjak-klijent interakcijski je sustav koji služi kao glavni fokus supervizije socijalnog rada, budući da socijalni radnici uglavnom pomažu klijentima kroz interakciju (Kadushin i Harkness, 2014.). Supervizija je složen proces koji podrazumijeva mnoštvo uloga i odgovornosti, gdje uloge predstavljaju funkcionalni odnos između supervizora i supervizanta, a odgovornosti uključuju kliničke, etičke i pravne dužnosti supervizora (Corey i sur., 2010.). Iako se u superviziji često govori o dijadnom odnosu tj. odnosu između supervizora i supervizanta, taj odnos je i trijadni jer uključuje i korisnika to jest klijenta, tim ili organizaciju s kojim supervizant radi. Krajnji cilj supervizora je isporučiti klijentima najbolju moguću uslugu. Pritom supervizori ne nude izravno uslugu klijentu, ali neizravno utječu na razinu ponuđene usluge svojim utjecajem na izravnu uslugu koju superviziraju (Kadushin i Harkness, 2014.). Uz to što supervizijski odnos uključuje supervizora, supervizanta i korisnika, moguće je da se učinak odrazi i na druge osobe iz života korisnika.

Slika 2: Supervizant kao centralna točka odnosa u supervizijskoj trijadi (prema Bernard i Goodyear, 2014., str. 65)



Trijadni odnos koji je prikazan na slici 2. pokazuje da postoje dva očigledna odnosa, između klijenta i supervizantima te između supervizanta i supervizora, a za oba odnosa

zajednički je supervizant, koji služi kao prijenosnik informacija i procesa između dijada (Bernard i Goodyear, 2014.).

Unatoč razlikama u tome kako je supervizija uređena u različitim zemljama, organizacijskim postavkama, područjima prakse, lokacijama i populaciji superviziranih, redovita praksa supervizije obično se odvija kroz sastanke ili sesije između pojedinog supervizanta i supervizora (O'Donoghue i sur, 2017.). Proces supervizije provodi se u kontekstu odnosa, a kako su uključene najmanje dvije osobe, njihova interakcija je značajan aspekt supervizije te supervizor i supervizant uspostavljaju mali, isprepleteni društveni sustav koji je, idealno, kooperativan, demokratski, participativan, uzajaman, pun poštovanja i otvoren (Kadushin i Harkness, 2014.).

Kroz stručnu superviziju, praktičari se uključuju u odnos sa supervizorom koji omogućuje i mjesto i prostor za usavršavanje i razvoj profesionalnog identiteta, znanja i vještina te za reflektivno ispitivanje izazova s kojima se suočavaju u svakodnevnoj praksi (Karvinen-Niinikoski i sur., 2019.). Osnovni elementi odnosa supervizora i supervizanta uključuju uspostavljanje i održavanje dobre veze sa supervizantom, uspostavljanje povjerenja i sigurnog okruženja, poticanje samootkrivanja, prepoznavanje transfera i kontratransfera, istraživanje pitanja vezanih uz temu različitosti i uspostavljanje odgovarajućih granica (Corey i sur., 2010.). Prilikom sklapanja ugovora supervizora i supervizanta, obje strane moraju imati priliku reći kako vide svrhu supervizijskih susreta, istražiti koliko se njihova očekivanja poklapaju i sagledati vlastita očekivanja i strahove u vezi s radnim odnosom (Hawkins i Shohet, 2012.).

Supervizija je dijalog u kojem temu donosi supervizant i ona je materijal za učenje pojedinca i cijele grupe (ako se održava u grupnom kontekstu), a supervizor je moderator koji upravlja procesom, ne dajući gotova rješenja, već pomažući supervizantima da sami dođu do novih uvida (Bilić, 2021.). Zadatak je supervizora da stvori prostor u kojem supervizant preispituje, korigira, postavlja pitanja i problematizira u datim okvirima, tvrdnjama i istinama, a supervizant pokušava shvatiti klijentov problem, doživljaj i iskustvo u svjetlu njegove priče, bez generaliziranja ili pripisivanja vlastitih tumačenja klijentu (Cajvert, 2001.).

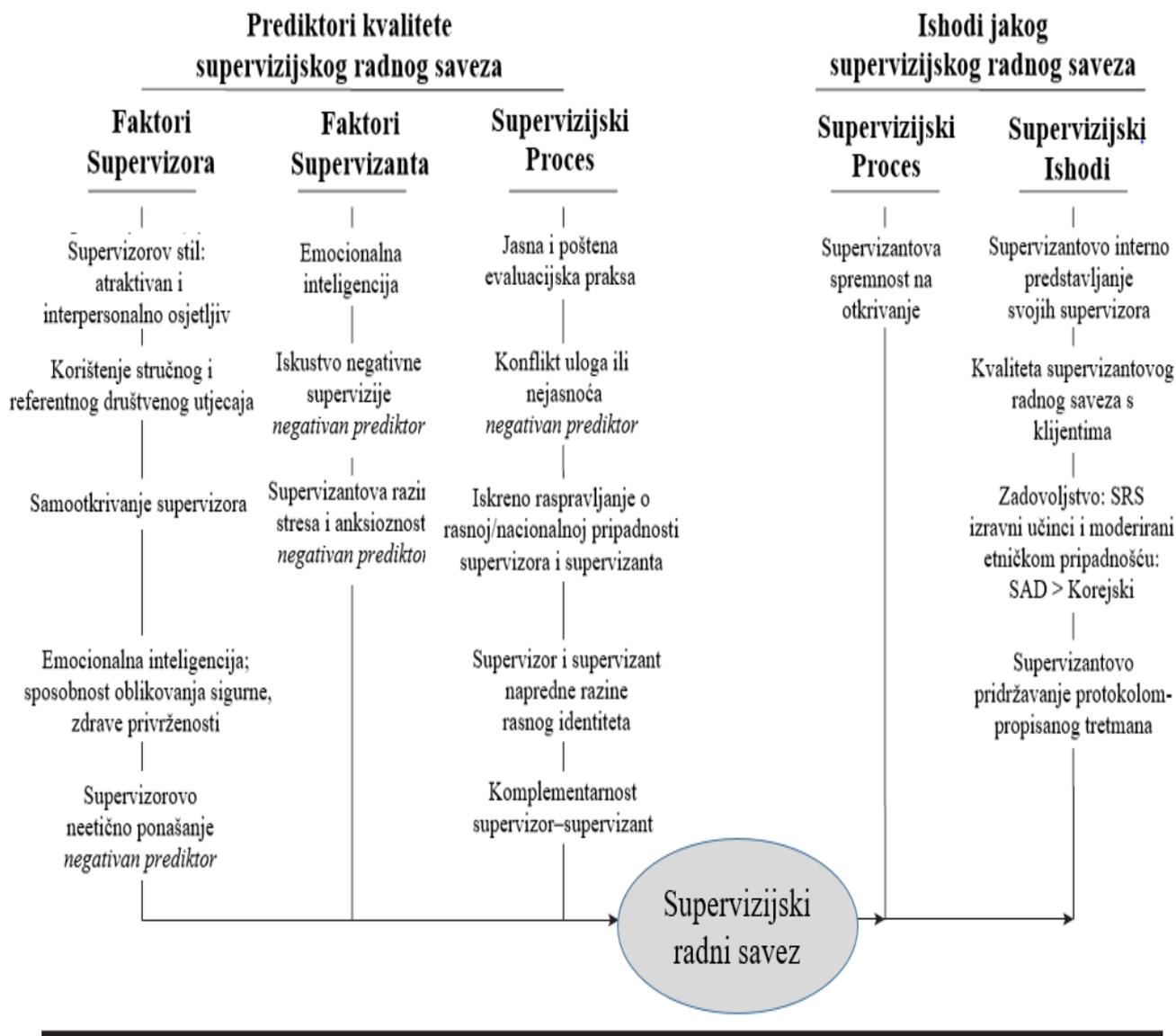
Posao supervizora je da bude u potpunosti prisutan sa supervizantom, prati njegove verbalne i neverbalne reakcije, na njih pravovremeno reagira i potvrđuje smislenost emocionalnih reakcija stručnjaka s obzirom na njegovo životno iskustvo, pružajući mu doživljaj da je viđen u svoj svojoj kompleksnosti i nastojanju da svoj posao obavi na najbolji mogući način dok, kao kolege, zajednički analiziraju supervizirani materijal (Bastajić, 2007.). Kada supervizori pomažu supervizantima u njihovom radu i profesionalnom razvoju te im

pružaju društvenu i emocionalnu podršku, veća je vjerojatnost da će oni biti zadovoljni i učinkoviti u svom poslu, predani organizaciji i dobrog psihičkog stanja (Cearley, 2004.; Himle, Jayaratne i Thyness, 1989.; Jacquet, Clark, Morazes i Withers, 2008.; Kim i Lee, 2009.; Rauktis i Koeske, 1994.; Tsui, 2006., prema O'Donoghue i sur, 2017.). Supervizija koja promovira suradni odnos u pomažućem procesu može doprinijeti razvoju profesionalne kompetentnosti stručnjaka i njihovom osnaživanju u nošenju s teškoćama i izazovima aktualne problematike socijalne skrbi te poticati nužne promjene u stručnjakovu pogledu na korisnike, njihove mogućnosti i ograničenja, kao i njihovu odgovornost za rješavanje vlastitih problema (Matić, 2011.). Iskrenost supervizanata, njihovo otkrivanje u superviziji, poštovanje, a sa svime time i učinkovitost supervizije, biti će pod utjecajem kvalitete supervizijskog odnosa (Davys i Beddoe (2021.)). Razvoj sposobnosti spoznavanja vlastitih unutarnjih procesa važan je za svakog supervizora, kako bi mogao graditi kvalitetan odnos sa supervizantom i pritom razumjeti paralelne procese, a osobito ako su oni dio nesvjesne dinamike pa samoanaliza i supervizija supervizije može pomoći u prepoznavanju tih procesa (Pernar, 2017.).

Supervizorski stil ima jako velik utjecaj na supervizanta te ih je većina pod velikim utjecajem svojih prvih supervizora. Ako je to iskustvo bilo dobro i poticajno, njegov utjecaj u kasnijem radu supervizanta će imati jak odjek, za razliku od negativnog odnosa, koji može rezultirati vrlo izraženim osjećajem za to kakav supervizor ne bi trebao biti (Pernar, 2017.). Promatrajući svoje supervizore kako ponekad i pogriješe i kako te greške ispravljaju, supervizanti mogu prestati idealizirati supervizore i postaviti sebi realnija očekivanja o tome koliko i sami mogu postići te postati fleksibilniji u pristupu radu i spremniji zatražiti pomoć drugih kolega ili supervizora kad za to osjete potrebu (Sladović Franz, 2020.b).

Održavanje kvalitete supervizijskog radnog saveza zahtijeva da supervizor cijeni varijable koje utječu na savez, a odnose se na čimbenike prisutne kod (a) supervizora, (b) supervizanta i (c) supervizora i supervizanta koji utječu na supervizijski radni savez (Bernard i Goodyear, 2014.). Na slici 3. Bernard i Goodyear (2014.) navode te čimbenike, supervizorovi čimbenici koji utječu na kvalitetu saveza su 1.) stil, 2.) korištenje ekspertne i referentne moći, 3.) korištenje samootkrivanja, 4.) stil privrženosti i emocionalna inteligencija, i 5.) etičko ponašanje. Čimbenici supervizanta koji utječu na kvalitetu supervizorskog saveza su 1.) stil privrženosti supervizanta i 2.) iskustvo negativne supervizije.

Slika 3: Prediktori i posljedice pozitivnih supervizijskih saveza (prema Bernard i Goodyear, 2014, str. 73)



Supervizijski proces koji se odvija kroz osobni odnos, što se uspostavlja dogovorno između supervizora i supervizanta kao dva glavna sudionika supervizijskog odnosa, u isto vrijeme može predstavljati rizik od neugode i stresa (Cicak, 2011.). Stres je rezultat neravnoteže između viših percipiranih zahtjeva ili prijetnji i niže percipirane sposobnosti suočavanja (Lazarus, 2006.). Procjena zahtjeva i dostatnost mehanizama za suočavanje koje pojedinac posjeduje postaju važni čimbenici u određivanju hoće li određeni zahtjev izazvati reakciju na stres. U istraživanju Gnilka i suradnika (2012.) utvrđeno je da je percipirani stres

snažan negativan prediktor radnog saveza i supervizijskog radnog saveza. Približno 8% varijance u radnom savezu objašnjeno je dvjema varijablama: percipiranim stresom (negativni prediktor) i socijalnom podrškom obitelji kao resursom za suočavanje (pozitivni prediktor). Za supervizijski radni savez, nešto manje od 8% varijance objašnjeno je dvjema varijablama: percipiranim stresom (negativni prediktor) i kontrolom situacije kao resursom za suočavanje (pozitivni prediktor), što podupire konceptualno stajalište da supervizantov percipirani stres i resursi za suočavanje utječu na kvalitetu odnosa koji se stvaraju s korisnicima i supervizorima (Gnilka i sur., 2012.).

Dobar supervizor može pomoći u boljem upravljanju vlastitim radnim opterećenjem, boljem korištenju vlastitih resursa i u preispitivanju vlastitih neprikladnih obrazaca suočavanja (Hawkins i Shohet, 2012.). Supervizori prepoznaju tjeskobu i otpor supervizanata u superviziji i osiguravaju pouzdano, sigurno i, za rast pogodno, supervizijsko okruženje, upravljaju sukobima, govore o razlikama u moći i multikulturizmu unutar supervizorskog odnosa, svjesni su vlastitih predrasuda, vrijednosti i uvjerenja te su sposobni prepoznati transfer i kontratransfer u radu sa supervizantima (Rocha, 2020.).

Supervizanti koji su prepoznati kao oni s kojima je lakše raditi su oni koji su motivirani, skloni samopropitivanju i učenju, uporni, aktivni, prikriveno nedobrovoljni te „slični“ supervizoru, dok su teškima prepoznati nedobrovoljni, pasivni, nekritični, nesigurni supervizanti koji su u otporu te oni koji donose za supervizora osobno težak sadržaj. Rad s takvim supervizantima predstavlja izazov za supervizore na način da pred njih podstavlja različite etičke dileme i pitanja poput postavljanja granica, prekoračenja granica, konflikta uloga te pitanja najboljeg interesa krajnjeg korisnika (Laklija i sur., 2011.).

Supervizori u odnosu sa supervizantima raspravljaju o moći i privilegijama, pozivaju supervizante da uzmu u obzir kulturoške čimbenike u svojoj konceptualizaciji klijenata i pri tome procjenjuju vlastite kulturne kompetencije, pomažu supervizantima u razvoju multikulturnog znanja i kompetencija, potiču zagovaranje i implementiraju multikulturnu osjetljivost u svom radu sa supervizantima (Rocha, 2020.).

Kadushin i Harkness (2014.) govore o **Pozicijskoj moći**, prema kojoj supervizor može tražiti ovlasti koje idu uz položaj, a uz osjećaj moralne obveze i društvene dužnosti povezanih s prihvaćanjem položaja. Posljedično, supervizant smatra da supervizor ima legitimno pravo, s obzirom na svoju poziciju, očekivati da će se njegove sugestije i upute slijediti. **Referentna moć** ukazuje na to da supervizor ima moć koja proizlazi iz identifikacije supervizanta s njim i želje supervizanta da mu se sviđa i da bude poput njega, a izvor te moći je u njihovom pozitivnom odnosu i u privlačnosti koju supervizant osjeća prema supervizoru, kojeg

doživljava kao model onoga što bi i sam želio biti. Kao rezultat identifikacije, očekivanja supervizora postaju internalizirana i supervizirani tada djeluju kao vlastiti supervizor, ponašajući se onako kako očekuju da bi supervizor to želio (Kadushin i Harkness, 2014.). **Ekspertna moć** proizlazi iz posebnih znanja i vještina koje supervizor ima i koja su supervizantu potrebna, što predstavlja snagu profesionalne kompetencije. Supervizor ima moć utjecati na ponašanja koje će supervizanti manifestirati jer posjeduje znanja kojima ukazuje na poželjna ili potrebna ponašanja, koja na zadovoljavajući način pridonose nošenju s radnim problemima (Kadushin i Harkness, 2014.). Ključna zadaća supervizora je osigurati prostor unutar kojeg supervizant preispituje, promišlja, razvija i usavršava svoju praksu unutar granica koje nalažu profesionalni i organizacijski standardi, znanje i politika (Davys i Beddoe, 2021.).

Izvori moći često se dijele u još dvije skupine: funkcionalnu i formalnu moć (Kadushin i Harkness, 2014.). Funkcionalna moć proizlazi iz osobnosti nadređenog, a uključuje ekspertnu i referentnu moć i ovisi o tome što supervizor zna, što jest i što može učiniti. Formalna moć je izravnije povezana s titulom koju supervizor ima i ovlastima koje ona donosi, a uključuje položajnu moć i moć nagrađivanja i kažnjavanja (Kadushin i Harkness, 2014.).

Prethodna iskustva supervizije, i ona dobra i loša, mogu utjecati na trenutnu superviziju. Loša prethodna iskustva mogu usmjeriti supervizanta da bude oprezan, a dobra mogu dovesti do usporedbe, na način da imaju osjećaj da nitko neće biti jednako dobar kao njihov prethodni supervizor (Hawkins i Shohet, 2012.). Supervizija može biti učinkovita čak i ako supervizorski odnos nije idealan, ali u tom slučaju i supervizor i supervizant moraju više raditi kako bi osigurali postizanje ciljeva koji su postavljeni u superviziji (Davys i Beddoe, 2021.).

Davys i Beddoe (2021.) predlažu neke praktične savjete za uspostavljanje dobrog i produktivnog radnog odnosa sa supervizantima. Ističu važnost odnosa prema supervizantima s poštovanjem te otvorenost i iskrenost o razini svog znanja. Važnim smatraju razvijanje duha međusobnog povjerenja i suradnje, pažljivog slušanja što supervizanti govore i što ne govore i pokušaja usklađivanja s njihovim strahovima, borbama i nadama. Potrebni smatraju jasno razumijevanje svrhe i ograničenja supervizijskog odnosa i njegovih granica. Biti dostupan, posebno na način potpune prisutnosti tijekom supervizijskog susreta, i osiguravanje “zaštićenog vremena” bez prekida također je važna odrednica dobrog odnosa kao i spremnost da se potraže konzultacije kod slabijeg poznavanja teme rasprave.

Pažljivo i temeljito predstavljanje na početku supervizijskog procesa, s razjašnjavanjem uloga, odgovornosti i očekivanja, kao i kvalitetan dogovor o radu i povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji, može omogućiti uspješan razvoj supervizijskog odnosa te se mogu spriječiti zastoji i sukobi zbog nezadovoljstva supervizanata ili njihovih neispunjenih očekivanja (Grgos, 2020.).

U hrvatskoj relativno maloj profesionalnoj zajednici gotovo je nemoguće izbjeći dvostruke odnose u superviziji, a poznanstva, prijateljstva i pomiješane uloge često su uzrok poteškoća i zapreka u uspostavljanju dobrog supervizijskog odnosa te bi supervizori početnici kod formiranja svojih prvih supervizijskih grupa trebali izbjeći mogući konflikt uloga s nekim od supervizanata, kao i homogene grupe s prethodnim iskustvom intenzivnih međusobnih odnosa, osobito ako su oni bili loši ili problematični (Matić, 2011.). Dobar supervizijski odnos predviđa niz pozitivnih ishoda, uključujući povećano otkrivanje i jači odnos supervizanata sa njihovim korisnicima (Tangen i Borders, 2016.; Goodyear, 2014.).

1.3. Definiranje pojma kompetencija u superviziji

Kompetencije su osnova profesionalnog razvoja supervizora i ukazuju na to da se određena ponašanja provode u skladu sa standardima određene profesije. Pod kompetencijom se općenito podrazumijeva da je stručnjak kvalificiran, sposoban i u stanju razumjeti i raditi određene stvari na odgovarajući i učinkovit način (Kaslow, 2004.). Ipak, samo posjedovanje znanja ili vještina nije dovoljno da bi se netko smatrao kompetentnim, već postoji implikacija da kompetencija zahtijeva djelovanje i neki javni način verifikacije onoga što se postiže tim djelovanjem. Odgovarajuće i učinkovito djelovanje zahtijeva prosudbu, kritičko razmišljanje i donošenje odluka (Rodolfa i sur., 2005.). Supervizija je proces u kojem se usvajaju i razvijaju potrebne kompetencije. Prije nego što se u praksi počnemo oslanjati na kompetencije, potrebno ih je dobro definirati, jasno operacionalizirati te razviti dobre i pouzdane mjere za njihovo mjerenje (Huić i sur., 2010.).

Kompetencije nisu samo različita zbirka znanja i vještina, već nešto što zahtijeva prosudbu, a u isto vrijeme sve su koncepcije kompetencija utemeljene na mišljenju stručnjaka, a ta se mišljenja mogu razlikovati među skupinama stručnjaka ili tijekom vremena unutar skupine stručnjaka, pa su same po sebi opterećena vrijednošću (Bernard i Goodyear, 2014.).

Profesionalne kompetencije shvaćaju se kao rezultat trokuta znanja, vještina i vrijednosti (Drisko, 2014.; Buljevac i sur., 2020.), a neki autori dodaju i četvrtu komponentu – stavove (Rodola, 2005.; Aubert i sur., 2015.; Roth i sur., 2015.). Kompetencija u suvremenom korištenju označava konstrukt koji je sastavljen od znanja, vještina, vrijednosti i stavova, a pritom znanja predstavljaju teorijske koncepte koje možemo usvojiti kroz procese učenja (formalnog, neformalnog ili informalnog). Vještine se odnose na mogućnost osoba da brzo i točno izvedu određene operacije kako bi obavili određeni zadatak. Stavovi predstavljaju odnos prema nečemu ili nekome (Roth i sur., 2015.), a vrijednosti predstavljaju uvjerenja koja usmjeravaju ponašanje i čine temelj etičkog djelovanja.

Potrebno je razlikovati pojmove kompetentnost (eng. *competence*) i kompetencije (eng. *competencies*), pri čemu se kompetentnost ili stručnost odnosi na sposobnost primjene znanja i vještina prilikom obavljanja radnih aktivnosti prema zadanim radnim standardima, a kompetencije su širi pojam i odnose se na to što i kako ljudi rade da bi uspješno došli do svojeg cilja u kontekstu zahtjeva određenog posla (Kurtz i Bartram, 2002., prema Huić i sur., 2010.).

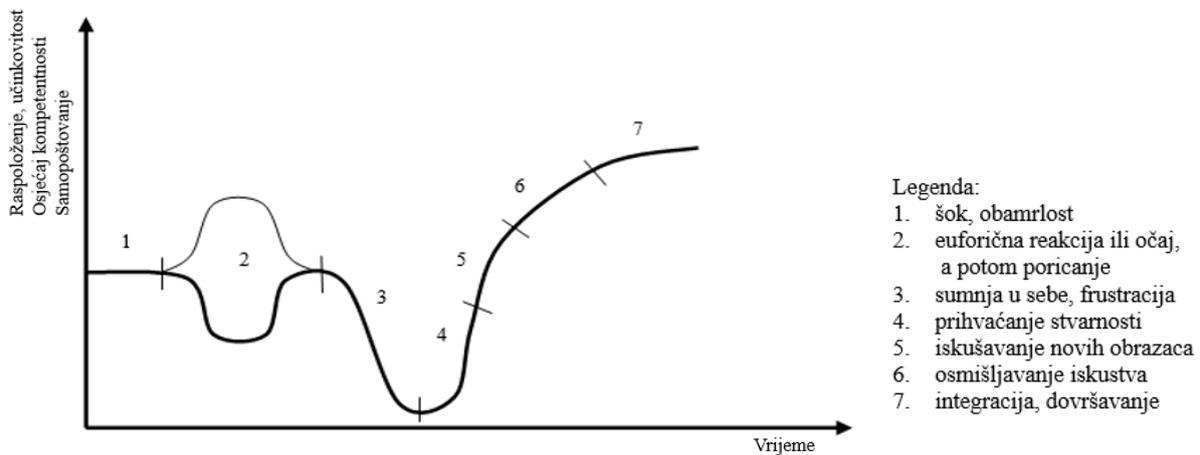
Kompetencije, kako u radnom tako i u kontekstu obrazovanja, imaju sve veću važnost i postale su svojevrsni entitet. Obrazovni programi usmjereni su na njihovo razvijanje i važan su segment selekcijskih procedura kod odabira kandidata za neki posao (Huić i sur., 2010.).

Tijekom obuke, stručnjaci-početnici u području mentalnog zdravlja svoja znanja stječu iz a) formalnih teorija i nalaza istraživanja i b) znanja stručnjaka praktičara temeljenog na praksi. Međutim, postoji i treća vrsta znanja – znanje o njima samima, na način da oni identificiraju aspekte vlastite osobnosti i međuljudskog ponašanja koji utječu na njihov profesionalni rad (Bernard i Goodyear, 2014.). Ipak, sama praksa nije dovoljno sredstvo za postizanje kompetencija, osim ako nije popraćena sustavnom povratnom informacijom i vođenom refleksijom koje pruža supervizija, u suprotnom, supervizanti mogu steći samo iluziju da razvijaju profesionalnu stručnost (Bernard i Goodyear, 2014.).

Supervizor početnik razlikuje se u svojim kompetencijama od iskusnog supervizora. Ta razlika može se očitovati kroz faze kroz koje supervizor prolazi. Žorga (2009.a) navodi četiri razvojne faze kroz koje supervizor prolazi u supervizijskom procesu. Prva faza je prijelaz iz uloge supervizanta praktičara u ulogu supervizora, drugu karakterizira bolje poznavanje i razumijevanje supervizije i vlastite uloge u njoj, treću karakterizira trajnija motivacija za vođenje supervizije, jače samopouzdanje i vjera u svoje kompetencije, a u četvrtoj, fazi „majstorstva“, znanje i iskustvo supervizora integrirani su u jasan i koristan stil rada (Žorga, 2009.a).

Hayeva (1995., prema Žorga 2009.b) proces individualnih promjena predstavlja kroz „krivulju kompetentnosti“, prema kojoj se djelotvornost, kompetentnost i samopoštovanje mijenjaju ovisno o vremenu događanja promjene, odnosno, određenog iskustva ili stresnog događaja (slika 4).

Slika 4: Krivulja kompetentnosti (Hopson, 1988.; Sugarman, 1986.; Brama, 1991.; Hay, 1995., prilagođeno prema Žorga, 2009.b, str. 10)



Hay (1995., prema Žorga 2009.b) proces promjene opisuje na sljedeći način:

1. Prvo slijede obamrlost i šok, odnosno imobilizacija.
2. Zatim slijedi euforična reakcija, ako događaju pripišemo pozitivan predznak (npr. napredovanje na poslu) ili očaj, ako događaj ima negativan predznak (npr. gubitak posla) te odmah potom slijedi poricanje događaja, odnosno, umanjivanje njegovog značenja. U skladu s tim raste i ponovno pada (ili obrnuto) osjećaj kompetentnosti, učinkovitosti, odnosno samopoštovanja.
3. Slijedi faza sumnje u sebe, odnosno frustracije te opada osjećaj kompetentnosti i učinkovitosti, odnosno samopoštovanja, bez obzira na to je li riječ o pozitivno ili negativno vrednovanom događaju.
4. Krivulja se mijenja kad je pojedinac sposoban suočiti se sa stvarnošću i prihvatiti je. Tada raspoloženje, osjećaj kompetentnosti i učinkovitosti, odnosno samopoštovanja počinje postepeno rasti.
5. Proces se nastavlja iskušavanjem novih obrazaca ponašanja (razvoja).
6. Slijedi osmišljavanje iskustava.
7. U zaključnoj fazi integracije, odnosno dovršavanja, ponovno se uspostavljaju kompetentnost i samopoštovanje, obično na jednoj višoj razini od prethodne.

Možemo primijetiti da u superviziji supervizirani prolaze kroz opisani prelazni ciklus, odnosno krug kompetentnosti, koji se ponavlja svaki put kad supervizirani prorađuje za njega važno iskustvo. Koliko dugo će određeni ciklus trajati ovisi o brojnim činiteljima, kao što su osjetljivosti na promjene, posljedice koje one uzrokuju te podrška koju pojedinac ima u okruženju (Žorga 2009.b).

Kompetencije su višedimenzionalni konstrukt koji znanja, vještine i osobine ličnosti povezuje s radnim učinkom i ne smijemo ih definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već

kao ponašanja koja on manifestira. Repertoari tih ponašanja su instrumenti za postizanje željenih rezultata i ishoda (Kurtz i Bartram, 2002., prema Huić i sur. 2010.).

Važno je imati skup prepoznatljivih vještina i ponašanja koji definiraju što je kompetencija za profesionalne pomagače, kao što je važno i razgraničiti te kompetencije u širokom rasponu profesionalnih aktivnosti kojima se stručnjaci bave. Ipak, koliko god su te specifične vještine i ponašanja važni, neophodno je da se razmotri kako supervizanti napreduju na tom razvojnog putu i što je, na razvojno prikladan način, moguće učiniti da se potakne to napredovanje (Stoltenberg, 2005.).

1.4. Reflektiranje kao ključna kompetencija supervizora

Kako bi supervizor bio uspješan u svome radu, potrebno je da ima određene kompetencije, a ključna među njima je reflektiranje. Da bi se uključile obje strane, i stručnjak i njegov korisnik, nužni su dijalog i reflektiranje te prilagodljivo i odgovarajuće djelovanje (Tuđa-Družinec, 2011.).

Refleksija je osnovna metoda učenja i razvoja u superviziji te reflektiranje o vlastitim mislima, potrebama i osjećajima može doprinijeti osnaživanju supervizijskog odnosa (Ajduković, 2018.). Potrebno je razlikovati pojmove refleksivnost i reflektiranje. Refleksivnost je ključno obilježje supervizije kao procesa, a reflektiranje je ključna kompetencija u superviziji (Ajduković, 2019.). Reflektiranje dolazi od latinskog *re-flectere* (Tatschl, 2009.) što znači zavnuti natrag, okrenuti, a i zrcaliti, razmišljati, mozgati, razbijati glavu, uzimati nešto u obzir, ciljati na nešto, misliti o nečemu. Reflektirajući praktičari su oni koji sebe mogu smjestiti u kontekst situacije i koji mogu svoje znanje usmjeriti prema načinima na koje djeluju. Ti trajni procesi reflektiranja omogućuju praktičarima izgrađivanje koncepata direktno iz vlastitog iskustva, što im također dozvoljava djelovanje na način koji je „smješten“ u specifični kontekst. (Tuđa- Družinec, 2011.). Može se reflektirati o sadržaju, o procesu i o načinu refleksije, što predstavlja metarefleksiju (Ajduković, 2018.).

Refleksivnost se može opisati kao sposobnost praktičara da kritički razmišlja o onome što vidi, čini, sluša i osjeća te o tome kako svjesno i nesvjesno koristi znanje i vještine koje posjeduje u svom radu s klijentom. Stoga možemo reći da je riječ o umjetnosti simultanog poduzimanja aktivnosti i reflektiranja o tim aktivnostima (Urbanc, 2004.). Primarna metoda treninga u superviziji je samorefleksija superviziranog o njegovom profesionalnom iskustvu, gdje je središnji cilj napredak i razvoj vještine refleksije supervizanta (van Kessel, 1999.). Kako se učinkovita supervizija temelji na reflektiranju supervizanta i učenju kroz osobno iskustvo, važno je da i supervizant razvije sposobnost i vještinu reflektiranja o vlastitom radu, mislima i osjećajima (Yeeles, 2004.).

Uz metakognitivne komponente (razmišljanje o vlastitim procesima mišljenja), refleksija uključuje i emocionalnu komponentu: sagledavanje osobnih emocionalnih komponenti ponašanja, kao i analizu vlastitog ponašanja, odluka i posljedica svog djelovanja u određenom kontekstu (Ajduković, 2018.). U procesu refleksije supervizant kroz podršku i pomoć supervizora opaža svoje iskustvo, a pri tome pokušava zauzeti odgovarajuću distancu prema tom iskustvu i analizirati ga kroz „oči treće osobe“, što nije uvijek jednostavno, budući da s tim iskustvom još uvijek mogu biti povezane emocije i osjećaji koje je taj događaj

izazvao (Žorga, 2009.a). Supervizori olakšavaju takvo reflektiranje uspostavljanjem okruženja za preispitivanje, kako bi pomogli supervizantima da uče iz vlastite prakse. Otvorenog uma i otvorenog srca, supervizanti su transparentni, iskreni, svjesni i spremni na ono što se događa dok reflektiraju o postupcima, procesima i odnosima u koje su uključeni (Carroll, 2009.).

Reflektiranje se ističe kao ključna kompetencija u superviziji, a Tatschl (2009.) smatra da proces reflektiranja zahtijeva odgovarajuće znanje i kompetencije, i to u područjima poznavanja čovjeka, kao pojedinca i kao člana grupe, povijesti procesa učenja, psihološkog savjetovanja, polja i dinamike polja, organizacija, zapošljavanja i zanimanja, kulture i povijesti. Tatschl (2009.) ujedno smatra da je moguće razlikovati tri vida najvažnijih sposobnosti koje bi supervizori koji žele naučiti vještinu reflektiranja i smjernice za reflektiranje trebali imati: čovjekov genetski određen neutralni temelj, osobnu povijest pojedinca te obrazovanje i dodatno osposobljavanje.

Reflektiranje stavlja fokus na sadašnji trenutak i svakako povećava svjesnost vlastitih osjećaja, reakcija i onoga što mi unosimo u interakciju. Kako bi proces refleksije bio moguć, potrebno je uzeti u obzir različite faktore. Carroll (2009.) ističe tri faze u strukturiranju reflektivnog procesa:

- 1.) priprema za reflektiranje: uključuje pripremu okruženja i to fizičku, emocionalnu, psihološku i kulturalnu spremnost na reflektiranje, pripremu reflektivnog odnosa i komponenti uključenih u taj odnos te pripremu sebe kroz preispitivanje vlastite motivacije i zauzimanje neprocjenjivačkog stava koji dopušta široko promišljanje.
- 2.) proces reflektiranja: fokus i pozornost usmjeravamo na iskustvo, obraćamo pažnju na ono što se događa, promatramo, uočavamo detalje, ostajemo s emocionalnim reakcijama – dozvoljavamo zbuñenost i dezorijentaciju, analiziramo i stvaramo smisao, rezoniramo što intuitivno osjećamo i mislimo, pristupamo novim uvidima s originalnim idejama i mislima, artikuliramo naše učenje
- 3.) djelovanje, koje slijedi nakon reflektiranja: transfer reflektivnog znanja u akciju, most između reflektiranja i djelovanja pretvara novo učenje u ponašanje, postavljamo si pitanje što ćemo napraviti drugačije kada se nađemo u istoj situaciji, integriramo novo učenje s postojećim znanjem.

Reflektivnost ne dovodi do brzih rješenja, već zahtijeva sposobnost podnošenja napetosti bez pokušaja njezinog otklanjanja neposrednim djelovanjem (Ajduković, 2018.). Ako se supervizija provodi kao aktivan, kreativan proces, uz spremnost na samorefleksiju svih uključenih, onda ona predstavlja mogućnost za razvoj samopouzdanja, kao i za razvoj u smjeru veće stručne kompetencije (Bezić, 2007.).

Refleksija je mnogo više od kognitivnog ili apstraktnog procesa – uključuje emocije, intuiciju, osjećaje i tjelesna iskustva, koja rezoniraju kako srcem tako i glavom (Carroll, 2009.). Pri refleksiji konkretnog profesionalnog iskustva, stručnjak se suočava sa svojim potrebama, osjećajima i stilom ponašanja, prepoznaje implicitne teorije, stajališta i vrijednosti koje usmjeravaju njegovo ponašanje i doživljaje. Nadalje, određuje referentni okvir u kojem spoznaje događaje i ponašanja drugih te u procesu supervizije utvrđuje i kakvo značenje za njega osobno ima taj događaj i kako on utječe na njegov profesionalni rad (Žorga, 2009.b).

Veliki broj faktora utječe na sposobnost i spremnost na reflektiranje. Carroll (2009.) smatra da pojedinci uče reflektirati na dubljim razinama kada: nauče kako biti suosjećajan i vide događaje iz drugih perspektiva; su zbunjeni u razmišljanju; počnu razmatrati posljedice svog ponašanja; prate i artikuliraju svoje osjećaje; imaju izazov pogledati što rade i zašto to čine; ponekad postavljaju oštra pitanja; stvaraju veze s drugima; ciljano upoznaju druge osobe koje su različite i misle drugačije; su šokirani; se kreću prema autentičnosti i podudarnosti; se počnu samo-otkrivati; izgrade vlastite vještine razmišljanja; zastanu; su spremni eksperimentirati; koriste savjetovanje, edukaciju ili treninge kako bi ispitali svoj način reflektiranja; dopuštaju si mijenjati uloge; sprijateljiti se s neugodnim i nepoznatim; se stavljaju u izazovne situacije; žive s grupama koje misle drugačije.

U reflektiranju radimo korak unatrag i gledamo što smo mi ili drugi učinili. Reflektiranje znači povlačenje iz iskustva ili događaja kako bi se steklo novo viđenje onoga što sam učinio. Uz pomoć refleksije istražujemo svoja iskustva kako bismo ih razumjeli i ispitali druge načine na koje bismo im dali smisao. Razlog za reflektiranje je stvaranje značenja i smisla iskustva. Događaji u našim životima postaju iskustva kada reflektiramo o njima i ta iskustva postaju naši načini stvaranja značenja događaja (Carroll, 2009.).

1.5. Učenje u superviziji – osnova za razvoj kompetencija supervizora

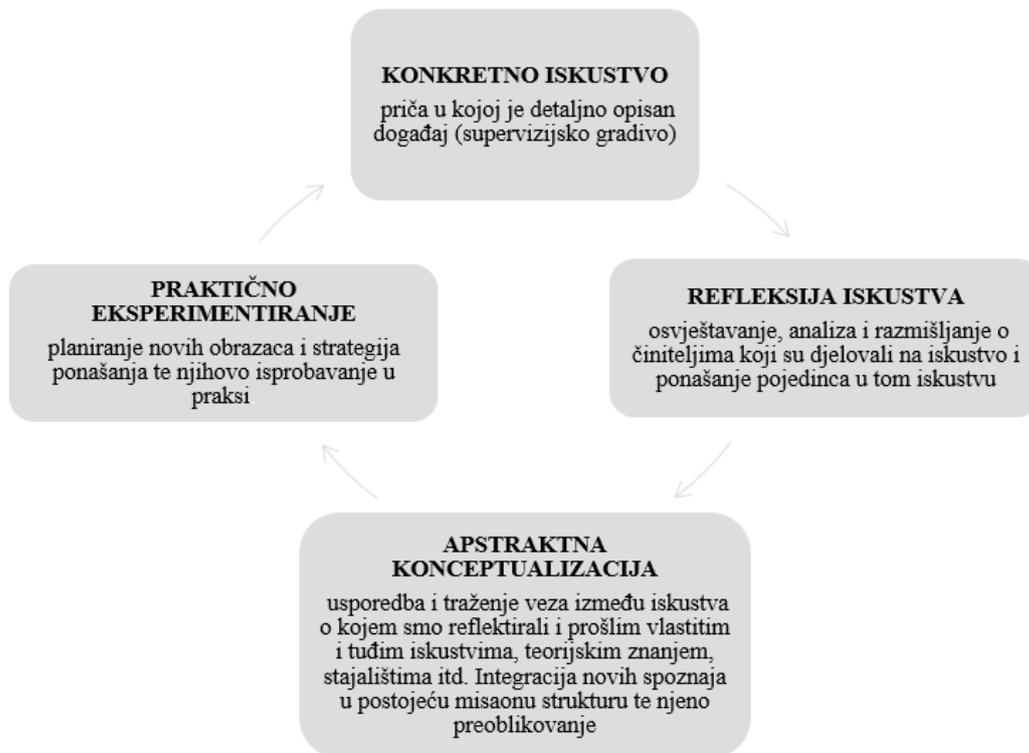
Proces učenja osnova je za razvoj kompetencija supervizora. Kroz kontinuirani proces učenja supervizor stječe nova znanja, vještine, iskustva i perspektive, što doprinosi razvoju njegove uloge kao stručnjaka i kvaliteti supervizijskog procesa. Supervizija se usredotočila na promicanje visokokvalitetnih profesionalnih usluga podupiranjem učenja, upravljanja i razvoja profesionalne prakse među pojedincima i skupinama praktičara u pomagačkim profesijama (Karvinen-Niinikoski i sur., 2019.). Korištenje ideja i metoda aktivnog učenja i kritičkog mišljenja omogućava supervizorima da, pripremajući se za svoje uloge i pripremajući sadržaje koje žele prenijeti, neprestano prelaze iz uloge onog koji podučava u ulogu onoga koji uči te da razvijaju i njeguju svoju sposobnost identifikacije i empatije, što je temelj svakog dobrog supervizijskog, edukativnog i pomažućeg procesa (Urbanc i Kletečki Radović, 2007.).

Ključ učenja i razvoja leži u sposobnosti uključivanja i korištenja radnog iskustva stručnjaka (Morrison 2001., prema Davys i Beddoe, 2021.). Različiti pojedinci uče na različite načine i razvijaju različite stilove učenja. Neki radije počinju s praktičnim djelovanjem, a zatim razmišljaju o tome što funkcionira, a što ne, dok drugi vole pronaći uporište u teoriji i imati objašnjenje prije nego što razrade plan djelovanja (Hawkins i Shohet, 2012.). Važno je prepoznati vlastiti stil učenja kako bi se izbjegao osjećaj neadekvatnosti uspoređujući se s drugima koji uče brže u različitim situacijama učenja (Hawkins i Shohet, 2012.).

Centralni element u učenju je „steći uvid u nešto“, što predstavlja problem znanja, a kod načina spoznaje u slučaju supervizije radi se o stjecanju znanja na temelju iskustva u obavljanju stručnih poslova (van Kessel i Hann, 1993.). Govoreći o razvoju, proces promjene je proces učenja putem kojeg dolazi do novih oblika ponašanja i reagiranja, a poznato je da su za razvoj u odrasloj dobi naročito značajne promjene koje su uvjetovane učenjem, a u manjoj mjeri sazrijevanjem (Žorga, 2009.b). Kolb (1984., Žorga, 2009.b) učenje definira kao proces u kojem se dolazi do znanja putem transformacije iskustava, a pritom sama spoznaja iskustva nije dovoljna za učenje, već ga je potrebno proraditi na odgovarajući način. Kolbov model iskustvenog učenja, vjerojatno najpoznatiji model učenja odraslih (Davys i Beddoe, 2021.), često se koristi kao okvir za razumijevanje načina na koji se odvija iskustveno učenje u superviziji. Budući da je za superviziju važno da ima ishod u profesionalnim iskustvima stručnjaka, učenje u superviziji se odvija kroz četiri faze (slika 5): 1. konkretno profesionalno iskustvo, odnosno priča o njemu, 2. refleksija tog iskustva, odnosno razmišljanje o njemu, 3.

apstraktna konceptualizacija, odnosno osmišljavanje iskustva i 4. praktično eksperimentiranje, odnosno djelovanje na drugačiji način (Žorga, 2009.b).

Slika 5: Proces iskustvenog učenja u superviziji (preuzeto iz Žorga, 2009.b, str. 28)



Supervizor vodi stručnjaka, u njegovom procesu učenja, kroz navedene četiri faze koje su značajne za iskustveno učenje, pri čemu oblikuje situacije učenja koje potiču stručnjaka da prelazi iz jedne faze u drugu. Stoga je važno da se supervizijski susreti provode paralelno s radom stručnjaka jer na taj način stručnjak obavlja svoj posao, na superviziji razmišlja o tome kako radi te uči iz toga, planira buduće aktivnosti i ponovno ih isprobava u praksi (Žorga, 2009.b).

Dawes (1994.), razmatrajući kako ljudi uče identificirati koncepte i kategorizirati slučajeve, navodi dva uvjeta važna za iskustveno učenje: 1.) jasno razumijevanje onoga što čini netočan odgovor ili pogrešku u prosudbi i 2.) neposredna, nedvosmislena i dosljedna povratna informacija kada se takve pogreške učine. Supervizija ima potencijal zadovoljiti oba uvjeta.

Razmatrajući proces razvoja praktičara, Carroll i Tholstrup (2001.) su preuzeli i prilagodili model Skovholta i Rønnestada (1995., prema Carroll i Tholstrup, 2001.), u kojem su oni promatrali faze razvoja od predosposobljavanja do predumirovljenja, intervjuirajući 100 praktičara u cijelom rasponu. Carroll i Tholstrup (2001.) su šest faza u razvoju praktičara

grupirali u dvije kategorije (tablica 2) te su prvu nazvali „fazom učenja“, tijekom koje je fokus na učenju uloge stručnjaka praktičara kroz obuku, praksu i oponašanje iskusnijih praktičara. Ta faza obično traje od početne obuke do nekoliko godina nakon postizanja kvalifikacije. Drugu fazu su nazvali „faza neučenja“ i ona uključuje proces integracije naučene uloge s osobnim kvalitetama i razvijanje vlastitog autentičnog stila, za što je potrebno sljedećih 30 ili više godina (Carroll i Tholstrup 2001.).

Tablica 2: Faze u razvoju praktičara, adaptirano iz Skovholta i Rønnestada (1995., prema Carroll i Tholstrup, 2001., str. 20)

FAZA „UČENJA“	<ul style="list-style-type: none"> • Započinjanje obuke • Oponašanje stručnjaka • Konsolidacija
FAZA „NEUČENJA“ (ili 'INTEGRACIJE')	<ul style="list-style-type: none"> • Istraživanje • Integracija • Individualnost

Na supervizijsko učenje ne utječu samo kultura djelovanja i širi kulturni kontekst, već i interakcije između supervizanta, supervizora i klijenta, među ostalim (Dirgèlienè, 2016., prema Sithole i Shokane, 2023.). Kako će svatko od njih djelovati, ovisi o njihovim znanjima, vještinama i vrijednostima tj. njihovim kompetencijama.

Profesionalno djelovanje snažno je povezano s kritičkim promišljanjem i stoga leži u središtu rasprave o superviziji, obrazovanju odraslih i profesionalnom učenju (Eteläpelto et al., 2013.; Karvinen-Niinikoski, 2009., prema Karvinen-Niinikoski, 2019.). Supervizija podrazumijeva promjenu u razmišljanju i djelovanju supervizanta, a da bi promjena bila moguća potrebno je uvesti temu koja stoji u osnovi problema ili je vezana uz njegovo rješavanje, pa i kad je sam supervizant nije uočio. Supervizor to može učiniti konfrontiranjem s činjenicama koje nisu jasne ili s vrijednostima, moralnim sudovima i dogmama koje supervizant ima, a koje mu priječe da na drugi način sagleda situaciju (Bezić, 2007.). Supervizant uz pomoć supervizora istražuje svoju vlastitu mapu stvarnosti i pritom ga konfrontacija prisiljava da se suoči s nekim dijelovima mape, kako bi razumio vlastite obrasce ponašanja ili sustav razmišljanja i kako bi mogao odabrati alternativne načine sagledavanja i profesionalne akcije (Bezić, 2007.).

Čak i posjedovanje svih raspoloživih teorijskih znanja, vještina, korisnih rutina i postupaka, osobnog iskustva i uvida u osobne procese, to nije dovoljno da u svakom slučaju i svakom trenutku znamo kako postupati u odnosu sa svakim pojedinim klijentom (Pregrad, 2004.). U tom smjeru kreativnost može biti podrška učinkovitom radu sa supervizantima i nadogradnja naučenoga. Supervizija se odvija u kreativnom prostoru u kojem se potiče kreativna produkcija ideja i rješenja (Cajvert, 2001.).

Različiti modeli superviziranja, kao i različiti suvremeni modeli podučavanja, različito imenuju i pozicioniraju faze učenja, no ono što im je zajedničko je da se temelje na ideji aktiviranja sudionika, poticanja na razmišljanje, samootkrivanje, samoizražavanje, izlaganje različitim doživljajima i mišljenjima sudionika grupe te preuzimanja osobne odgovornosti za sudjelovanje i učenje (Urbanc i Kletečki Radović, 2007.).

Supervizija i učenje su cjeloživotni procesi u koje je praktičar uključen od početka formalnog osposobljavanja do umirovljenja i povlačenja iz prakse (Davys i Beddoe, 2021.). Cjeloživotno učenje je proces kojeg treba njegovati u okviru podržavajućeg okruženja za učenje, kako u obrazovnim ustanovama, tako i na radnom mjestu, što pred organizacije postavlja odgovornost za djelovanje koje odraslim ljudima omogućava iskustva osobnog učenja i razvoja (Žorga, 2009.b). Učenje na radnom mjestu važno je za razvijanje uvida, može se okarakterizirati na različite načine, a dva aspekta su posebno važna: razvoj organizacije i izgradnja kapaciteta pojedinaca (Sithole i Shokane, 2023.). Organizacijski kontekst ima utjecaj na učenje supervizije, što je vidljivo kad se zaposlenik pomiče iz trenutne uloge praktičara, prolazi kroz tranziciju i ulazi u novu ulogu supervizora, a koncepcija supervizijskog učenja dalje naglašava što svaki supervizor i supervizant unose u odnos (Sithole i Shokane, 2023.).

1.6. Modeli supervizije – smjer u razvoju kompetencija supervizora

Kad govorimo o kvaliteti supervizijskog procesa i razvoju kompetencija supervizora, dobro je znati koje je to kompetencije potrebno unaprjeđivati. Koja su to znanja i vještine koje bi „dobar“ supervizor trebao imati i kako bi kvalitetan supervizijski proces trebao izgledati? Poznavanje modela supervizije ima važnu ulogu u procjeni i samoprocjeni kompetencija supervizora jer oni određuju okvir i standarde za identifikaciju ključnih kompetencija kao kriterija učinkovitosti u supervizijskom radu. Važno je da supervizor prepoznaje model prema kojem djeluje u svom supervizijskom radu, a poznavanje različitih modela supervizije pruža mu mogućnost promjene perspektive, širi spektar alata i tehnika što mu omogućava učinkovito odgovoriti na potrebe supervizanata i različite izazove s kojima se može susresti. U tom području, jedno od ključnih pitanja je i kakvu obuku supervizori trebaju imati. Da bi obuka bila utemeljena na dokazima, mora postojati solidna baza literature koju edukatori mogu konzultirati kako bi razumjeli bitne komponente supervizijskih kompetencija, tipične putanje razvoja supervizora i najbolje prakse za njihovu obuku (Baker i Hunsley, 2013.).

Postoji veliki broj modela supervizije i oni pružaju konceptualni okvir supervizorima te kao takvi pomažu da supervizija bude kohezivna. Oni usmjeravaju supervizore prema pružanju supervizije koja odgovara potrebama njihovih supervizanata. Kako se specijalnost supervizije razvijala, pojavili su se modeli koji se bave različitim aspektima supervizije (Bernard i Goodyear, 2014.).

Gledajući na postojeće modele supervizije Ajduković i Cajvert (2001.) ih razlikuju prema dva kriterija: 1.) pripadanje nekom terapijsko-tretmanskom teoretskom konceptu (biheavioristički model, psihodinamski model, humanistički model, sistemski model supervizije, procesni model, dijaloški model, interakcionalistički model i dr.) i 2.) s obzirom na funkcije i ciljeve procesa supervizije (administrativno-upravljačka, podržavajuće-pomažuća, edukativna funkcija), a Robotić (2004.) dodaje još jedan, treći kriterij, a to je duljina postojanja supervizije u određenoj zemlji u kojoj se supervizija provodi i njen razvoj tijekom godina. U zemljama engleskog govornog područja (Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija, Australija) razvio se i još uvijek prevladava model prema kojem supervizija objedinjuje tri funkcije: administrativno-upravljačku, podržavajuće-pomažuću i podučavajuću funkciju (Munson, 1993., prema Ajduković i Cajvert., 2004.). Navedeni model doživio je brojne kritike u kojima se najčešće naglašava konflikt funkcija i uloga supervizora kao onoga koji upravlja, podučava i pruža podršku (Ajduković i Cajvert, 2004.). Pokazalo se da u takvim situacijama prevladava upravljačka funkcija, što superviziju približava nadzoru, a kao takva

ne može zadovoljiti sve potrebe superviziranih. Te poteškoće su u SAD-u pokušali razriješiti razdvajanjem tzv. „kliničke supervizije“ od „administrativne“ supervizije (Holloway, 1995., prema Ajduković i Cajvert, 2004.). Nasuprot tom modelu razvijaju se novi modeli u Europi, a jedan takav je „nizozemski model“ ili model kompetencija, u kojem supervizanti ne funkcioniraju u okruženju pod supervizijom već uče funkcionirati profesionalno uz pomoć supervizije (van Kessel, 1999.).

U novije vrijeme u literaturi se navodi i „četvrta“ funkcija supervizije, a to je emocionalna i fiziološka regulacija, koja treba osigurati regulativne procese u superviziji: od emocionalne uznemirenosti do smirivanja; od emocija koje supervizant teško suzdržava do toleriranja i promjene tih emocija; od emocionalnog povlačenja do doživljavanja emocija; od sumnje u sebe do samopouzdanja (Žvelc i Rožić, 2019., prema Ajduković, 2020.).

Garfield (2006., prema Bernard i Goodyear, 2014) izvještava da je u literaturi o mentalnom zdravlju opisano više od 1000 pristupa savjetovanju i psihoterapiji. Kao što je primijećeno ranih 1980-ih, područje supervizije ima tendenciju slijediti put psihoterapije (Leddick & Bernard, 1980., prema Bernard i Goodyear, 2014.) u smislu teorijskog razvoja (npr. postmoderni pristupi), profesionalnog razvoja (npr. etički kodeksi) i ključnih pitanja (npr. stručnost u multikulturalnoj terapiji i superviziji).

Smith (2009.) je prikupio informacije različitih autora, stručnjaka mentalnog zdravlja i drugih srodnih disciplina koji su se bavili temom supervizije te je modele supervizije podijelio u tri skupine: modeli supervizije temeljeni na psihoterapiji, razvojni modeli supervizije i integrativni modeli supervizije.

Navodeći da to nisu svi modeli, Smith (2009.) ih dijeli na sljedeći način:

1.) Modeli supervizije temeljeni na psihoterapiji

- Psihodinamski pristup superviziji
- Feministički model superviziji
- Kognitivno-bihevioralna supervizija
- Supervizija usmjerena na osobu

2.) Razvojni modeli supervizije

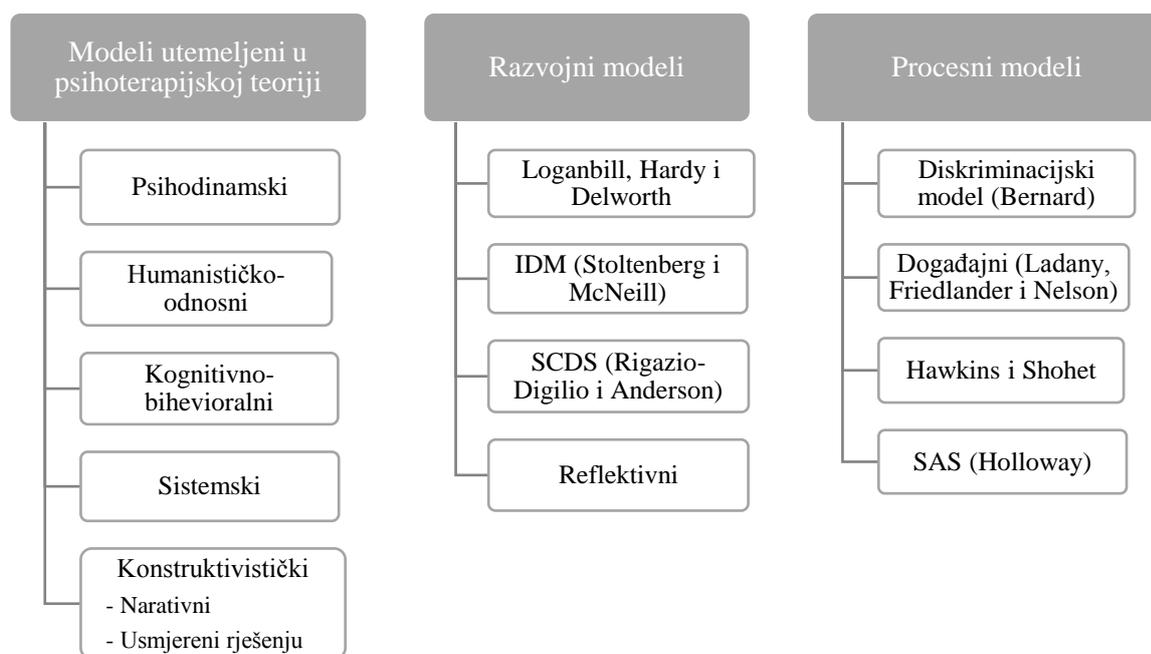
- Integrirano razvojni model
- Ronnestadov i Skovholtov model

3.) Integrativni modeli supervizije

- Bernardov model diskriminacije
- Sistemski pristup

Bernard i Goodyear (2014.) su na sličan način napravili podjelu modela kliničke supervizije. Njihove glavne kategorije su modeli utemeljeni u psihoterapijskoj teoriji, razvojni modeli i procesni modeli, kako je prikazano na slici 6.

Slika 6: Glavne kategorije modela kliničke supervizije prema Bernard i Goodyear (Bernard i Goodyear, 2014., str. 22)



IDM -Integrated Development Model, SCDS - Systemic cognitive-developmental supervision

Trima navedenim kategorijama koje su predložili Bernard i Goodyear (2014.) zadnjih godina dodaje se četvrta kategorija modela u superviziji, a to su modeli temeljeni na kompetencijama (Falender i Shafranske, 2004; Gonsalvez i sur., 2017.). Erkan-Atik, Arıcı i Ergene (2014., prema Eryilmaz i Mutlu, 2017.) navode da u literaturi postoje tri primarna modela supervizije koja se odnose na superviziju savjetovanja: modeli supervizije temeljeni na psihoterapiji, razvojni modeli supervizije i model supervizije socijalnih uloga.

Ajduković (2020.), polazeći od klasifikacije ključnih autora u području istraživanja modela supervizije (Bradley i Ladany, 2001.; Haynes, Corey i Moulton, 2003.; Bernard i Goodyear, 2014.; Beinart, 2012., prema Ajduković, 2020.), identificira tri velike skupine generičkih modela supervizije: razvojne modele, modele socijalnih uloga i integrativne modele:

1. **Razvojni modeli** objašnjavaju složenu tranziciju od neiskusnog supervizanta do iskusnog i profesionalno zrelog stručnjaka. Oni polaze od ideje da je supervizijski pristup potrebno

prilagođavati promjenama u znanjima i vještinama supervizanata koje se događaju kroz vrijeme, kako bi se postigao optimalan razvoj stručnjaka kao supervizanta (Ajduković, 2020.). Ključni model u ovom području je integrirani razvojni model McNeilla i Stoltenberga (Ajduković, 2020.).

2. **Modeli socijalnih uloga**, koji ujedinjuju tri glavne funkcije supervizije, što su edukativna, podržavajuća i administrativna (Kadushin i Harkness, 2014.), polaze od toga da supervizor preuzima razne uloge kako bi djelovao u skladu s očekivanjima i uvjerenjima o tome što je supervizija (Ajduković, 2020.). Najpoznatiji model iz ove skupine razvio je upravo Kadushin (1976., prema Ajduković, 2020.) s tri navedene funkcije supervizije.
3. **Integrativni modeli** razvijaju se kao kombinacija najboljih obilježja dva ili više pristupa psihosocijalnom radu i superviziji, najbolji modeli identificiraju tzv. zajednički nazivnik dvaju ili više različitih modela koji se mogu uspješno kombinirati u supervizijskoj praksi i objedinjuju ih (Ajduković, 2020.).

Prema literaturi, koja je u ovom području opsežna, može se uočiti da se elementi razvojnih modela i modela socijalnih uloga javljaju u različitim kombinacijama u integrativnim modelima, ovisno o početnom određenju svrhe i ciljeva supervizije, organizacijskom kontekstu u kojem ona djeluje i specifičnim potrebama supervizanata (Ajduković, 2020.).

Ajduković i Cajvert (2004.) različite pristupe superviziji dijele u dva osnovna modela:

- 1.) **razvojno-integrativna supervizija** usmjerena je na integriranje teorije i prakse, razvoj profesionalne kompetentnosti i podržavanje stručnjaka u radu s korisnicima, s ciljem ojačavanja stručnjaka i jačanja njegovih kompetencija. U fokusu su stručnjak i proces rada, pa se stoga kvaliteta usluga korisnicima osigurava posredno.
- 2.) **organizacijska ili rukovodna supervizija**, koja treba osigurati djelotvorno funkcioniranje organizacije, dobro korištenje resursa te kvalitetne i neposredne usluge korisnicima, s fokusom na sadržaj rada i korisnike. U kontekstu u kojem administrativno-upravljačka uloga nije dio funkcija supervizije, kao što je slučaj u Hrvatskoj, nužno je pojam organizacijska supervizija koristiti samo kao specifičan oblik razvojno-integrativne supervizije, čiji je cilj pružanje supervizijske podrške rukovodnim osobama u obnašanju njihovih zadataka (Ajduković, 2020.).

Kod organizacijske supervizije, prije početka supervizije važno je omogućiti orijentacijski sastanak s potencijalnim supervizantima, naručiteljem supervizije i rukovoditeljima, u svrhu informiranja i pregovaranja o cilju supervizije, očekivanjima svih uključenih, razmatranja što bi od navedenog moglo biti predmetom supervizije, a što bi

zahtijevalo neke druge oblike intervencije. Na taj način bi se omogućilo da svi potencijalni dionici, iz svojih različitih uloga i perspektiva, steknu zajedničko razumijevanje nadzora iz istog izvora, u isto vrijeme i na istom mjestu (Urbanc, 2023.).

Kao dodatan oblik supervizije Ajduković i Cajvert (2004.) prepoznaju timsku superviziju, koja za cilj ima razvoj timskih odnosa i djelotvorniju timsku suradnju, radi postizanja bolje kvalitete usluge.

RAZVOJNO-INTEGRATIVNI MODEL

Iz potrebe za detaljnijim i sveobuhvatnijim modelom razvoja pripravnika koji bi usmjeravao istraživanje i praksu, Stoltenberg i Delworth predložili su Integrativno Razvojni Model supervizije (*IDM*), koji se izravnije oslanja na razvojnu teoriju i pruža više specifičnih detalja u vezi s promjenama kod supervizanata tijekom vremena i vrstama supervizijskih okruženja (Stoltenberg, 2005.). Prvi konceptualni iskorak u razvoju integrativno razvojnih modela bio je predlaganje sveobuhvatnih struktura, pomoću kojih je omogućeno praćenje napretka u razvoju pripravnika. Utvrđeno je da su se promjene u samosvjesnosti i svjesnosti drugih, motivaciji i autonomiji događale sustavno kako su supervizanti stjecali stručnost (Stoltenberg, 2005.).

Razvojno-integrativna supervizija nije usmjerena samo na sadržaj psihosocijalnog rada, već potiče razvoj profesionalne i osobne kompetentnosti stručnjaka. U fokusu je, dakle, stručnjak koji reflektira o svom profesionalnom iskustvu, metodama rada i teorijskom opredjeljenju (Ajduković i Cajvert, 2004.). Stručnjak zajedno sa supervizorom uči iz svoga iskustva, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u svom radu, sagledava situacije s klijentima, sagledava resurse klijenata i svoje resurse te misli i osjeća. Integrirajući tako različite aspekte profesionalne situacije stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba (Ajduković i Cajvert, 2004.).

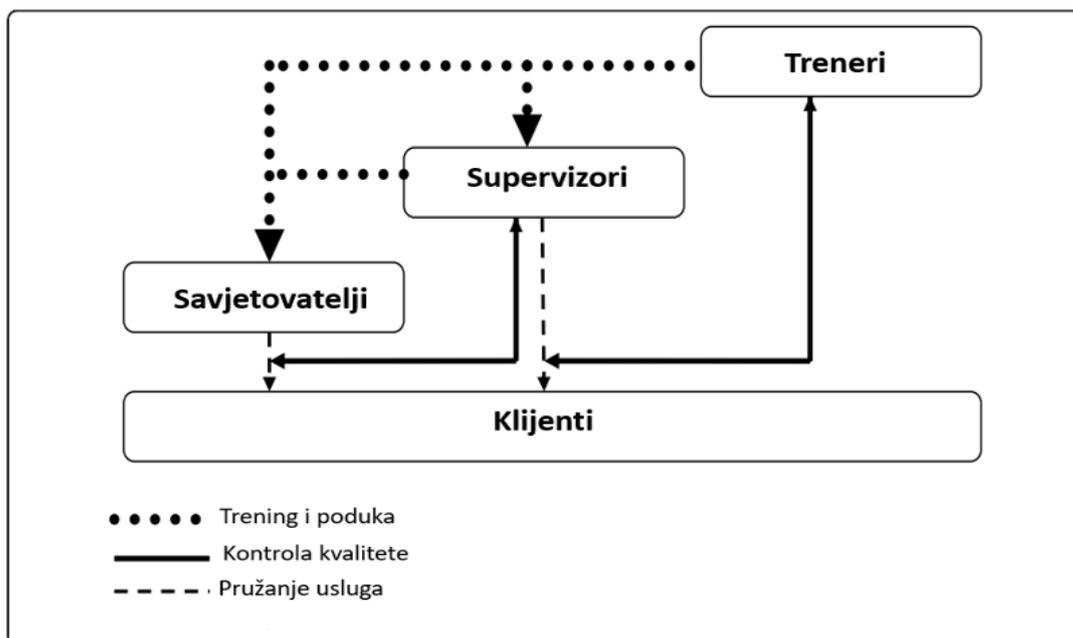
MODEL NAUKOVANJA

Model naukovanja podrazumijeva klasičnu edukaciju kroz predavanja, čime se osiguravaju temeljna znanja, dok je bit u provedbi izravne psihoterapeutske prakse koju neposredno prati i vodi supervizor. Postavljanjem pitanja on polaznike podučava analizi i daje im povratne informacije (Sladović Franz, 2020.b). Tradicionalnim modelom naukovanja učenje se postiže vježbanjem novih vještina, uz nadzor i poduku stručnjaka (Murray i sur., 2011.). Učenje kroz naukovanje odvija se kombinacijom promatranja, podučavanja i prakse

(Feinstein i sur., 2015.). Praksa u obuci prvotno uključuje treniranje i povratnu informaciju od stručnog edukatora, koji u početku preuzima odgovornost za vođenje i podučavanje glavnih vještina a, kako obuka napreduje, potiče supervizore da preuzmu aktivniju ulogu u podučavanju (Murray i sur., 2011.).

Model naukovanja koji se koristi za savjetovanje o mentalnom zdravlju uključuje tri glavne skupine ili pojedince: 1) Treneri - koji su stručnjaci za intervencije u području mentalnog zdravlja (obično izvan projektnog područja), 2) Supervizori - koji su u idealnim okolnostima lokalni pojedinci koji su izabrani za napredniju ulogu, i 3) Savjetovatelji - lokalni pojedinci koji zapravo pružaju savjetodavne intervencije za mentalno zdravlje klijentima (Murray i sur., 2011.). Slika 7 prikazuje smjerove obuke i podučavanja, praćenja ili kontrole kvalitete i izravnog pružanja usluga te ističe interakcijsku prirodu modela naukovanja u sve tri skupine (Murray i sur., 2011.).

Slika 7: Model naukovanja (prema Murray i sur., 2011., str. 4)



Feinstein i suradnici (2015.) razvili su model psihoterapeutskog treninga koji se temelji na kognitivnoj superviziji naukovanja, koristeći šest tehnika iskustvenog učenja, gdje supervizori mogu osnažiti svoje vještine podučavanja korištenjem šest alata iskustvenog učenja:

- 1) Sklapanje skela – Skela se odnosi na podučavanje i odgovaranje na prepoznate potrebe svakog specijalizanta na njegovoj individualnoj razvojnoj razini, na način da se nude

podrška, znanje, prijedlozi i specifična pomoć, dok se kontinuirano nadograđuju prethodna postignuća.

- 2) Modeliranje – Modeliranje se događa kad supervizori, kao stručnjaci, demonstriraju dijelove psihoterapije specijalizantima, koji promatraju njihovo ponašanje i imaju priliku naknadno pokazati da su usvojili tehnike u obavljanju takvih zadataka, a pritom supervizor daje neposrednu stručnu povratnu informaciju. Kad specijalizant promatra supervizora koji modelira vođenje terapijske sesije, on također uči relevantne teorije psihoterapije, specifične psihoterapijske tehnike i obrazloženja za ugovore o liječenju.
- 3) Supervizija - Specijalizanti provode psihoterapiju dok ih se promatra i podučava, a pritom supervizori nude trenutne prijedloge, ispravke, alternativne izjave ili predlažu intervencije. Podučavanje se može kombinirati s modeliranjem i obično je prilagođeno razvojnim sposobnostima specijalizanta.
- 4) Artikulacija – Artikulacija se još naziva sokratsko ispitivanje i opisuje procese kojima supervizori postavljaju supervizantima pitanja koja nisu prijeteca, ali potiču na razmišljanje i pomažu da supervizanti eksplicitno izraze svoje namjere, objasne svoje razmišljanje ili emocije, opišu transfer, kontratransfer ili otpore te pruže obrazloženja za svoje pristupe rješavanju problema. Artikulacija pomaže specijalizantima da prodube svoje znanje, poboljšaju svoje kapacitete za promišljanje, poboljšaju svoje tehnike, a pri tome supervizori mogu odrediti razinu razumijevanja specijalizanta i područja koja trebaju poboljšati.
- 5) Refleksija – Koristeći refleksiju, specijalizanti analiziraju i propituju svoja psihoterapijska iskustva kako bi procijenili svoje potrebe za učenjem (refleksivno učenje) i poboljšali svoju samosvijest i kliničku praksu (refleksivna praksa). Specijalizante se potiče da promišljaju o svojim klijentima, prirodi i značenju vlastitih reakcija, iskustava i ponašanja, o svojim jakim i slabim stranama, uključujući vlastite razine kompetentnosti te da uspoređuju vlastite pristupe s pristupima “stručnjaka” psihoterapije i kolega i pritom sami odlučuju hoće li svoja privatna pisana razmišljanja podijeliti sa supervizorom.
- 6) Istraživanje – Kako bi potaknuli istraživanje, supervizori stimuliraju znatiželju specijalizanata, ocrtavajući opće ciljeve učenja te potiču starije specijalizante da čitaju i samostalno razmišljaju o različitim aspektima psihoterapije.

Moguće je primijeniti metode naukovanja za poboljšanje psihoterapijske obuke i supervizije kao alternative ili dodatka tradicionalnim oblicima supervizije, ali je tijekom naukovanja važno pratiti sve moguće dijadne i trijadne reakcije, transfere i kontratransfere (Feinstein i sur., 2015.).

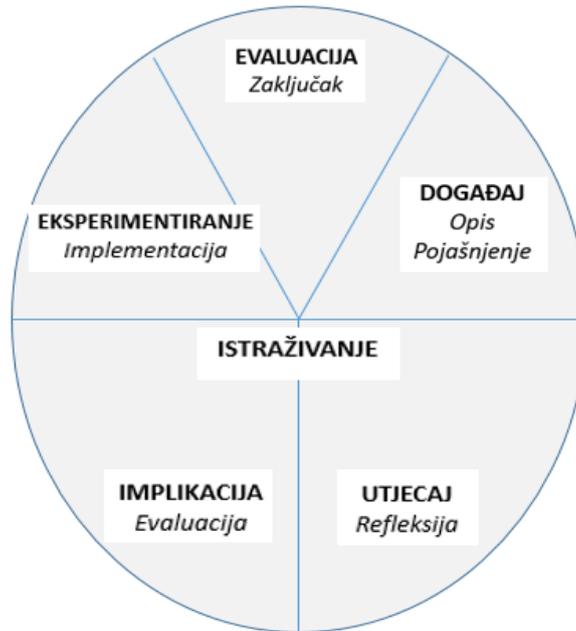
MODEL REFLEKTIVNOG UČENJA U SUPERVIZIJI

Model reflektivnog učenja zasniva se na ideji da je supervizija forum za učenje i da je glavno sredstvo učenja refleksija, koja se u ovom kontekstu odnosi na svjesno iznošenje na površinu različitih oblika znanja, uz obraćanje pozornosti na misli i emocije prisutne kod učenika, i na licu mjesta, i nakon iskustva koje je imao u radu (Davys i Beddoe, 2009.).

Model reflektivnog učenja razvijen je kroz potrebu za praktičnim modelom supervizije koji vodi supervizora od pozdrava na početku supervizijskog susreta do rastanka na kraju, a fokus je na procesu između te dvije interakcije gdje se supervizija događa. Prema jednoj od premisa ovog modela glavna svrha supervizije je olakšati učenje i razvoj supervizanta. Kao takav, model ima uporište u principima iskustvenog učenja odraslih, kako ih je opisao Kolb (Kolb, 1984.; Schoön, 1987., prema Davys i Beddoe, 2009.). Druga premissa odražava Butlerovu (1996., prema Davys i Beddoe, 2009.) tvrdnju da učenje postaje transformacijsko kroz refleksiju te da nije dovoljno imati iskustvo da bi se učenje dogodilo jer bez razmišljanja o iskustvu ono se može izgubiti ili krivo shvatiti (Morrison, 1993., prema Davys i Beddoe, 2009.).

Model reflektivnog učenja prikazan je na slici 8 i opisuje četiri faze: događaj, istraživanje, eksperimentiranje i evaluaciju, koji se obrađuju uzastopno, ali dopuštaju učeniku i supervizoru da se kreću naprijed-natrag između različitih faza ako je to potrebno (Davys i Beddoe, 2009.).

Slika 8: Model reflektivnog učenja za studente (prema Davys i Beddoe, 2009., str. 924)



Davys i Beddoe (2009.) su model reflektivnog učenja razvili za razmatranje vještina i procesa potrebnih za superviziju studenta socijalnog rada jer smatraju da su studentima potrebni parametri, smjernice i informacije kako bi počeli graditi vlastiti osjećaj ovladavanja vještinama i intervencijama koje zahtijeva praksa. Ovaj model potiče supervizore da pronađu sredinu između didaktičkog podučavanja i refleksije koja se odvija bez granica, a može stvoriti tjeskobu kod učenika koji ima malo sadržaja i nedovoljno iskustva o kojem bi mogao reflektirati (Davys i Beddoe, 2009.). Ključan zadatak supervizora terenske edukacije je olakšati refleksiju na početku prakse i poticati kod studenta osjećaj vlasništva, ovladavanja i razumijevanja njegovog kliničkog procesa, dok ga u isto vrijeme podučava i usmjerava. Fokus je na studentovom iskustvu, a ne na supervizorovoj stručnosti (Davys i Beddoe, 2009.).

DIJALOŠKI MODEL SUPERVIZIJE

Lilja Cajvert (2009.) govori o dijaloškom modelu supervizije, prema kojem se supervizor i supervizant sreću u »areni« znanja, pri čemu je u fokusu supervizant, koji želi razumjeti i reflektirati o svojim osjećanjima, mislima i slikama o klijentu, kao i o vlastitom sudjelovanju u stvaranju terapijskog odnosa i procesa u tretmanu. Supervizor u dijaloškom modelu supervizije ne tumači niti teoretski konstatira ili zaključuje koji su nesvjesni procesi nastali kod terapeuta i iz kog razloga, već terapeutu pitanjima pomaže da sam dođe do zaključka, tj. do osvještavanja da njegov osjećaj koji se stvorio u radu s klijentom može biti izraz kontratransfera, rezonance ili projektivne identifikacije (Cajvert, 2009.).

Fiona Calvert i suradnici (2016.) iznose da supervizijski odnosi mogu funkcionirati kao transformacijski forum za učenje kako bi se poboljšale kompetencije odnosa koje se mogu prenijeti u terapiju. Predlažu svrhovit pristup dijaloške refleksivnosti, kao metodu iskustvene supervizije, pri čemu supervizori koriste neposrednost relacijskog angažmana unutar supervizije kako bi razvili relacijsku kompetenciju supervizanta (Calvert i sur. 2016.). Dijaloška refleksivnost bavi se odnosom u superviziji usmjerenim na sadašnjost, stvorenim izravnim razgovorom između supervizora i supervizanta te narativom o samom supervizijskom odnosu i procesu. To uključuje poticanje dijaloga o neviđenim ili zanemarenim aspektima supervizije, davanje prioriteta refleksivnom fokusu na iskustvo supervizije za supervizanta i supervizora te poticanje izravne i otvorene rasprave o procesima koji se odvijaju unutar supervizijskog odnosa (Calvert i sur. 2016.).

Dijaloška refleksivnost uključuje spremnost za samorefleksivnost i iskrenost u komunikaciji s drugim članom supervizijskog odnosa, naglašava emocionalnu prisutnost i stvaran angažman u odnosu, a ne meta-relacijske procese (tj. samo traženje povratne informacije o odnosu) i koristi se za razvoj refleksivnih i odnosnih kompetencija supervizora (Calvert i sur. 2016.).

KOMPETENCIJSKI MODELI SUPERVIZIJE

Modeli kompetencija potječu iz pedagoške teorije, posebice kada se primjenjuju na obrazovanje i osposobljavanje u zdravstvenim profesijama (Gonsalvez i sur., 2017.). Kompetencije praktičara konceptualizirane su kao višedimenzionalni konstrukt, koji se sastoji od niza neovisnih domena kompetencija (npr. procjena, intervencija, profesionalizam) i tipova kompetencija (npr. znanje, primjena znanja, vještine, odnos, stavovi) stečenih kroz razvojni put od početnika do stručnjaka (Fouad i sur., 2009.; Gonsalvez i Calvert, 2014.; Rodolfa i sur., 2013., prema Gonsalvez i sur., 2017.). Višestruka priroda kompetencije praktičara zahtijeva da supervizori budu sposobni procijeniti, izgraditi i unaprijediti kompetencije superviziranih u višestrukim domenama i fazama (Gonsalvez i sur., 2017.).

Superviziju temeljenu na kompetencijama zajednički definiraju supervizor i supervizant, identificiranjem znanja, vještina i stavova koji čine svaku kliničku kompetenciju, utvrđivanjem specifičnih strategija učenja te praćenjem i evaluacijom njihovog razvoja (Falender, 2014.). Supervizija temeljena na kompetencijama definirana kao metateorijski pristup koji eksplicitno identificira znanja, vještine i stavove koji sačinjavaju kliničke kompetencije, daje informacije o strategijama učenja i postupcima evaluacije te ispunjava

referentne standarde kompetencija, u skladu s praksama i propisima utemeljenim na dokazima (APA, 2014., prema Gonsalvez i sur., 2017.).

Naglasak se stavlja na ono što je naučeno i što je specifični ishod obuke, umjesto da se ispituju sadržaji onoga što se poučava ili obučava. Pristupi uključuju specifične analize zadataka, analizu temeljnih procesa (rješavanje problema, rasuđivanje, učenje, samoprocjena) te usporedbu s uspješnim predstavnicima profesije u smislu tehničkih i olakšavajućih varijabli (Falenderi Shafranske, 2007.).

Kompetencijski pristup, primijenjen na modele supervizije temeljene na ulogama, pred supervizore stavlja zahtjev da pokažu kompetentnost u višestrukim ulogama supervizora (učitelji, savjetnici, konzultanti, procjenitelji, treneri i mentori), a sveobuhvatna procjena zahtijevala bi vjerodostojnu procjenu učinka u svakoj od tih uloga (Gonsalvez i sur., 2017.).

Sa supervizijom temeljenom na kompetencijama raste odgovornost i transparentnost, kako za supervizora, tako i za supervizanta (Falender, 2014.).

MODEL SUPERVIZOROVE KOMPLEKSNOŠTI

Watkins (1993.) predlaže model supervizorove kompleksnosti (*Supervisor Complexity Model – SCM*), koji je sastavljen od četiri stadija razvoja supervizora, a svaka faza konceptualno je drugačija i sastoji se od različitog seta zadataka i odgovornosti s kojima se supervizor, razvijajući se, mora nositi. Faze modela su sljedeće (Watkins i sur., 1995.):

1. Prva faza: Šok uloge. Početnik, neiskusni u ulozi supervizora i s manjkom edukacija i teringa, preplavljen novom ulogom, može se povući u sebe ili u strukturu. Mogu mu se javiti različiti osjećaji, misli i ponašanja pa tako može (a) preispitivati svoju sposobnost da funkcionira kao supervizor, (b) biti preplavljen ulogom i obavezama, (c) imati osjećaj da je varalica, da samo igra ulogu supervizora, (d) imati manjak identiteta i povezanosti s ulogom supervizora, (e) imati osjećaj anksioznosti, nesigurnosti i sumnje oko svog truda.
2. Druga faza: Oporavak i tranzicija uloge. Kako dobiva više iskustva, smatra se da će se supervizor oporaviti, sabrati, prepoznati neke od svojih vještina i sposobnosti u ulozi supervizora te početi poduzimati prve korake prema razvoju identiteta supervizora.
3. Treća faza: Konsolidacija uloge. S daljnjim razvojem, supervizor se više konsolidira u svom identitetu, postiže višu razinu otvorenosti, kompetencije i vještina u odnosu na superviziju, ima više povjerenja u sebe kao supervizora, lakše podnosi neizvjesnost te je vještiji u nošenju s poteškoćama u supervizijskom odnosu.

4. Četvrta faza: Ovladavanje ulogom. Supervizor doseže najvišu razinu funkcioniranja—gdje je postignut osjećaj da je majstor u ulozi supervizora, integrirao je osjećaj identiteta.

Navedene četiri faze konceptualizirane su u linearnom smislu i glavne su teme kompetencija nasuprot nekompetenciji, autonomija nasuprot ovisnosti i svjesnost nasuprot nesvjesnosti.

MODEL METODSKE SUPERVIZIJE

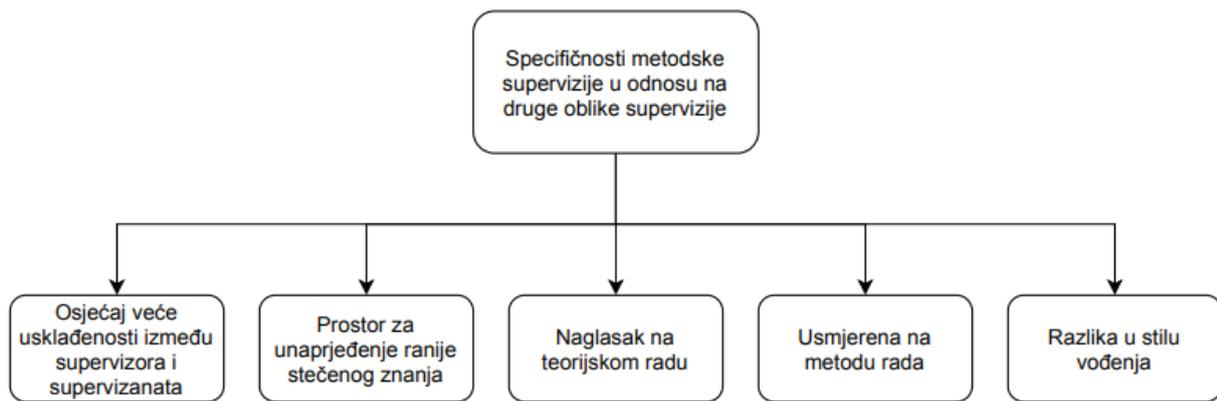
Metodska supervizija pruža okvir za kontinuirani profesionalni razvoj unutar nekog pristupa u radu i specifične metode te se u procesnom dijelu fokusira na povećanje svjesnosti o vlastitim stavovima, predrasudama, vrijednostima i slijepim pjegama, koje su ometajuće za rad s korisnicima. Dok se u razvojno-integrativnom modelu polazi od stručnjaka i njegovih pitanja vezanih uz razumijevanje njegove profesionalne prakse, u metodičkoj superviziji se polazi od korisnika i rada s korisnikom po određenoj specifičnoj metodi (Ajduković, 2021.).

Model metode supervizije primjenjiv je u različitim područjima psihosocijalnih intervencija kada je u fokusu neka specifična metoda ili pristup radu te kontinuirano jačanje kompetencija (znanja, vještina i vrijednosti) stručnjaka za njihovu specifičnu primjenu. Kroz strukturirani rad na slučaju naglašena je edukativna komponenta usmjerena na osnaživanje kompetencija stručnjaka za primjenu određene metode(a) rada (Ajduković, 2021.).

Usmjeravanje na određena stručna znanja i postupke u metodičkoj superviziji koristi se kad za time postoji potreba, s ciljem da se potakne supervizanta da promišlja o svojim kompetencijama, utemeljenju doživljaja korisnika, podršci supervizantima i budućim aktivnostima (Sladović Franz, 2020.b).

Metodska supervizija ima određene specifičnosti (slika 9) u odnosu na druge oblike supervizije. Na slici 4 su prikazane specifičnosti metode supervizije koje su, u sklopu istraživanja doživljaja djelotvornosti sudjelovanja u metodičkoj superviziji, iskazali voditelji mjere stručne pomoći i potpore, s iskustvom sudjelovanja u nekom drugom obliku supervizije (Barišić i Ajduković, 2021.).

Slika 9: Specifičnosti metode supervizije u odnosu na druge oblike supervizije (preuzeto iz Barišić i Ajduković, 2022., str. 541)



Ajduković (2021.) je razvila novi generički model, metodske supervizije u području zaštite dobrobiti djece. Takav oblik supervizije polazi od detaljne i strukturirane analize pojedinih slučajeva, prema unaprijed definiranim koracima i načelima rada, poštujući strukturirane metode pružanja podrške, pomoći i vodstva roditeljima, a po potrebi i djeci te uključuje refleksiju stručnjaka o teškoćama s kojima se susreću u radu, njihovom odnosu s roditeljima i djecom te njihovim emocionalnim reakcijama. Očekivani ishod metode supervizije je, kao i razvojno-integrativne supervizije, samostalan i kompetentan stručnjak, s naglaskom na specifično područje djelovanja. Metodski supervizor nema ulogu da procjenjuje, vrednuje ili na bilo koji način kontrolira rad stručnjaka, što čuva supervizijski proces od potencijalnih negativnosti administrativno-upravljačke supervizije ili supervizije u edukaciji. Metodski supervizor se može svrstati u integrativne modele supervizije (Ajduković, 2021.).

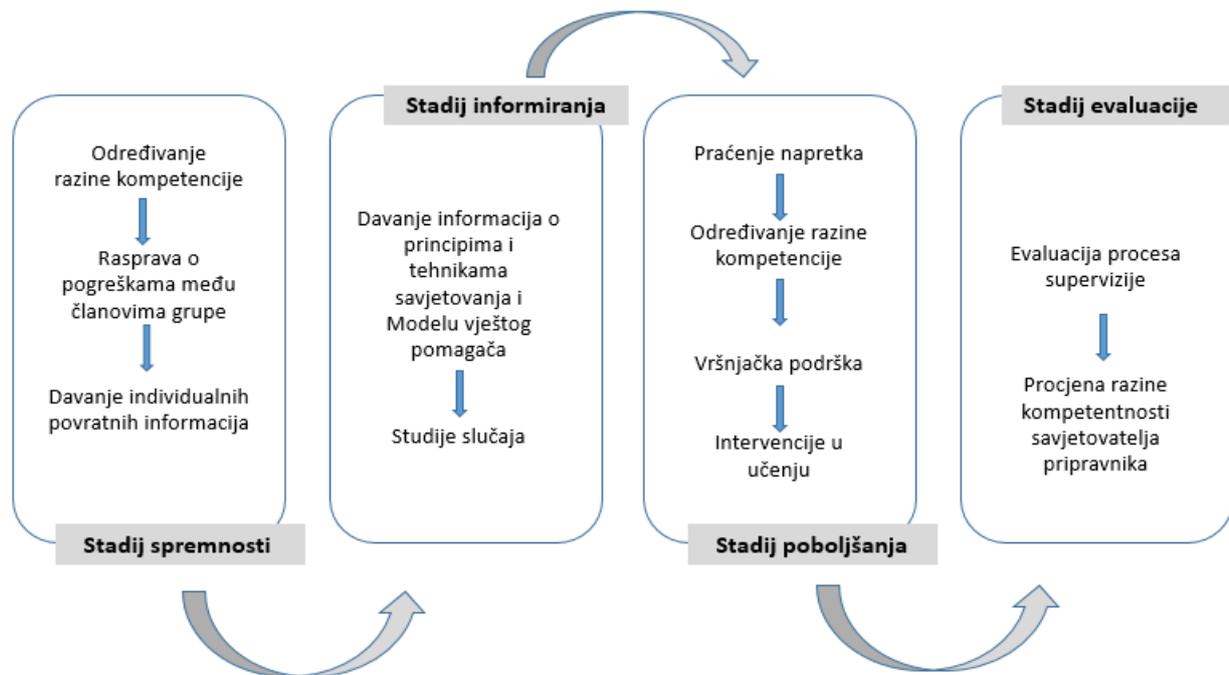
Rovan (2022.) je razvila model metode supervizije za mentore učitelja pripravnika, putem kojeg mentori mogu dobiti odgovarajuću edukaciju i podršku, koja će im omogućiti uspostavljanje dobrog mentorskog odnosa te kvalitetan mentorski rad. Utvrđena su obilježja procesa pripravnika, kompetencije mentora potrebne za uspješan mentorski rad i ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora. Na tim temeljima napravljen je plan metode supervizije, koji se pokazao kao primjenjiv i koristan oblik razvoja kompetencija mentora (Rovan, 2022.).

ČETVEROSTADIJSKI SUPERVIZIJSKI MODEL

Supervizijski susreti trebali bi se provoditi korištenjem sveobuhvatnog modela usmjerenog na ciljeve i potrebe supervizije kako bi se ispunila svrha susreta (Eryılmaz i Mutlu, 2017.). Tako su Eryılmaz i Mutlu (2017.) proveli istraživanje na 17 pripravnika savjetovatelja studenata psihologije, koji su polazili supervizijski trening kroz 12 tjedana s

jednom sesijom od 60 minuta tjedno, s ciljem testiranja i uvođenja modela supervizije u četiri faze (slika 10).

Slika 10: Četverostadijski supervizijski model (Four-Stage Supervision Model – FSSM), (prema Eryilmaz i Mutlu, 2017., str. 612)



Aktivnosti kroz pojedine faze su se provodile na sljedeći način (Eryilmaz i Mutlu, 2017.):

1. **Stadij spremnosti:** Napravljena je procjena kompetencija savjetovatelja supervizora i utvrđena je učestalost i postotak pogrešaka u četiri područja savjetovanja: strukturiranje, terapijske vještine, upravljanje terapijskim procesom i terapijski uvjeti. Određena su područja u kojima su savjetovatelji pripravnici griješili i o tome su dobili izravnu povratnu informaciju od supervizora. Navedeni su primjeri potencijalnih savjetodavnih vještina koje pripravnici mogu koristiti u individualnom savjetovanju i potaknuti su na razvijanje vještina samoevaluacije.
2. **Stadij informiranja:** Na temelju saznanja vezanih uz razinu kompetentnosti savjetovatelja pripravnika, ko-supervizor je osmislio seminar s ciljem poboljšanja znanja pripravnika o principima i tehnikama savjetovanja te pomoći savjetovateljima pripravnici u prepoznavanju sadržaja modela vještog pomagača. Održan je i seminar, kroz koji je pripravnici, uz davanje primjera, objašnjeno koje su to ključne vještine i kako ih koristiti za upravljanje strukturiranom sesijom savjetovanja.

3. **Stadij poboljšanja:** Pripravnici su se i dalje redovito sastajali sa supervizantima. Proces profesionalnog razvoja pripravnika je napredovao jer su dobivali redovite povratne informacije od supervizora i od grupe, broj pogrešaka se smanjio, a razina samosvijesti je porasla do završetka supervizijskih sesija (individualnih savjetovanja). Napredak pripravnika savjetovatelja je promatran i zatim evaluiran. Evaluacija se sastojala od ispitivanja pogrešaka u smislu četiri područja savjetovanja. Faza poboljšanja usmjerena je na različite ciljeve koji jačaju motivaciju pripravnika u radu unutar strukturiranog okvira savjetovanja, podupiru njihovu izgradnju novih savjetodavnih vještina i stvaraju okruženje koje će im pomoći da steknu podršku članova grupe tijekom grupnih supervizijskih sesija. Uloga supervizora je procijeniti razine spremnosti pripravnika i pokazati im načine koji bi mogli biti od pomoći za rješavanje pogrešaka koje čine.
4. **Faza evaluacije:** Faza evaluacije sastojala se od dvije poddimenzije (a) evaluacija procesa supervizije, u kojoj savjetovatelj pripravnik iznose svoje poglede na proces supervizije i (b) procjena funkcionalnosti FSSM-a, također poznata kao procjena razine kompetencije pripravnika savjetovatelja.

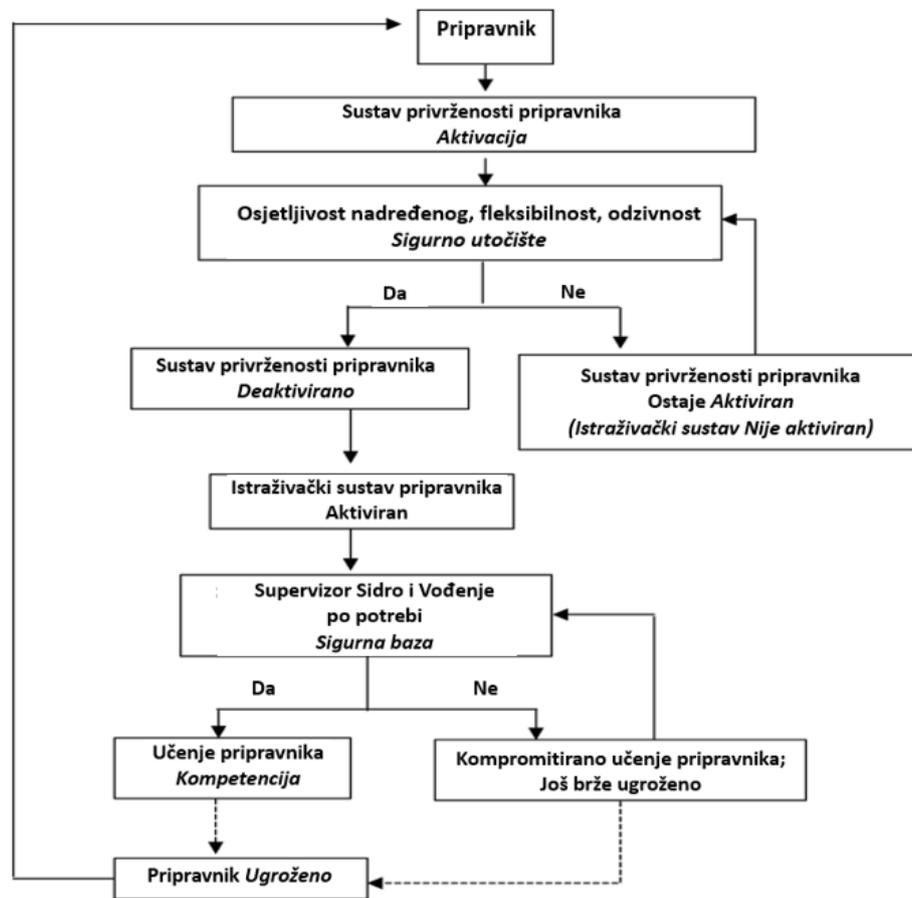
Eryilmaz i Mutlu (2017.) testirali su savjetovateljske kompetencije pripravnika, pri čemu su supervizori ocjenjivali učestalost pogrešaka koje se odnose na neučinkovite savjetodavne vještine koje su pripravnici koristili i savjetodavne vještine koje nisu koristili, iako su trebali. Nalazi istraživanja pokazali su da je 92,71% pripravnika savjetovatelja napravilo 280 pogrešaka tijekom prvih pet supervizijskih sesija, dok je u zadnjih pet superviziranih sesija pogriješilo tek njih 7,28%, s ukupno 22 pogreške. To ukazuje da je supervizirana sesija provedena na temelju modela supervizije u četiri faze smanjila pogreške kod 85,43% pripravnika savjetovatelja. Prema tome, model supervizije u četiri faze razvijen za savjetovatelje pripravnike može biti supervizijski model koji pomaže pripravicima savjetovateljima da unaprijede svoje savjetodavne kompetencije (Eryilmaz i Mutlu, 2017.).

MODEL SUPERVIZIJE PRIVRŽENOSTI I SKRBI

Fitch i suradnici (2010.) predstavljaju Model supervizije privrženosti i skrbi (Attachment-Caregiving Model of Supervision, ACMS), koji osvjetljava proces temeljen na odnosu njegovatelja i privrženosti, a koji supervizori mogu koristiti za olakšavanje učenja pripravnika. On se bavi uvjetima koji olakšavaju povezanost, kvalitetom povezanosti

supervizora i pripravnika, mehanizmima kroz koje se odnos sukonstruira i funkcionira te njihovu vezu s učenjem.

Slika 11: Model supervizije privrženosti i skrbi (Attachment-Caregiving Model of Supervision, ACMS) (prema Fitch i sur., 2010., str. 24)



Predstavljeno modelom (slika 11), proces kruži od pripravnikovog iskustva prijetnje (anksioznosti) i aktivacije sustava privrženosti, do supervizijske funkcije sigurnog utočišta, deaktivacije pripravnikovog sustava privrženosti, aktivacije pripravnikovog istraživačkog sustava, do supervizijske funkcije sigurne baze i postizanja ishoda istraživačkog sustava (npr. učenja) pripravnika. Autori su pritom usredotočeni na ranu obuku i funkcioniranje normativnog sustava privrženosti, gdje supervizor jeste, ili može postati, figura privrženosti za supervizante (Fitch i sur., 2010.).

ACMS omogućuje supervizoru da izravno intervenira u uspostavljanju, održavanju i popravljanju odnosa, objašnjava fluidnost u supervizijskom odnosu, dok se pripravnici izmjenjuju između istraživačkog i privrženog sustava ponašanja. Model supervizorima ukazuje na individualne razlike i mehanizme upravljanja učincima koji utječu na funkcioniranje u odnosu i na učenje (Fitch i sur., 2010.). Supervizori promiču učenje kroz

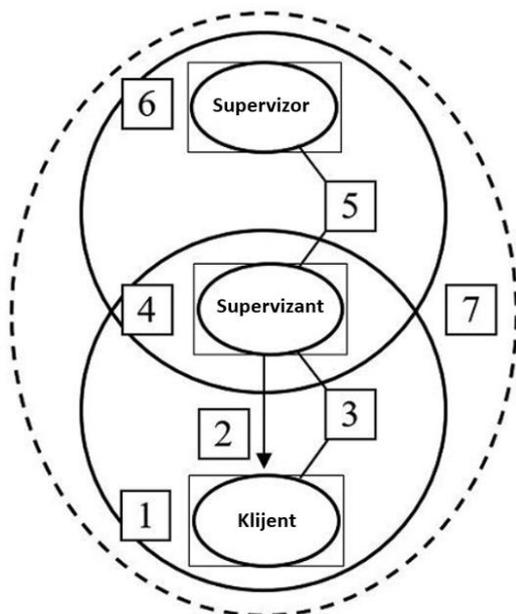
praćenje znakova privrženosti pripravnika, pružanje osjetljivih, odgovarajućih i fleksibilnih intervencija te pružanje sigurnog utočišta, utjehe i sigurne baze. Zauzvrat, polaznici doživljavaju sigurnost i zaštitu, što su uvjeti koji potiču pouzdano istraživačko učenje (Fitch i sur., 2010.).

Rezultati ispitivanja privrženosti supervizanta supervizoru daju potporu teoriji privrženosti i važan su doprinos određenja novog smjera u praksi te podržavaju relevantnost ispitivanja privrženosti pripravnika supervizoru u supervizijskom procesu (Gunn, i Pistole, 2012.).

MODEL SUPERVIZIJE SA SEDAM OČIJU („SEVEN-EYED“ MODEL)

Supervizori vrše superviziju na različite načine, a te se razlike ne mogu objasniti razvojnim fazama, primarnim zadacima ili stilovima intervencije, već su povezane sa stalnim izborima koje supervizori donose o tome na što se usredotočuju (Hawkins i Shohet, 2012.). U svakom trenutku u superviziji postoje mnoge razine koje djeluju. Sve situacije uključuju najmanje pet elemenata: supervizora, supervizanta, klijenta, radni kontekst i širi sistemski kontekst, a od ovih pet, obično su samo supervizor i supervizant izravno prisutni u supervizijskoj sesiji, izuzev kad se radi o superviziji uživo (Hawkins i Shohet, 2012.). Moguće je prikazati dva međusobno povezana sustava – radni sustav klijenta (klijent, intervencije supervizanta i odnos klijent-supervizant) i supervizijski sustav (supervizant, supervizor i supervizorski odnos) te šire kontekste ova dva sustava, što čini sedam načina ili 'očiju' modela, kako je vidljivo na slici 12 (McMahon i sur., 2022.).

Slika 12: „Seven-Eyed“ model supervizije (Hawkins i McMahon, 2020., str. 62)



- | |
|--------------------------------|
| 7. Širi kontekst |
| 6. Supervizor |
| 5. Supervizijski odnos |
| 4. Supervizant |
| 3. Odnos supervizant – klient |
| 2. Supervizantove intervencije |
| 1. Klijent |

Hawkins i Shohet (2012.) opisuju usredotočenost na sedam modaliteta:

1. Usredotočenost na klijenta i na to što i kako prezentira. Pozornost je koncentrirana na stvarne fenomene sesije i na to kako se klijent predstavlja, što je odlučio podijeliti, koja područja svog života želi istražiti i kako se sadržaj ove sesije može povezati sa sadržajem iz prethodnih sesija. Cilj je pomoći supervizantu da obrati pozornost na klijenta, izbore koje klijent donosi i veze između različitih aspekata klijentova života.
2. Istraživanje strategija i intervencija koje koristi supervizant. Fokus je na supervizantovom izboru intervencija, pri čemu se prati koje intervencije su korištene, kada i iz kojeg razloga. Mogu se razviti alternativne strategije i intervencije i predvidjeti njihove posljedice, a glavni cilj ovog oblika supervizije je povećanje izbora i vještina supervizanta u intervenciji.
3. Istraživanje odnosa između klijenta i supervizanta. Ovdje supervizor posebnu pozornost obraća na ono što se svjesno i nesvjesno dogodilo u odnosu između supervizanta i klijenta. Cilj je pomoći supervizantu da izađe iz vlastite perspektive i razvije veći uvid i razumijevanje dinamike radnog odnosa s određenim klijentom.
4. Usredotočenost na supervizora. Ovdje se supervizor koncentrira na to kako je na supervizanta svjesno i nesvjesno utjecao rad s njegovim klijentima te uključuje fokusiranje na razvoj supervizanta i njegovu podršku. Glavni cilj ovog oblika supervizije je povećati kapacitete supervizanta u interakciji sa svojim klijentima i učinkovitije koristiti svoje odgovore prema klijentima.

5. Usredotočenost na supervizijski odnos. Ovdje se supervizor fokusira na supervizijski odnos između sebe i supervizanta kako bi se osigurala kvaliteta supervizijskog rada i odnosa te kako bi se istražilo kako se odnos možda nesvjesno odvija ili usporedno prati skrivenu dinamiku rada s klijentima.
6. Usredotočenost supervizora na vlastite procese. Supervizori se fokusiraju na vlastiti proces i iskustvo u superviziji ovdje i sada, uključujući misli, osjećaje i slike u vezi s supervizantom i njihovim radom, kako bi pružili dodatni izvor informacija o supervizoru ili odnosu s klijentima.
7. Usredotočenost na širi kontekst u kojem se rad odvija. Uključuje se fokus na društveni, kulturni, profesionalni, organizacijski, politički, ekonomski i etički kontekst svih dionika, istražujući kako širi kontekst utječe na rad.

Razvijeni su i primjenjuju se brojni modeli supervizije. Bez obzira na to koji se pristup u superviziji koristi, važno je da on bude utemeljen na teorijskom okviru (Smith, 2009.). Kako raste znanje, tako se unapređuju metode i dizajni istraživanja u području supervizije (Ellis i sur., 1996.), a samim time i modeli supervizije. Uvažavajući vrijednost svakog od navedenih modela i njihovu praktičnu korist i primjenu u superviziji, ovaj rad se prvenstveno temelji na razvojno-integrativnom modelu supervizije.

1.7. Etika kao okvir za razvoj kompetencija supervizora

Etika i etično postupanje osnova su svake djelatnosti. Univerzalna deklaracija o etičkim načelima za psihologe (*Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*) (International Union of Psychological Science, 2008.) govori o: „zajedničkom moralnom okviru koji vodi i nadahnjuje psihologe diljem svijeta prema najvišim etičkim idealima u njihovom profesionalnom i znanstvenom radu. Psiholozi su predani stavljanju dobrobiti društva i njegovih članova iznad osobnog interesa discipline i njezinih članova te prepoznaju da poštivanje etičkih načela u kontekstu njihovog rada doprinosi stabilnom društvu, koje poboljšava kvalitetu života za sva ljudska bića.“

Isto tako, Međunarodna federacija socijalnih radnika u svojoj Izjavi o etičkim načelima globalnog socijalnog rada (*Global Social Work Statement of Ethical Principles*) (International Federation of Social Workers, 2018.) daje sveobuhvatan okvir za socijalne radnike da rade prema najvišim mogućim standardima profesionalnog integriteta i ističe: „Socijalni rad je profesija utemeljena na praksi i akademska disciplina koja olakšava društvenu promjenu i razvoj, društvenu koheziju te osnaživanje i oslobađanje ljudi. Načela socijalne pravde, ljudskih prava, kolektivne odgovornosti i poštivanja različitosti ključna su za socijalni rad.“

Etički kodeks Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR, 2014.) definira **kvalitetu rada i kompetentnost** supervizora na sljedeći način:

- Dužnost supervizora je da kvalitetno i predano izvršava svoje ugovorene obaveze.
- Supervizor promišlja i provjerava etičke implikacije svog rada u odnosu prema supervizantu, odnosno supervizijskoj grupi te etičke implikacije rada supervizanta u odnosu prema osobi s kojom radi.
- Supervizor kritički promišlja, reflektira i evaluira svoj supervizijski rad te u skladu sa tim kontinuirano razvija vlastite kompetencije.
- Supervizor je predan visokim profesionalnim standardima u svojem osobnom i profesionalnom ponašanju.

Model etičkih pravila uključuje razvrstavanje pravila na sljedeći način (Cicak, 2008., prema Cicak, 2011.):

1. Etička prava: poštovanje dostojanstva i jedinstvenosti osobe te autonomija
2. Etička načela: individualni pristup, samoodređenje, ravnopravnost, povjerljivost, neštetnost, dobrobit, lojalnost i pravednost

3. Etički standardi: dvostruki odnos, kompetencija, informirani pristanak, privatnost, povjerenje i sigurnost.

Etička obveza supervizora, tijekom formalnog obrazovanja prije dobivanja licence, steći je znanja, vještine i iskustva te razviti vrijednosti potrebne za uspješan i kvalitetan rad. Nadalje, tijekom cijele svoje profesionalne karijere treba trajno i aktivno tražiti prilike za održavanje i unaprjeđenje kompetencija te učinkovito suočavanje s ograničenjima, i to kroz formalno i neformalno učenje, metasuperviziju, konzultacije, refleksiju i evaluaciju rada (Worthington, Andreas Tan i Poulin, 2002.; King, 2003., prema Cicak, 2011.).

Etička dimenzija javlja se u svim aspektima supervizije i zahvaća sadržajno-metodološke aspekte supervizijskog procesa te područje organizacije i odnosa (Cicak, 2011.).

Etičke vrijednosti u superviziji promiču se na različite načine, među kojima su dosljedna primjena etičkih pravila, uspostavljanje i održavanje kvalitetnog supervizijskog odnosa te etička predanost supervizora (Cicak, 2011.). Supervizor ima mnoge etičke odgovornosti kako bi osigurao učinkovitu superviziju, a etička pitanja u superviziji uključuju razmatranje prava i odgovornosti supervizora, supervizanta i klijenata (Koçyiğit, 2022.). Kako bi etički zahtjevi supervizorskog odnosa bili očuvani, i supervizor i supervizirant se suočavaju s različitim etičkim izazovima, koji obuhvaćaju sve ono što može ugroziti kvalitetu supervizorskog odnosa. To može uključivati uvjete pod kojima je odnos uspostavljen (na primjer: nedostatak dobrovoljnosti supervizora), karakteristike odnosa (postojanje dvostrukog odnosa), ponašanje supervizora (neželjeni način korištenja moći), neistražene etičke dileme koje utječu na odnos ili neriješeni etički sukobi i kršenja (Cicak i Urbanc, 2020.).

Supervizori različito postupaju prema etičkim dilemama i pritom neki ne prepoznaju etičke dileme, neki ne propituju svoje postupanje detaljno, dok neki to rade vrlo detaljno i donose odgovorne odluke, uzimajući u obzir moguće posljedice. Opće etičke dileme s kojima se supervizori susreću mogu se svrstati u sljedeće kategorije: sastavljanje supervizijske grupe, odnosi unutar supervizijske grupe, granice supervizijskog rada, kompetencije supervizanata, neprofesionalno ponašanje organizacija i evaluacija supervizanata (Hamer Vidmar, 2019.).

Profesionalni kodeks je i podrška u donošenju odgovarajućih odluka kada se pojave sukobi različitih profesionalnih obveza i uloga ili etičke dileme.

Ladany i suradnici (1999.) na uzorku od 151 ispitanika ispitali su percepciju supervizanata o pridržavanju etičkih smjernica njihovih supervizora, reakcije supervizanata na etička kršenja i odnose između etičkih ponašanja supervizora, supervizijskog saveza i zadovoljstva supervizanata. Rezultati su pokazali da je 51% ispitanika prijavilo najmanje jednu povredu etičkih pravila od strane svojih supervizora. Supervizori su se najviše

pridržavali smjernica koje se odnose na seksualna pitanja, granicu između psihoterapije i supervizije te pitanja prekida i praćenja. Smjernice koje su se najčešće kršile uključivale su odgovarajuću procjenu učinka, pitanja povjerljivosti relevantna za superviziju i sposobnost rada s alternativnim perspektivama. Veće nepridržavanje etičkih smjernica značajno je povezano sa slabijim supervizorskim savezom i nižim zadovoljstvom supervizanata. Supervizanti su izvijestili da je u 14% slučajeva netko na poziciji moći znao za povredu, ali nije ništa poduzeo po tom pitanju. Kršenje etičkih smjernica imalo je blagi do umjereni negativan utjecaj na njihovu kvalitetu brige o klijentima, a veća učestalost neetičkog ponašanja supervizora rezultirala je manjim zadovoljstvom supervizanata.

Pristupi rješavanju etičkih dilema mogu se svrstati u sljedeće kategorije: ugovor o povjerljivosti, briga za dobrobit supervizanta i korisnika, profesionalne vrijednosti, metode i način rada. Praktično rješavanje etičkih dilema vezanih uz pitanja povjerljivosti izraženo je kroz dvije kategorije, primjenu ugovora o povjerljivosti i transparentnost (Hamer Vidmar, 2019.).

U istraživanju provedenom na 88 fakultetskih supervizora (koju su uglavnom imali između jedne i pet godina iskustva u ulozi supervizora), kvantitativni nalazi su pokazali da su najčešće iskazani etički problemi višestruki odnosi (48,9%), nemogućnost da se pomogne klijentu (37,5%) i rad s klijentima koje je potrebno uputiti drugom savjetovatelju (35,2%). U kvalitativnim nalazima kao najčešće etičke probleme supervizori su navodili povjerljivost i privatnost, hitnost slučaja, proces evaluacije, neprofesionalno ponašanje supervizanta i višestruke odnose (Koçyiğit, 2022.).

O etičnom postupanju osobito treba promišljati u novonastalim situacijama koje su još nepoznate i samim time bez jasnog okvira i određenja. Praksa online supervizije je u vrijeme korona krize ušla u živote velikog broja supervizora i supervizanata, kao dio niza promjena u ustaljenom načinu rada kao stručnjaka. Stoga je važno promišljati o tome kako profesionalno odgovorno i etično, svojim tempom, izaći iz dosadašnjeg okvira supervizijskog rada, proširiti svoju supervizijsku “zonu sigurnosti”, pažljivo planirati svoje supervizijsko djelovanje putem novih medija, eksperimentirati i istraživati (Ajduković, 2020.).

Neke situacije zahtijevaju jasnu i mudru prosudbu supervizora, a ponekad i osvrt na vlastite reakcije kako bi izbjegao ishitrene i reaktivne odluke. Hawkins i Shohet (2012.) predlažu supervizorima smjernice za rad u takvom kompleksnom području, koje mogu pomoći da djeluje na stabilan i promišljen načini kroz emocionalno nabijene situacije: (1) bez obzira na situaciju, zadržati otvoren reflektivan stav, (2) naučiti prepoznati kada se taj otvoreni stav zatvorio i postaviti pitanje „Što se dogodilo da mi je teško razmišljati?“ što

može pomoći ponovnom otvaranju, (3) naučiti kada je važno biti odlučan i preskriptivan, uz oprez da to ne proizlazi iz reaktivnosti, već iz spoznaje da je potrebno poduzeti odlučnu akciju, (4) kod prepoznavanja jake emocije i kod sebe i kod supervizanta, duboko udahnuti i nastaviti disati te pričekati i razmisliti prije reagiranja, (5) ako nije moguće umiriti situaciju, potrebno je potražiti superviziju radije nego ogovarati, (6) primijetiti postoji li osjećaj pretjerane angažiranosti oko situacije koju supervizant opisuje i razmisliti, bilo sami ili u svojoj superviziji, o superviziji koju provodite i što bi to moglo značiti za vas, što može biti pokazatelj prevelike uključenosti u neki aspekt za koji još ne postoji razumijevanje, (7) kada dođe do etičke povrede, razmisliti o načinu reagiranja i, u slučaju potrebe, skrenuti pozornost odgovarajućim tijelima ili etičkom povjerenstvu, a u nedoumici, potražiti superviziju za sebe.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PROBLEMI

Cilj istraživanja je sistematizirati postojeća znanja iz područja kompetencija supervizora i izraditi mjerni instrument za samoprocjenu kompetencija supervizora.

Da bi se mogao ostvariti cilj istraživanja postavljeni su sljedeća istraživačka pitanja i istraživački problemi.

ISTRAŽIVAČKA PITANJA:

1. Koja su ključna područja i teme relevantne za razvoj kompetencija supervizora?
2. Na koji način supervizori promišljaju o vlastitim kompetencijama?
3. Postoji li potreba za mjernim instrumentom za samoprocjenu kompetencija supervizora?

ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI:

1. Izdvojiti kompetencije supervizora potrebne za uspješno obavljanje supervizijskog rada.
2. Izraditi prijedlog mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora.

3. METODOLOGIJA

3.1. Istraživački pristup

S obzirom na prirodu i svrhu istraživanja, odabrana je kombinacija preglednog rada kroz sistematizaciju znanja povezanih s kompetencijama supervizora i kvalitativnog pristupa u prikupljanju i obradi podataka. Osnova za izradu mjernog instrumenta je Europski kompetencijski okvir supervizije i *coachinga* (Ajduković, 2018.). Fokusne grupa korištene su kao metoda za operacionalizaciju instrumenta (Skoko i Benković, 2009.). Temljem analize literature vezana uz kompetencije supervizora i primjenu instrumenata za procjenu i samoprocjenu kompetencija supervizora te analize rezultata, izrađen je prijedlog mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora kao krajnji primjenjeni cilj ovog rada.

3.2. Uzorak sudionika

Uzorak sudionika u ovom istraživanju je namjeran. U prvom djelu istraživanja sudjelovali su dostupni, namjerno odabrani stručnjaci iz područja supervizije. Uvjeti za sudjelovanje u istraživanju su bili sljedeći: (1) imati najmanje 15 godina rada u svojoj struci, (2) imati više od pet godina iskustva rada kao supervizor, (3) iskustvo vođenja supervizije za najmanje 10 supervizijskih grupa, (4) trenutno pružanje supervizijske usluge (unutar posljednja 3 mjeseca) za jednu grupu ili korisnika, (5) prepoznat je u zajednici kao kvalitetan licencirani supervizor. Sudionici fokusnih grupa bili su heterogeni po dobi, spolu, struci, radnom stažu i edukacijama. U tom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno osam sudionika: tri u jednoj fokus grupi uživo, tri u jednoj *on-line* fokus grupi i dvoje u grupnom intervjuu. Još jedan sudionik sudjelovao je u dubinskom intervjuu.

Sudionici u drugom dijelu istraživanja bili su stručnjaci s iskustvom sudjelovanja u superviziji, koji su prošli kroz proces kognitivnog intervjuiranja, što je služilo kao metoda pretestiranja kako bi se identificirali potencijalni problemi mjernog instrumenta proučavanjem kognitivnih procesa sudionika (Vukelić, 2022.), i dali povratne informacije o tome kako su razumjeli i interpretirali tvrdnje predložene za mjerni instrument. Sudionici ove fokusne grupe bili su heterogeni po dobi, iskustvu sa supervizijom, radnom stažu i edukacijama.

Još pet sudionika procijenilo je relevantnost tvrdnji u prijedlogu upitnika za samoprocjenu kompetencija, ispunilo obrazac s odabranim tvrdnjama samostalno i svoje prijedloge poslalo elektroničkom poštom.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 18 sudionika, 16 ženskog spola i 2 muškog spola, dobi u rasponu od 35 do 79 godina. Svi sudionici stručnjaci su pomažućih struka te su svi imali osobno iskustvo sudjelovanja u superviziji. Dvije sudionice nisu zadovoljile kriterije ekspertnosti, jedna prema godinama staža u struci, a druga prema godinama staža u struci i broju godina provođenja supervizije. Obje su uključene u istraživanje, no njihovi rezultati su u nekim dijelovima razmatrani zasebno. Nitko od sudionika koji su pristali sudjelovati u istraživanju nije odustao. U tablici 3 prikazani su demografski podaci svih sudionika, redom prema sudjelovanju u istraživanju.

Tablica 3: Prikaz demografskih podataka o sudionicima istraživanja

DOB	STRUKA	SPOL	STAŽ U STRUCI	Formalna edukacija iz supervizije	Br. godina provođenja supervizije	OBLIK SUDJELOVANJA
64	Soc. radnik	Ž	38	Da	8	Zajednički intervju
56	Soc. radnik	Ž	30	Da	10	Zajednički intervju

65	Psiholog	Ž	34	Da	19	Fokus grupa 2
45	Soc. radnik	Ž	21	Da	13	Fokus grupa 2
60	Psiholog	M	34	Da	20	Fokus grupa 2
35	Soc. radnik	Ž	11	Da	5	Fokus grupa 3
50	Soc. radnik	Ž	30	Da	8	Fokus grupa 3
38	Soc. radnik	Ž	10	Da	2	Fokus grupa 3
63	Psiholog	Ž	37	Da	34	Ispunjavanje obrasca
47	Psiholog	Ž	22	Da	5	Ispunjavanje obrasca
63	Soc. pedagog	Ž	32	Da	20	Ispunjavanje obrasca
54	Soc. radnik	Ž	27	Da	10	Ispunjavanje obrasca
79	Psiholog, eduk. rehabilitator	Ž	55	Da	20	Ispunjavanje obrasca
40	Psiholog	M	16	Da	5	Dubinski intervju
47	Child Studies*	Ž	15	Ne	/	Kognitivni intervju
43	Psiholog	Ž	17	U edukaciji	/	Kognitivni intervju
41	Psiholog	Ž	17	Ne	/	Kognitivni intervju
64	Psiholog	Ž	38	Neformalna	30	Kognitivni intervju

*Interdisciplinarni švedski studij; youthwork – razvojni rad s mladima

3.3. Metoda prikupljanja podataka i postupak provedbe istraživanja

U svrhu izrade Prijedloga upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora s tvrdnjama za procjenu, u preglednom djelu rada analizirana je postojeća literatura. Pregledano je preko 250 hrvatskih i stranih znanstvenih članaka, stručnih knjiga i časopisa. Literatura na hrvatskom jeziku pretraživana je preko Repozitorija pravnog fakulteta, kataloga knjižnice Studijskog centra socijalnog rada, Ljetopisa socijalnog rada, baze Hrčak, Google Znalac, stranice Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj. Za pretraživanje strane literature korištene su stranice Udruženja nacionalnih društava za superviziju (ANSE), EBSCO, The Clinical Supervisor, platforme Research Gate, PsycInfo i ERIC s pretragom prema ključnim riječima: kompetencije supervizora, supervizija, mjerenje kompetencija u superviziji, samoprocjena kompetencija.

U suradnji s mentoricom, istraživačica je identificirala potencijalne sudionike istraživanja, kojima je elektroničkom poštom poslan poziv za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1). Sudionicima koji su pristali sudjelovati u istraživanju elektroničkom poštom su poslani Pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2), Demografski upitnik (Prilog 3), Prijedlog upitnika s tvrdnjama (Prilog 4) i Obrazac za unos odabranih tvrdnji (Prilog 5). Nakon informiranja potencijalnih sudionika istraživanja o svrsi i ciljevima istraživanja i

identificiranja sudionika fokus grupa, dogovoreni su termini provedbe razgovora unutar fokusnih grupa. Sudionici su prije razgovora u fokusnim grupama ili intervjuu samostalno pregledali prijedlog upitnika s 269 tvrdnji podijeljenih u sedam cjelina te su trebali izdvojiti po 10 tvrdnji za svaku cjelinu, ukupno 70 tvrdnji, koje smatraju relevantnima za uvrštavanje u upitnik.

Proveden je jedan zajednički *on-line* intervju s dvije sudionice i dvije fokus grupe, jedna uživo, u prostoru Pravnog fakulteta, Studijskog centra socijalnog rada, i jedna *on-line* te još jedan *on-line* dubinski intervju s jednim sudionikom. Razgovori su snimani diktafonom, uz prethodno dobivenu suglasnost sudionika za snimanje. Sudionicima su postavljana pitanja otvorenog tipa, nakon kojih su opisivali svoja iskustva. U drugom djelu razgovora u fokusnim grupama i intervjuima, sudionici su davali svoje mišljenje i sugestije vezane uz pojedine tvrdnje u upitniku. Razgovor u fokus grupama i intervjui su se vodili prema unaprijed pripremljenom Vodiču za razgovor u fokusnim grupama (Prilog 6), a voditeljica istraživanja je vodila bilješke uz pomoć Predloška za vođenje bilješki tijekom razgovora u fokus grupama (Prilog 7), konstruiranog za svrhu provedbe ovog istraživanja. Kao metoda prikupljanja podataka odabran je rad u fokusnim grupama s manjim brojem sudionika kako bi svatko od sudionika detaljnije mogao razložiti svoje mišljenje o pojedinim tvrdnjama, a u isto vrijeme sudionicima je dana prilika da međusobno razgovaraju i postižu konsenzus oko odabira pojedinih tvrdnji. Trajanje intervjuu i fokusnih grupa je bilo oko 90 minuta i sve ih je provela voditeljica istraživanja, a osim nje i sudionika nitko nije prisustvovao razgovoru. Podaci su prikupljeni od studenog 2023. do siječnja 2024. godine.

Napravljena je transkripcija dijela snimljenih audiozapisa u tekstualni oblik uz minimalno jezično uređivanje. Odgovori sudionika su kodirani na način da je svakom sudioniku dodijeljena oznaka koja se sastojala od znamenki i slova: slovo „s“ koje predstavlja oznaku za sudionik, brojevi od 1-9 te slova „zi“ koja označavaju zajednički intervju, slovo „f“ koje predstavlja razgovor u fokus grupi ili slovo „i“ koje predstavlja intervju.

Izvještavanje u ovom djelu provedeno je u skladu sa Smjernicama za izvještavanje o kvalitativnim istraživanjima (Ajduković, 2014.).

3.4. Postupak izrade mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora

Za izradu prijedloga upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora korištene su smjernice za razvoj mjernog instrumenta DeVellisa i Thorpeove (2022.), koji su identificirali

devet koraka: 1.) odrediti što će se mjeriti, 2.) kreirati tvrdnje, 3.) odrediti format mjerenja, 4.) pregled tvrdnji od strane stručnjaka, 5.) kognitivno intervjuiranje. 6.) razmotriti uključivanje stavki provjere valjanosti, 7.) administrirati čestice u razvojni uzorak, 8.) evaluirati tvrdnje i 9.) optimizirati duljinu skale. Koraci od prvog do šestog su sastavni dio ovog rada, a sedmi, osmi i deveti korak će biti predmet nekog budućeg rada.

Razrada koraka prema DeVellis i Thorpe (2022.) provedena je na sljedeći način:

1. Korak: Jasno odredite što će se mjeriti

Početna ideja istraživanja bila je mjerenje kompetencija supervizora i supervizanata, a nakon pregleda literature, postojećih skala, teorija i modela supervizije, zbog opsežnosti mjera, odabrano je mjerenje kompetencija supervizora i to kroz aspekt samoprocjene. Teorijski okvir za pristup izradi mjernog instrumenta bio je razvojno-integrativni model supervizije, a sama osnova za izradu upitnika bio je Europski kompetencijski okvir supervizije i *coachinga* (Ajduković, 2018.).

2. Korak: Generiranje skupa (baze) tvrdnji

S jasnom idejom mjerenja kompetencija supervizora putem samoprocjene identificirano je sedam kategorija prema kojima će se stavke grupirati. To su (1) profesionalni stav i etika, (2) znanje i vještine supervizora, (3) razvoj kvalitete, (4) poticanje učenja i ostvarivanje ishoda, (5) profesionalan odnos, (6) komunikacija u superviziji i (7) povratna informacija i evaluacija supervizijskog procesa. Tvrdnje su generirane na način da odražavaju konstrukt mjerenja i da je svaka tvrdnja zasebno osjetljiva na stvarni rezultat latentne varijable. Dio tvrdnji preuzet je iz Europskog kompetencijskog okvira i postojećih upitnika, a dio je konstruiran na osnovu podataka iz literature i osobnog iskustva istraživačice, vodeći računa da se ne izlazi izvan granica definiranog konstrukta.

U generiranju baze tvrdnji vodilo se idejom redundantnosti kao pozitivnom karakteristikom kako bi se razvio skup tvrdnji usmjerenih na fenomen kompetencija supervizora na različite načine. Također, tvrdnje zajedničkog sadržaja raspoređene su po različitim kategorijama kako bi stručnjaci odredili kojoj kategoriji najviše pripadaju. Vodilo se računa o tome da se izbjegne irelevantna redundantnost i uključi samo relevantna, ona koja izražava iste ideje, ali na drugačiji način, što daje priliku onima koji odabiru tvrdnje da odaberu snažniju tvrdnju. U finalnoj verziji mjernog instrumenta redundantnost će biti izostavljena.

Broj tvrdnji predložen za upitnik bio je oko četiri puta veći od broja tvrdnji planiranih za prijedlog upitnika za samoprocjenu kompetencija. Tako je konstruirano 269 tvrdnji od kojih je odabrano njih 70. U kreiranju tvrdnji vodilo se računa da one ne budu dvosmislene i da ispitanike ne ostavljaju u nedoumici. Izbjegavale su se iznimno dugačke tvrdnje jer duljina obično povećava složenost, umanjuje jasnoću i pruža više mogućnosti za neželjenu redundanciju (DeVellis i Thorpe, 2022.). Nekoliko tvrdnji je bilo dugačko napisano jer se nije željelo žrtvovati značenje stavki u interesu sažetosti. Biran je jednostavan rječnik bez nepotrebnog pojašnjavanja tvrdnje. Dvostruke tvrdnje, one koje prenose dvije ili više ideja, izostavljene su. Također, izbjegavane su dvosmislene tvrdnje.

Sve tvrdnje su pozitivno formulirane kako bi se izbjegle stavke koje predstavljaju odsustvo kompetencije supervizora. Kako je namjera grupiranja i pozitivno i negativno formuliranih tvrdnji izbjegavanje prisutnosti ili slaganja, a mjerni instrument u ovom istraživanju namijenjen je samoprocjeni kompetencija, nije smatrano potrebnim uključiti takve tvrdnje, a one mogu zbuniti ispitanike, pogotovo kada ispunjavaju dugačak upitnik.

3. Korak : Odrediti format mjerenja

U izradi mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora odabrana je Likertova skala. Stavke su izražene u deklarativnim rečenicama, s opcijama odgovora koje pokazuju različit stupanj slaganja s tvrdnjom. Korištena je ljestvica od sedam stupnjeva kako bi bilo moguće jasnije diferencirati vlastite kompetencije, a i da se izbjegne uobičajena ideja ocjenjivanja ocjenama od 1 do 5. Odabrani format mjerenja bio je i podloga za definiranje tvrdnji koje su generirane kroz prizmu mogućih odgovora ispitanika.

4. Korak: Pregled početnog skupa tvrdnji od strane eksperata

Eksperti iz područja supervizije su prvo samostalno pregledali listu od 269 tvrdnji podijeljenih u sedam kategorija i odredili koje su tvrdnje, prema njihovom mišljenju, relevantne da budu sastavni dio mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora. Stručnjaci su, uz relevantnost, ocjenjivali i jasnoću i sažetost tvrdnji, izdvajali su nespretne ili zbunjujuće tvrdnje i predlagali alternativne formulacije.

Ovaj korak imao je za cilj da stručnjaci, pregledavajući grupe stavki, mogu potvrditi ili opovrgnuti definiciju mjerenog fenomena, tj. kompetencija supervizora. Eksperti su potvrdili hipoteze s kojima je istraživačica krenula u izradu mjernog instrumenta. Na osnovu razgovora s ekspertima, prema frekvencijama njihovih odabira, izdvojeno je je oko 100 tvrdnji koje su razmatrane za ulazak u mjerni instrument za samoprocjenu kompetencija supervizora.

5. Korak: Kognitivno intervjuiranje

Nakon što su eksperti pregledali početni skup tvrdnji pristupilo se kognitivnom intervjuiranju. Kognitivni intervju je kvalitativna metoda pomoću koje se može utvrditi kako potencijalni ispitanici tumače i razumiju tvrdnje (DeVellis i Thorpe, 2022.) te se primjenjuju i adaptiraju svi aspekti upitničke mjere (Vukelić, 2022.). Sudionice su kroz razgovor u fokus grupi odgovarale na pitanja o tome kako su razumjele pojedinu tvrdnju i kako bi formulirale odgovor na tu tvrdnju, bez da procjenjuju svoje kompetencije ili kompetencije svojih supervizora. Sudionice su naglas izgovarale što misle nakon što je ispitivačica pročitala tvrdnju koju su i one čitale iz svog predloška. Na taj način se osigurala provjera da sudionice i ispitivačica imaju zajedničko razumijevanje značenja tvrdnje. Sudionice su davale prijedloge o tome kako bi tvrdnja mogla biti jasnije formulirana, kod tvrdnji kod kojih je to bilo potrebno. Kako bi se smanjilo opterećenje na sudionice, tražilo se da opišu samo dio tvrdnji koje su, prema odabiru stručnjaka, imale veću vjerojatnost za ulazak u mjerni instrument.

6. Korak: Razmotriti uključivanje stavki provjere valjanosti

Razmotreno je uključivanje dodatnih stavki u upitnik, koje bi mogle pomoći u određivanju valjanosti konačnog upitnika, a koje su vezane uz davanje socijalno poželjnih odgovora. Iz skale socijalne poželjnosti *A new scale of social desirability independent of pathology* (Crowne i Marlowe, 1960.) izdvojeno je pet čestica koje su se činile najprikladnije za uvrštavanje u upitnik samoprocjene kompetencija supervizora. Izdvojene su sljedeće tvrdnje:

- a) Bez obzira s kime razgovaram, ja uvijek pažljivo slušam.
- b) Kada nešto ne znam, nemam problem to priznati.
- c) Nikada se ne ustručavam dati sve od sebe kako bih pomogla nekome u nevolji.
- d) Nikada me ne ljuti kada ljudi izražavaju ideje koje su vrlo različite od mojih.
- e) Uvijek nastojim prakticirati ono što propovijedam.

Nabrojane tvrdnje u upitniku će biti navedene kao socijalno poželjni odgovori, što supervizorima koji ispunjavaju upitnik može biti dodatan referentni okvir koliko iskreno odgovaraju na pitanja i koliko su okupirani potrebom za socijalnim odobravanjem.

Koraci 6, 7 i 8: Administriranje čestica u razvojni uzorak, evaluacija čestica i optimiziranje duljine skale

Ovi koraci bit će predmet nekog budućeg istraživanja i nastavak izrade ovog Upitnika.

3.5. Metoda obrade i analize podataka

Nakon analize radova u domaćoj i svjetskoj literaturi te upitnika, skala i lista za procjenu koje mjere kompetencije supervizora izrađen je prijedlog upitnika s 269 tvrdnji. Za odabir tvrdnji i izradu prijedloga upitnika korištene su smjernice za razvoj mjernog instrumenta DeVellisa i Thorpeove (2022.).

Pri obradi podataka je korištena kvalitativna analiza okvira, koja je bila baza za prikupljanje i analizu kvalitativne građe. Izrađeni su pisani zapisi razgovora iz snimljenih audio zapisa te je korišten postupak otvorenog kodiranja kroz tri različita postupka: (1) pripisivanje pojmova empirijskoj građi, (2) pridruživanje srodnih pojmova u kategorije i (3) analizu značenja pojmova i kategorija (Mesec, 1998., prema Kletečki Radović, Kregar Orešković, 2005.).

Istraživačica se upoznala s transkriptima prikupljenih podataka kroz fokus grupe i intervju čitajući transkripte nekoliko puta. Zatim je empirijska građu spajana po srodnosti, analizirani su pojmovi i izdvojene su glavne teme. Podaci su uneseni u tablicu i povezani su u ključne kategorije. Sve podatke kodirala je ispitivačica.

Nakon kodiranja izjava sudionika na pojedina pitanja, pristupilo se analizi i obradi izbora tvrdnji iz Upitnika. Zabilježena je frekvencija odabira pojedinih tvrdnji i na osnovi frekvencija i povratnih informacija u razgovoru u fokus grupama izdvojen je dio tvrdnji o kojima je istraživačica kroz dubinski intervju razgovarala i objedinjavala podatke zajedno s jednim sudionikom. Kroz taj intervju odabrano je oko 100 tvrdnji te se pristupilo kognitivnom intervjuiranju. Kognitivno intervjuiranje služilo je provjeri razumljivosti tvrdnji te su se, u slučaju potrebe pojedine tvrdnje izmijenile na način da su sudionice postigle konsenzus oko razumijevanja same tvrdnje. Nakon kognitivnog intervjuiranja, ispitivačica je na osnovu svih prikupljenih informacija, sugestija i promišljanja sudionika u istraživanju, odabrala 70 podijeljenih po 10 u svakoj kategoriji, koje su postale sastavni dio prijedloga upitnika kojem tek predstoji provjera metrijskih karakteristika što nije bio dio analize podataka u ovom istraživanju.

3.6. Etičke implikacije provođenja istraživanja

Osiguravanje visoke razine etičnosti u istraživačkom postupku kvalitativnih istraživanja podrazumijeva niz koraka, koji uključuju pripremu istraživanja i prikupljanja

podataka, samu provedbu i prikupljanje podataka te izvještavanje o rezultatima (Čorkalo Biruški, 2014.).

Kroz pripremu istraživanja sudionici su dobili poziv sa zamolbom za sudjelovanje u istraživanju, pribavile su se njihove suglasnosti za sudjelovanje i snimanje zvučnog zapisa tijekom fokusnih grupa i intervjua. Također, tražila se njihova suglasnost da ih se po potrebi dodatno kontaktira vezano uz provedbu istraživanja. Sudionici su bili upućeni da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i da imaju pravo odustati u bilo kojem dijelu istraživanja. Posebna pozornost posvećena je pojašnjavanju svrhe istraživanja. Pri prikupljanju i obradi podataka osigurana je anonimnost i povjerljivost. Razgovori tijekom fokusnih grupa snimani su diktafonom te je kod izrade transkripata svaki sudionik naveden brojem. Podaci su se obrađivali i o njima će se izvještavati na grupnoj razini.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, a načelo recipročnosti se poštivalo dijeljenjem rezultata i instrumenta sa sudionicima i pisanom zahvalom. Sudionici koje je istraživačica susrela uživo, dobili su simboličan poklon. Sudionici su upoznati s činjenicom da će se dobiveni podaci koristiti isključivo u znanstvene svrhe, svi podaci će se čuvati strogo povjerljivo i pristup njima ima samo istraživačica.

4. ANALIZA LITERATURE O KOMPETENCIJAMA SUPERVIZORA

Može se utvrditi da je primarni cilj istraživanja u području supervizije testirati i poboljšati teoriju koja usmjerava i temelj je supervizijske prakse (Ellis, 1991.b, prema Ellis, 1996.). Važni pokazatelji kvalitete istraživanja u bilo kojem području su opseg u kojem se teorija koristi u konceptualizaciji i provedbi istraživanja i pružanje okvira na kojem se nalazi studije mogu integrirati u smislene zaključke (Baker i Hunsley, 2013.). Kako bi se pomoglo studentima u razvijanju supervizorskih kompetencija, potrebno je poznavanje relevantnih istraživanja i učinkovitih metoda obuke i, idealno, takvo bi znanje trebalo proizaći iz empirijske literature koja uključuje kvalitetna istraživanja utemeljena na teoriji (Baker i Hunsley, 2013.).

Ellis i suradnici (1996.) proveli su istraživanje u kojem su evaluirali 144 empirijske studije iz područja kliničke supervizije, objavljene od 1981. do 1993. godine, kako bi procijenili znanstvenu strogost i ispitali je li se kvaliteta metodologije poboljšala od pregleda R. K. Russella, A. M. Crimmingsa i R. W. Lenta (1984., prema Ellis i sur., 1996.). Ovaj pregled upućuje na to da su se istraživači odlučili za *ex post facto* terenske studije, a ne za eksperimentalne ili kvazi-eksperimentalne dizajne i ta je promjena u dizajnu na mnoge načine bila opravdana i nužna. Ipak, čini se da je pomak prema realističnim terenskim studijama napravljen nauštrb konceptualne i metodološke strogosti (Ellis i sur. 1996.). Utvrdili su da je samo 20% studija uključivalo eksplicitne testove relevantnih teorija supervizije, što ih je potaklo da razviju posebne kriterije za buduća empirijska istraživanja. Jedan od tih kriterija bio je da se istraživanja jasno temelje na relevantnim teorijama za rješavanje važnih pitanja o superviziji. Obećavajuće otkriće bilo je da je tijekom 13-godišnjeg razdoblja razvijeno nekoliko novih mjera (tj. Benshoff i Thomas, 1992.; Blocher i sur., 1985.; Efstation, Patton i Kardish, 1990.; Friedlander i Ward, 1984.; Lanning, 1986.; Larson i sur., 1992.; McNeill, Stoltenberg i Romans, 1992.; Oik i Friedlander, 1992.; Schact, Howe i Berman, 1988.; Shanfield, Mohl, Mathews i Hetherly, 1989., prema Ellis i sur. 1996.).

Nadovezujući se na istraživanje Ellisa i suradnika, kako bi ocijenili prirodu empirijske literature o razvoju supervizora, Barker i Hunsley (2013.) proveli su sustavan pregled kako bi utvrdili u kojoj su mjeri teorijski modeli korišteni u toj literaturi. Pretražili su članke objavljene između 1994. i 2010. godine, što je uključivalo pregled 3.248 sažetaka, od kojih je 25 ispunjavalo dva kriterija, da su empirijski usmjereni na razvoj supervizora i njihovih kompetencija te da imaju sudionike s diplomskom izobrazbom iz savjetovanja ili profesionalne psihologije (Baker i Hunsley, 2013.). U tablici 4 nalazi se popis 25 izdvojenih

članaka koji su uvršteni u navedeno istraživanje, s navedenim karakteristikama ispitanika i glavnim područjem fokusa istraživanja. Od tih studija samo se polovica oslanjala na modele supervizijskog razvoja u konceptualizaciji, dizajnu ili interpretaciji istraživačke studije, a najčešće korišten model bio je Watkinsov Supervisor Complexity Model (Watkins, 1990., 1993., 1994., prema Baker i Hunsley, 2013.). Otprilike jedna trećina studija ispitala je utjecaj prethodne edukacije i iskustva u superviziji na trenutnu supervizijsku praksu.

Tablica 4: Karakteristike uzorka i fokusa studija koje su uvrštene u istraživanje Baker i Hunsley (2013.)

Studija	Uzorak		Glavna područja i fokus studije
	N	Karakteristike	
Borders & Fong (1994)	9	Doctoral level students; CACREP approved program Counsellor education; enrolled in required supervision course	Experiences of supervisors-in-training
Borders et al. (1996)	11	Doctoral level students; CACREP approved program Counsellor education; enrolled in required supervision course	Experiences of supervisors-in-training
Caruso et al. (1995)	27	Post/doctoral level students; counsellor education program; completed a supervision course	Impact of a training program
Hillman et al. (1998)	43	Clinical supervisors; university counselling centres; supervisor trainees enrolled in supervision courses	Scale Development (PSDS)
Baker, Exum, & Tyler (2002)	16	Doctoral level participants in supervision practicum	Impact of a training program
Barnes & Moon (2006)	225	Members of CACREP counsellor education programs conducting supervision or enrolled in supervision course	Scale Development (PSDS)
Green & Dye (2002)	50	Expert panel members (Delphi survey)	Other: Delphi approach to identify components of supervisor training
Haley (2002)	145	Pre-doctoral interns; APA accredited university counselling sites	Influence of past training & experience on supervisory practice
Johnson & Stewart (2000)	156	Supervisors from 45 Canadian university or clinical settings	Influence of past training & experience on supervisory practice
Hillman et al. (1998)	43	Clinical supervisors; university counselling centres; supervisor trainees enrolled in supervision courses	Scale Development (PSDS)
Johnson & Stewart (2008)	156	Psychologists providing supervision at academic & internship programs	Other: Supervisor self-efficacy
Kavanagh et al. (2008)	150	Supervision pairs: allied health practitioners in Mental Health service of Queensland Health	Impact of a supervision training program
Lyon et al. (2008)	46	Pre-doctoral interns at APA accredited sites	Influence of past training & experience on supervisory practice
Magnuson et al. (2000)	233	Doctoral level internship course participants	Impact of a supervision training program
Majcher & Daniluk (2009)	4	Second year doctoral students; counselling psychology; enrolled supervision course	Experiences of supervisors-in-training
McMahon & Simons (2004)	6	Australian counsellors	Impact of a supervision training program
Nelson, Oliver, & Capps (2006)	99	Doctoral students in supervision practicum/internship	Experiences of supervisors-in-training
Pelling (2008)	18	Members: Association for Counsellor Education and Supervision	Influence of past training & experience on supervisory practice
Robiner et al. (1997)	175	Supervisors APA accredited clinical psychology internships	Influence of past training & experience on supervisory practice
Rodolfa et al. (1998)	62	State licensed psychologists	Influence of past training & experience on supervisory practice
Rønnestad et al. (1997)	131	Psychotherapists from 12+ countries	Influence of past training & experience on supervisory practice
Stevens, Goodyear, & Robertson (1998)	1639	Practicing psychotherapists; 12 cities Southern California	Influence of past training & experience on supervisory practice
Viecelli (2007)	60	Clinical supervisors CACREP accredited universities; community-based clinical supervisors	Other: Comparison of academic and community supervisors
Vidlak (2002)	37	Pre-doctoral intern supervisors at APA internship sites	Influence of past training & experience on supervisory practice
Watkins et al. (1995)	99	Members APA Division of Psychotherapy	Scale Development (PSDS)
White (1998)	8	PhD student supervisee trainees	Other: Self perceptions of early supervisors

Obrazovni naponi jesu usmjereni na pomoć pripravnicima da se razvijaju kao supervizori i podrška tom razvoju može biti razvoj referentnih vrijednosti kompetencija koje mogu odrediti smjer edukacije. Razumijevanje kvalitete empirijske literature i provedenih istraživanja o razvoju supervizora važan je korak u kretanju prema obuci u superviziji utemeljenoj na dokazima (Baker i Hunsley, 2013.). Izdvojeni članci, koji se nalaze u tablici 4, a koji su uvršteni u istraživanje Bakera i Hunsleya (2013.), pregledani su u svrhu izrade ovog specijalističkog rada i rezultati njih osam (koji su se po predmetu istraživanja razlikovali od istraživanja navedenih u radu i ponudili su neke nove spoznaje za istraživačicu) prikazani su u nastavku.

Majcher i Daniluk (2009.) provele su kvalitativnu longitudinalnu studiju u kojoj su istraživale iskustva 6 doktoranada psihologije savjetovanja, koji su sudjelovali u 8-mjesečnoj obuci za supervizore. Rezultati studije ukazali su na jednoglasnost sudionika u percepciji kritične uloge odnosa u olakšavanju njihovog učenja i razvoja. Razmišljajući o procesu postajanja kliničkim supervizorima, sudionici su identificirali razvoj sigurnih, podržavajućih radnih odnosa punih poštovanja sa svojim edukatorima iz područja supervizije. U ovoj studiji sudionici su svoju sve veću jasnoću uloge tijekom obuke pripisali sljedećim elementima: mogućnost sudjelovanja u superviziji tijekom duljeg vremenskog razdoblja, izloženost i integracija aktualnih istraživanja i literature o superviziji, stalna samorefleksija te vršnjačko modeliranje i podrška. Oni su uključivanje u proces samorefleksije i primanje povratnih informacija o svojim teorijskim konceptualizacijama i supervizijskim vještinama smatrali izuzetno važnim za daljnji razvoj kao supervizora i poboljšanje njihove sposobnosti pružanja učinkovite supervizije njihovim korisnicima. Također, izvijestili su da je sudjelovanje u superviziji tijekom njihove supervizije pospješilo njihov proces da postanu reflektivni praktičari (Majcher i Daniluk, 2009.).

Johnson i Stewart (2008.) su, koristeći Bandurin model razvoja kompetencija, procijenili razinu i izvore supervizorske samoučinkovitosti među 155 supervizora psihologa zaposlenih u akademskom i kliničkom okruženju. Analize su pokazale da je skup od 7 mjera koje predstavljaju obuku, iskustvo, kontekst i sposobnost odgovoran za značajnu varijaciju u samoučinkovitosti u ulogama učitelja, savjetnika i konzultanta. Supervizijska obuka stečena tijekom diplomskog studija i stažiranja imala je značajnu povezanost sa spremnošću za superviziju nakon diplome, ali je imala ograničeniju povezanost s trenutnim percepcijama supervizijske kompetencije. Primanje supervizirane početne supervizije nije bilo značajno povezano s percipiranom kompetentnošću u bilo kojoj od supervizijskih uloga. Pronađena je djelomična podrška za predviđeni odnos između kontinuiranog obrazovanja i

samoučinkovitosti. Pretpostavljeni odnos između supervizijskog iskustva i supervizorske učinkovitosti u sve tri uloge dobio je djelomičnu podršku. Zadovoljstvo podrškom na radnom mjestu povezano je sa supervizijskom samoučinkovitosti. Sposobnost njegovatelja doprinijela je samoučinkovitosti u ulogama savjetnika i konzultanta. Sposobnost davanja smjernica pokazale su značajne i snažne pozitivne korelacije sa samoučinkovitošću u svim ulogama. Ova studija je pokazala da je važno da supervizori stvore sigurnu i podržavajuću atmosferu u superviziji, čime se stvara okruženje u kojem će se supervizanti manje baviti procjenom uspješnosti, a više će se usredotočiti na učenje (Johnson i Stewart, 2008.).

Lyon i suradnice (2008.) provele su istraživanje o opsegu i kvaliteti supervizijske izobrazbe na 233 supervizora pripravnika diplomskih studija i preddoktorskih stažista. Rezultati su pokazali da je 72% pripravnika izjavilo da je provelo superviziju barem jednog pripravnika tijekom diplomske obuke, iako je samo 39% njih završilo diplomski trening o superviziji. Etičke implikacije nalaza istraživanja, s obzirom na smjernice APA-e (American Psychological Association) o granicama kompetencije, sugeriraju da bi programi osposobljavanja i stažiranja trebali omogućiti pripravniciima relevantno obrazovanje, osposobljavanje, supervizirano iskustvo, konzultacije i proučavanje u domeni supervizijskih praksi (APA, prema Lyon i sur., 2008.). Pripravnicima u ovom uzorku iskazali su visoku zainteresiranost za prakticiranje supervizije tijekom svoje karijere, no procjenjuju da te mogućnosti nisu bile široko dostupne. Pripravnicima u ovom istraživanju smatraju da su aktivnosti obuke supervizije korisne, bilo da se radi o samostalnom čitanju teorija supervizije, raspravi o etičkim i pravnim pitanjima koja se odnose na superviziju na diplomskom studiju ili pružanju individualne supervizije pripravniku. Također je utvrđeno da su pripravnicima s više obuke za superviziju prijavili višu razinu razvoja u ulozi supervizora od pripravnika s manje obuke za superviziju. Broj sati pružanja supervizije nije predvidio razinu razvoja supervizije pripravnika. Pružanje supervizije bez da se ponudi bilo kakva vrsta obuke tijekom supervizije nije olakšalo percipiranu kompetentnost pripravnika u njihovim ulogama supervizora (Lyon i sur. 2008.).

Nelson i suradnici (2006.) su u kvalitativnom istraživanju iskustava postajanja supervizorima pratili 13 doktoranada, koji su tijekom 3 semestra sudjelovali u stažiranju. Istraživački tim je identificirao 6 tema proizašlih iz individualnih i grupnih intervju sa supervizorima u obuci u vezi s procesom postajanja supervizorom: 1.) učenje, 2.) rast supervizora, 3.) jedinstvenost osobe, 4.) refleksija, 5.) odnosi i 6.) spajanje svega. Kao nalaz istraživanja, istaknuto je da je poistovjećivanje s drugim profesionalcima i profesionalnim

organizacijama postalo jače tijekom tog vremena i očito je potaknuto procesom postajanja supervizorom (Nelson i suradnici, 2006.).

Baker i suradnici (2002.) istraživali su Model supervizorove kompleksnosti C. E. Watkins (1994., prema Baker i sur. 2002.) i kroz 15 tjedana supervizijskog praktikuma pratili su razvoj 12 doktoranda i usporedili njihov razvoj sa 7 doktoranada koji još nisu započeli praktikum. Nalazi su pokazali podudarnost s Watkinsovom teorijom po tome što su rezultati ispitanika ukazivali na veće povjerenje u njihove supervizijske interakcije tijekom vremena te su isto tako ukazali da se sazrijevanje supervizijskih vještina može ubrzati didaktičkim i iskustvenim treningom u superviziji (Baker i sur. 2002.).

Kavanagh i suradnici (2008.) u svojoj su studiji ispitivali učinke treninga supervizije na uzorku od 46 parova supervizor-supervizant stručnjaka za mentalno zdravlje. Uspoređivali su obuke parova kroz (a) dvodnevnu radioničku pbuku, (b) radioničku obuku koja je odgođena tri mjeseca i (c) situaciju u kojoj su supervizori bili obučavani tri mjeseca prije svojih supervizanata (*Split*). Uspoređujući Neposrednu naspram Odgođene obuke, prednosti Neposredne obuke bile su ograničene na supervizore koji su izvještavali o potpuno specificiranim sporazumima i o smanjenju nekih uočenih problema. Samoefikasnost u pružanju učinkovite supervizije pala je u Splitu u odnosu na ostale uvjete. Rezultati su pokazali ograničen utjecaj radioničke obuke na praksu. Iako su radionice bile visoko strukturirane i vođene od strane iskusnih akademika s velikim iskustvom u superviziji, možda su pokušale pokriti previše područja unutar dva dana, ograničavajući stupanj do kojeg su koncepti kodirani i ključne vještine konsolidirane. Usredotočenost na potencijalne probleme u drugom danu, s ograničenim vremenom za njihovo zadovoljavajuće rješavanje, možda je potkopala razvoj samoučinkovitosti koja bi se inače mogla postići. Cjelokupna radionica je također mogla dati supervizantima jasnije razumijevanje zahtjeva za izvedbom supervizije, što je moglo rezultirati točnijom, ali manje optimističnom procjenom njihove samoučinkovitosti u ispunjavanju tih zahtjeva. Ovo je jedna od rijetkih studija o obučavanju supervizanata i supervizora zajedno. Iako se može tvrditi da su supervizanti malo dobili od zajedničke obuke, nisu uočeni problemi s njihovim uključivanjem, s promatranjem sesija i evaluacije radionica te su rezultati potvrdili ideju da je supervizijsko osposobljavanje bolje provoditi zajedno i sa supervizorima i sa supervizantima. Istraživači su zaključili da je potreban opsežniji program obuke, uži skup žarišta, kontinuirano praćenje i povratne informacije te dulje razdoblje praćenja, prije nego što se otkriju široki učinci na rutinsku supervizijsku praksu (Kavanagh i suradnici, 2008.).

Magnuson i suradnici (2001.) razmatrali su složenost kulturnih implikacija unutar savjetodavateljskih i supervizijskih odnosa. Rad sadrži opis iskustvene vježbe osmišljene da supervizore uključene u obuku učini osjetljivijima na načine na koje kulturna iskustva utječu na interakcije između supervizora i supervizanata. Kulturoški kompetentni supervizori namjerno ispituju sveobuhvatne kontekstualne varijable koje informiraju njihove vlastite odgovore, kao i odgovore supervizanata i klijenata, što zahtijeva sustavnu pripremu, koja se mora odnositi na svijest, znanje i vještine. Modifikacija Pedersenovog (1994.a, prema Magnuson i sur. 2001.) Triad Training Modela bila je potaknuta željom da se probudi osjetljivost supervizora na suptilne i neizgovorene izraze kulturnih razlika unutar supervizijskih odnosa. Pokazalo se da model obuke trijade učinkovito doprinosi samosvijesti sudionika i učinkovitosti kao savjetovatelja, no ne može se pretpostaviti da je model jednako učinkovit za obuku supervizora. Stoga se potiče ponavljanje provedenog istraživanja kako bi se utvrdila učinkovitost Pedersenovog izvornog trijadnog modela za jačanje kulturne svijesti i osjetljivosti unutar supervizijskih odnosa. Istraživanje učinkovitosti modifikacija, kao što je proširenje simulacije na nekoliko sesija, ojačalo bi znanje o učinkovitim intervencijama. Na temelju reakcija dvoje sudionika, pokazalo se da ova strategija pojačava elemente iskustva. Sudionici su također izrazili želju da različite grupe budu autentično predstavljene. Utvrđena je nelagoda supervizora zbog obraćanja pozornosti na negativna i pozitivna razmišljanja i kulturne razlike supervizora te je tako izvučen zaključak, iz ovog ograničenog istraživanja, koji potvrđuje važnost osposobljavanja supervizora za prepoznavanje i rješavanje kulturnih pitanja.

Robiner i suradnici (1997.) su anketirali 62 supervizora na stažiranju kliničke psihologije kako bi ispitali osposobljenost za superviziju, poznavanje supervizijske literature i iskustva koja su imali kao supervizori. Podaci istraživanja izazivaju zabrinutost o primjerenosti supervizije u procesu stažiranja psihologa. U ovom uzorku, supervizori su imali malo ili nimalo obuke u pružanju supervizije i bili su relativno slabo upoznati s literaturom o superviziji, malo su čitali o superviziji i imali su ograničeno supervizijsko iskustvo. Supervizori smatraju da velika većina supervizanata funkcionira primjerenom i da nema većih poteškoća ili praznina u prosudbama, a većina supervizora je supervizirala jednog ili dva pripravnika u zadnjih 10 godina, što su smatrali nedovoljnim. Rijetki su imali više od pet godina supervizijskog iskustva, a tijekom tog razdoblja supervizirali su relativno mali broj pripravnika. Unatoč navedenim ograničenjima, većina supervizora svoje supervizijske vještine smatra odgovarajućima. Većina je smatrala da učinkovito ocjenjuju pripravnike i bili su barem donekle uvjereni u kvalitetu vlastitih supervizorskih i evaluacijskih vještina. Većina

supervizora je svoje supervizijske vještine ocijenila približno razinama njihovih drugih profesionalnih vještina. Ipak, nisu svi supervizori bili zadovoljni svojim razinama vještina ili samopouzdanjem. Svijest o ograničenjima u vještinama ili samopouzdanju otvorenije je priznata u radu sa stažistima koji se smatraju neprikladnima, poput onih koji imaju kliničke ili osobne poteškoće; upravo oni koji vjerojatno zahtijevaju najjače supervizijske vještine za prepoznavanje i rješavanje problema. Čini se da je supervizija pomogla u ublažavanju problema u nekim, ali ne svim, problematičnim područjima te podaci pokazuju da su potrebna poboljšanja u obuci za superviziju (Robiner i sur., 1997.).

5. KOMPETENCIJE SUPERVIZORA

Uvid u profesionalne kompetencije predstavlja temelj za identificiranje uloge određene profesije te se one definiraju u skladu sa zadacima koje neka profesija mora obavljati, što doprinosi izgradnji profesionalnog identiteta stručnjaka koji joj pripadaju (Buljevac i sur., 2020.). Kao zasebna profesionalna djelatnost, supervizija uključuje mnoge osobne i profesionalne kompetencije koje zahtijevaju daljnju artikulaciju, razumijevanje i razvoj kroz stručno usavršavanje (Falender i Shafranske, 2004.). Sagledavajući model profesionalnog razvoja stručnjaka, razlike između početnika i eksperata vidljive su u proceduralnom znanju, primjeni pravila, količini i strukturi informacija u dugoročnom pamćenju, samoregulaciji i osobnim obilježjima. Profesionalni razvoj u nekom području ne može se sagledati samo kroz linearan porast kompetencija koje s vremenom rastu, već postoji niz varijacija i to individualnih, situacijskih, obrazovnih i radnih, koje dovode do različitih smjerova i ishoda u određenom području pa tako i do napuštanja profesije ili ostajanja na nižim razinama kompetencije (Sladović Franz, 2020.b). Formalno se obrazovanje u pravilu kreće kroz inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao i kontinuirano usavršavanje.

Kako bi se odgovorilo na istraživačko pitanje koja su ključna područja i teme relevantne za razvoj kompetencija supervizora analizirana je literatura, pregledano je velik broj članaka i stručnih knjiga te su iznesena razmatranja pojedinih autora o kompetencijama koje bi supervizor trebao posjedovati. Supervizija može, prema mišljenju nizozemskog supervizora van Kessela (1994., prema Žorga, 2009.b) pogotovo biti od pomoći pri integraciji kompetencija. Supervizija daje superviziranom mogućnost da pregleda i uvidi koje su njegove osobne jake strane i ograničenja, mogućnosti i reakcije koje mogu poboljšati njegovu profesionalnu kompetentnost ili koje smanjuju ili ometaju njegov profesionalni razvoj.

Savjetovatelji bi trebali imati savjetodavne vještine potrebne za postizanje odgovarajućeg napretka u svom profesionalnom radu, a vrijeme, oblik i kvaliteta procesa stjecanja temeljnih kompetencija u savjetovanju razlikuju se ovisno o nekoliko čimbenika, od kojih su jedan i supervizijski susreti (Eryilmaz i Mutlu, 2017.). Supervizanti koji su bili motiviraniji za uključivanje u superviziju, čiji kolege su pokazali veći interes za superviziju i koji se osjećaju kompetentnijima, smatraju da pružaju kvalitetnije usluge i procjenjuju svoje radno okruženje povoljnijim, više se zalažu za obaveznost supervizije i vide doprinos supervizije u unapređenju rada organizacije (Ajduković i Ajduković, 2004.).

Olds i Hawkins (2014.) su na temelju tematske analize identificirali supervizijske kompetencije koje uključuju devet širokih tema: etika i profesionalna praksa, poznavanje profesije, raznolikost, reflektivna praksa, supervizijski savez, strukturiranje supervizije, olakšavanje učenja, supervizijsko istraživanje i evaluacija.

Da bi supervizor bio odgovarajuće pripremljen za svoj zadatak tijekom cijeloga radnog vijeka, trebao bi raditi na vlastitom stručnom usavršavanju i promjenama i na njih poticati supervizante (Yeeles, 2004.). Paralelno sa supervizijskim susretima, supervizirani mora kontinuirano i u velikoj mjeri neovisno raditi u svojoj profesiji (van Kessel, 1999.). Izgradnja okvira profesionalnih kompetencija ima veliki značaj i višestruku dobit za profesionalni identitet, rad u praksi, karijerni razvoj i obrazovni sustav u socijalnom radu (Buljevac i sur., 2020.), kao i drugim pomažućim profesijama.

Dobar supervizor, uz znanja o teorijama supervizije, treba imati znanja iz različitih teorijskih pravaca, poznavati mehanizme grupne dinamike, poznavati etički kodeks rada sa supervizantima i korisnicima, imati iskustvo terapije, imati razvijene temeljne komunikacijske vještine, kao što su aktivno slušanje, empatija, održavanje koncentracije, vještina postavljanja pitanja, vođenje dijaloga, uspostava odnosa, samopraćenje te konfrontiranje, kao i vještine vođenja grupnih procesa (Laklija i sur., 2011.).

Mnogi eksperti bavili su se identificiranjem kompetencija potrebnih za uspješan rad supervizora (Falander i sur., 2004.; Yeeles, 2004.; Roth i Pilling, 2007.; Žorga 2009.a, Ladani i sur., 2013.; Olds i Hawkins, 2014.; Forko i Laklija, 2016.; Hawkins i McMahan, 2020.) i mnogi od njih su se složili da kompetentan supervizor ima znanja i vještine u sljedećem područjima (Hawkins i McMahan, 2020.):

1. Uspostavljanju i održavanju supervizijskog odnosa, uključujući ugovaranje, obraćanje pozornosti na granice, odgovornosti i uloge
2. Evaluaciji i povratnim informacijama, uključujući usmjerenost na razvojne potrebe supervizanata
3. Teorijama i modelima supervizije, uključujući supervizijske intervencije i strategije
4. Rad s različitosti i moći
5. Etičkim, pravnim i stručnim pitanjima, uključujući stručan rad i specifičan kontekst supervizije
6. Reflektirajućoj praksi i cjeloživotnom učenju, uključujući svjesnost o principima učenja odraslih i supervizijskim istraživanjima.

Forko i Laklija (2016.) su, istražujući doživljaj osobnih i profesionalnih obilježja supervizora iz perspektive supervizanata, 16 zaposlenika u ustanovama socijalne skrbi, izdvojili niz obilježja koja bi supervizanti voljeli da supervizor posjeduje. Među osobnim obilježjima supervizanti izdvajaju karakteristike supervizora pod kojima misle da je supervizor zrela osoba srednjih godina, da ima određenog životnog iskustva, da je otvoren, komunikativan, empatičan, ljubazan, iskren, dobronamjeren, strpljiv, tolerantan, prirodan, blag, odgovoran, pristupačan te, iako navode da im tjelesni izgled supervizora nije bitan, kad govore o njegovoj pojavnosti neki sudionici preferiraju ležerni stil odijevanja i urednost, a spol supervizora većini sudionika nije presudan. Kad opisuju poželjna profesionalna obilježja, navode završeno obrazovanje iz supervizije, posjedovanje stručnih kompetencija i supervizijskog iskustva, razvijene komunikacijske vještine, poželjan stil komuniciranja, vještine upravljanja supervizijskim procesom, brigu supervizora za supervizante i odnos te posjedovanje vještina usmjeravanja procesa rješavanja problemskih situacija. Nekim sudionicima je važno da supervizor zna sve o njihovom poslu, da je po profesiji socijalni radnik, što smatraju presudnim za razumijevanje i pomaganje u procesu rješavanja problema, da ima iskustvo i edukaciju u vođenju supervizije, da ih supervizor aktivno sluša, da govori umjerenim tonom glasa, da je objektivan, opušten, pristupačan, ljubazan, sa smislom za humor te takva ponašanja smatraju nužnima da bi se mogli otvoriti i ostvariti svoja očekivanja (Forko i Laklija, 2016.).

Borders i Leddick (1987., prema Hawkins i Shohet, 2012.) predlažu korisnu listu za procjenu koja se sastoji od 41 čestice za evaluaciju supervizora, a koje su grupirane na sljedeći način:

- pomaže mi da se osjećam ugodno u procesu supervizije
- može prihvatiti povratne informacije od svojih supervizanata;
- pomaže mi u razjašnjavanju mojih ciljeva u radu s klijentima;
- jasno objašnjava kriterije za evaluaciju mog rada;
- potiče me da konceptualiziram na nove načine u vezi s mojim klijentima;
- omogućuje mi aktivno uključivanje u proces supervizije.

Kroz provedbu grupne supervizije za obiteljske medijatore koji rade u sustavu socijalne skrbi, u okviru edukacija u području obiteljske medijacije, Sladović Franz (2020.a) je analizirala sadržaje i teme supervizijskog rada. U odnosu na supervizora i stil rada supervizanti su navodili da je na visoku razinu zadovoljstva utjecao jasan uvid u pitanja s kojima supervizanti dolaze i rad na njima, angažiranost supervizora i svih supervizanata,

stručnost i kompetentnost supervizora, jasno i strukturirano vođenje grupe, mogućnost da svatko ima prostora za sudjelovanje, podržavajuća i topla atmosfera, fokusiranost, topao pristup i razumijevanje, kreativnost i ideje supervizora, način analiziranja i vođenja iznesenih slučajeva (Sladović Franz, 2020.a).

Nalazi iz istraživanja Ghazalia i suradnika (2016.) o čimbenicima koji utječu na zadovoljstvo supervizijom tijekom prakse pokazali se da supervizijski odnos ima utjecaj na zadovoljstvo supervizijom, pri čemu se taj odnos temelji na šest subskala: sigurna baza, struktura, predanost, refleksivno obrazovanje, uzor i formativna povratna informacija tijekom prakse.

Roth i Pilling (2007.) predlažu četiri široke kategorije supervizijskih kompetencije: generičke, specifične, specifične primjene i metakompetencije (slika 13).

Slika 13: Supervizijski kompetencijski okvir prema Roth i Philling (preuzeto i prilagođeno prema Roth i Philling, 2007., str. 10/12/)



Corey i suradnici (2010.) ističu da stručnjak mora steći određene kompetencije da bi bio učinkovit supervizor:

1. Kompetentni supervizori obučeni su za superviziju i povremeno obnavljaju svoja znanja i vještine o supervizijskim temama kroz radionice, kontinuirane edukacije, konferencije i čitanje.
2. Kompetentni supervizori moraju imati obrazovanje, obuku i iskustvo potrebno da budu kompetentni u području profesionalne stručnosti u kojem provode superviziju.

3. Kompetentni supervizori moraju imati učinkovite interpersonalne vještine i biti sposobni raditi s različitim grupama i pojedincima u superviziji te sa savjetnicima koji imaju profesionalno i životno iskustvo. Primjeri interpersonalnih vještina mogu biti sposobnost slušanja i pružanja konstruktivne povratne informacije, sposobnost konfrontiranja supervizanta na učinkovit način te sposobnost postavljanja profesionalnih interpersonalnih granica sa supervizantom.
4. Kompetentni supervizori moraju biti svjesni činjenice da je supervizija situacijski proces koji ovisi o interakciji između supervizora, supervizanta, okruženja i korisnika. Vješti supervizori moći će modificirati svoj pristup superviziji prema situaciji.
5. Kompetentni nadzornici trebaju biti fleksibilni i biti u stanju preuzeti različite uloge i odgovornosti u superviziji. Supervizijska uloga može se brzo mijenjati ovisno o potrebama situacije.
6. Kompetentni supervizori moraju imati široko znanje o zakonima, etici i profesionalnim propisima koji se mogu primjenjivati u različitim situacijama koje se mogu pojaviti u superviziji.
7. Kompetentni supervizori ostaju usredotočeni na činjenicu da je primarni cilj supervizije praćenje usluga kako bi se zaštitila dobrobit klijenta.
8. Kompetentni supervizori voljni su provoditi evaluaciju funkciju sa supervizantima i redovito davati povratne informacije o njihovom radu.
9. Kompetentni supervizori pravodobno i točno dokumentiraju aktivnosti supervizije.
10. Kompetentni supervizori osnažuju supervizante. Supervizori pomažu supervizantima u rješavanju problema u trenutnim situacijama i razvijanju pristupa rješavanju problema koje mogu primijeniti na gotovo svaku kliničku situaciju dugo nakon završetka supervizije.

Ladani i suradnici (2013.) su postavili pitanje kako bi izgledao učinkovit ili visoko kompetentan supervizor, a rezultati upućuju na sljedeće:

- Supervizor bi radio na razvijanju snažnog supervizorskog saveza, radeći na uzajamnom slaganju sa supervizantom o ciljevima i zadacima supervizije.
- Supervizor bi koristio osnovne vještine savjetovanja, kao što su slušanje, refleksija osjećaja i empatija kako bi olakšao razvoj emocionalne veze.
- Učinkovit supervizor bi se pobrinuo i ponudio ravnotežu atraktivnih ili kolegijalnih interakcija, međuljudske pažnje i strukture usmjerene na zadatke.

- Samorazotkrivanje podataka bi se koristilo razborito i u službi supervizanta. Za očekivati je da će supervizant ponuditi manje neotkrivanja podataka, čime će se omogućiti značajnije iskustvo supervizije.
- Supervizor bi se posebno posvetio evaluacijskom aspektu supervizije, olakšavanjem postavljanja supervizijskih ciljeva i pružanjem formativnih i sumativnih povratnih informacija.

Opća slika dobrog supervizora pokazuje da predstavlja osobu koja je tehnički kompetentan stručnjak, s dobrim vještinama u međuljudskim odnosima i dobrim organizacijsko-upravljačkim vještinama (Kadushin i Harkness, 2014.).

Falender i Shafranske (2004.) navode da su primjerena konfrontacija, razjašnjavanje očekivanja, redovite povratne informacije i pravilna uporaba evaluacijskih postupaka "najbolji" stilovi supervizora. Brojne su studije otkrile da supervizanti preferiraju stilove supervizije koji uključuju visoke razine usmjeravanja (Cherniss i Equatios, 1977.; Hart i Nance, 2003., prema Johnson i Stewart, 2008.), osobito rano u svom razvoju kao kliničara (Stoltenberg, McNeill, i Delworth, 1998., prema Johnson i Stewart, 2008.). Međutim, čini se da direktivnost bez podrške nije preferirani stil ni među supervizorima ni među supervizantima (Hart i Nance, 2003., prema Johnson i Stewart, 2008.).

Ellis i suradnici (2014.) su identificirali minimalne kriterije za odgovarajuću kliničku superviziju (*Minimally adequate clinical supervision*), koji su ujedno i temelj za definiranja neadekvatne kliničke supervizije:

- Ima odgovarajuće akreditacije, kako je definirano profesijom supervizora
- Posjeduje odgovarajuća znanje i vještine za kliničku superviziju i svjestan je svojih ograničenja
- Pribavlja suglasnost za superviziju ili koristi ugovor o superviziji
- Pruža najmanje 1 sat individualne supervizije licem u lice tjedno
- Promatra, pregledava ili prati terapijske ili savjetovateljske sesije supervizanta (ili njihove dijelove)
- Daje evaluacijske povratne informacije supervizantu koje su pravedne, pune poštovanja, iskrene, kontinuirane i formalne
- Promiče i zalaže se za dobrobit, profesionalni rast i razvoj supervizanta
- Obraća pozornost na pitanja multikulturalnosti i različitosti u superviziji i terapiji ili savjetovanju
- Održava povjerljivost prema supervizantu

- Svjestan je razlike u moći (i granica) između supervizanta i supervizora i njezinog učinaka na supervizijski odnos.

Kadushin (1992.) u svom istraživanju, na uzorku od 483 supervizora socijalnog rada i 347 supervizanata socijalnog rada, navodi dobivene izjave o percepciji "snaga" i "nedostataka" koji su prisutni kod supervizora socijalnog rada u provođenju supervizije, gdje su snažni supervizori percipirani kao kompetentni u provedbi instrumentalnih i izražajnih zahtjeva supervizije, manifestirajući stručnost u praksi i vještine u odnosima. Supervizori i supervizanti su se složili da su glavne "snage" supervizora povezane s njihovim vještinama, znanjem i iskustvom u vezi s poslom koji superviziraju i sa sposobnošću razvijanja pozitivnih odnosa podrške sa supervizantima. Najozbiljniji „nedostaci“ koje su utvrdili odnosili su se na neodlučnost i nesposobnost supervizora u administrativnim ovlastima te nizak prioritet koji daju superviziji „u svojoj višestrukoj odgovornosti“ (Kadushin, 1992.). Na osnovu 2746 komentara supervizora i supervizanta dobivenih u istraživanju, koji se odnose na prednosti i nedostatke u praksi supervizije socijalnog rada, potvrđena je maksima da su dobri supervizori - "dostupni, pristupačni, sposobni i ljubazni" (Kadushin, 1992.).

Europski kompetencijski okvir supervizije i *coachinga* (Ajduković, 2018.) prepoznaje dva ključna područja važna u razvoju kompetencija supervizora – profesionalni identitet i profesionalno ponašanje za koja su istaknuta znanja, vještine i provedba za svaku od tema koje uključuju. Razvoj profesionalnog identiteta uključuje četiri teme: (1) profesionalni stav, (2) etika, (3) razvoj kvalitete, (4) sagledavanje pojedinca, posla i organizacije. Profesionalno ponašanje uključuje pet tema: (1) izgradnju profesionalnog odnosa, (2) poticanje ishoda, (3) napredno komuniciranje, (4) postupanje s različitostima, (5) ovladavanje situacijama, tehnikama i metodama.

Na osnovu svega navedenoga, istraživačica je izdvojila sedam područja važnih za razvoj supervizorskih kompetencija: (1) profesionalan stav i etika, (2) znanje i vještine supervizora, (3) razvoj kvalitete, (4) poticanje učenja i ostvarivanja ishoda, (5) profesionalan odnos, (6) komunikacijske vještine, (7) povratne informacije i evaluacija rada.

6. „NE-DOBAR“ SUPERVIZOR – NEKOMPETENTAN SUPERVIZOR

Kako bi znali prepoznati karakteristike i obilježja kompetentnih supervizora, potrebno je prepoznati i obilježja neadekvatnih tj. nekompetentnih supervizora. Supervizor koji je nesiguran u svoje kompetencije može biti nesiguran oko toga je li od pomoći supervizantu (Muller i Kell, 1972, prema Nelson i Fridlander, 2001).

Ellis i suradnici (2014.) identificirali su, u prethodnom poglavlju iznesene, minimalne kriterije za odgovarajuću kliničku superviziju, koji su im bili temelj za definiranja neadekvatne i štetne supervizije te je 34 supervizora eksperata generiralo taksonomiju od 16 neadekvatnih i 21 štetnih opisa supervizije. Neadekvatnu superviziju su definirali kao nesposobnost ili nespremnost supervizora da obavlja temeljne funkcije supervizije (neispunjavanje deset kriterija za minimalno adekvatnu superviziju), dok su štetnu superviziju definirali kao praksu koja je rezultirala psihološkom, emocionalnom ili fizičkom štetom ili traumom supervizanta, a deskriptori su prikazani u tablici 5.

Tablica 5: Deskriptori neadekvatne i štetne supervizije (preuzeto i prilagođeno prema Ellis i sur., 2014., str. 445-446)

Neadekvatna supervizija	Štetna supervizija
Ne zna što učiniti	Fizički mi je prijetio
Superviziram svog supervizora	Imati seksualni odnos
Nikad ne ulaže vrijeme u poboljšanje vještina	Bili seksualno intimni
Zanemaruje kulturnu pozadinu	Agresivan je i uvredljiv
Odbija se pozabaviti problemima	Oštećen postupcima supervizora
Ne raspravlja o poteškoćama s klijentima	Traumatiziran supervizijom
Ne osigurava odgovarajuću superviziju za klijente	Dualni odnos je bio štetan
Nema evaluacijske povratne informacije	Supervizor je seksualno neprikladan
Supervizija je gubljenje vremena	Supervizija je štetna
Nema interesa za kulturnu pozadinu	Nije sigurno od eksploatacije
Nesvjestan međuljudskih procesa	Oštećen nečinjenjem
Ne sastaje se 1 sat tjedno	Osjećati se iskorišteno
Nije predan	Okrutan je
Nikad ne promatra sesije	Ocjene su viktimizirajuće
Ne koristiti suglasnost ili ugovor	Poremećen osjećaj sigurnosti
	Osjećaj krivnje, neugode i srama
	Izrabljivačke dvojne uloge
	Zajedno su koristili drogu
	Javno poniženje
	Diskriminirajuć prema meni
	Patologizira me

Neadekvatna i štetna supervizija može narušiti supervizijski odnos, ali može biti štetna i za supervizantove klijente, s time da je svaka štetna supervizija neadekvatna, ali nije svaka neadekvatna supervizija štetna (Ellis i sur., 2014.).

Cook i Ellis (2021.) su na 310 supervizanata procjenjivali pojavu neadekvatne i štetne kliničke supervizije s kojom su se susreli supervizanti uključeni u postdiplomsku superviziju. Utvrdili su da je 77,7% njih primalo neadekvatnu, a 30% štetnu superviziju te da su supervizanti često propustili prepoznati neadekvatnu i štetnu superviziju kao takvu. Istraživanje je pokazalo da ugovori o superviziji mogu biti korisna strategija za ublažavanje neadekvatne supervizije u proučavanim jurisdikcijama (Cook i Ellis, 2021.).

Ispitanici u istraživanju Hutmanove i suradnika (2023.) su neadekvatnu superviziju opisali kao onu s neprimjerenim povratnim informacijama, u kojoj je supervizor nedostupan i ne odgovara na potrebe supervizanata, dok su štetne supervizore opisali kao bezosjećajne i zapostavljajuće.

U prethodno spomenutom istraživanju Forko i Laklija (2016), sudionici su istakli obilježja koja ne bi voljeli da supervizori posjeduju. To su arogancija, naglost, hvalisavost, agresivnost, nametljivost, superiornost, nezainteresiranost, nepripremljenost, nepoželjne tjelesne osobine poput neprikladnog izgleda, a nezdrave navike supervizora također su se pokazale odbojnim supervizantima. Negativnim osobinama doživljavaju nepoželjna ponašanja supervizora u komunikaciji prema supervizantu, poput sugeriranja, generaliziranja, osuđivanja, kritiziranja, moraliziranja, vrijeđanja, neosjetljivosti, upadanja u riječ, nerazgovijetnog govora i vikanja te neprimjereni neverbalnu komunikaciju, poput hihotanja i kolutanja očima. Od supervizora ne očekuju da je osoba koja sve zna, već da je osjetljiv na razlike i poštuje individualni pristup. Također, ne smatraju primjerenima kašnjenje na susrete ili njihovo odgađanje (Forko i Laklija, 2016).

U studiji negativne supervizije koju su provele Nelson i Fridlander (2001), intervjuirano je 13 magistarskih i doktorskih pripravnika o iskustvu supervizije koje je imalo štetan učinak na njihovu obuku. Pripravnici su mnoge supervizore opisali kao nezainteresirane za odnos i nespremljene preuzeti svoju ulogu u sukobima. Mnogi pripravnici u toj studiji su za sebe rekli da su bili preopterećeni poslom, a bez odgovarajuće supervizije. Neki su smatrali da se od njih očekuje da budu podrška svojim supervizorima, mnogi su bili izloženi ekstremnom stresu i sumnji u sebe, a većina je izvijestila o stalnim borbama za moć s ljutitim supervizorima te su se morali više oslanjati na kolege, druge stručnjake i terapeute za podršku (Nelson i Fridlander, 2001). Rezultati kvalitativnog dijela tog istraživanja nalaze se u tablici 6, s osam glavnih kategorija: a) započinjanje odnosa, b) *impas* karakteristike (može

predstavljati situaciju u kojoj nije moguć napredak, osobito zbog neslaganja), c) pridonoseći faktori, d) percepcija supervizanta o supervizorovim reakcijama, e) reakcije supervizanta, f) strategije suočavanja supervizanta, g) pozitivni ishodi, h) negativni ishodi. Iako se sve kategorije nisu odnosile na svih 13 slučajeva, mnoge su se odnosile na 7 i više slučajeva te su imenovane *tipične* kategorije, kategorije koje se odnose na nekoliko, ali manje od pola slučajeva (4-6) imenovane su *često*, a kategorije koje se odnose na 1-3 slučajeva imenovane su povremeno (Nelson i Fridlander, 2001).

Tablica 6: Glavne i sporedne kategorije iskustava supervizanta s negativnim učinkom (prema Nelson i Fridlander, 2001., str. 388-389)

Kategorija	Tipično	Često	Povremeno
<i>Započinjanje odnosa</i>			
Supervizant je osjećao nedostatak podrške od početka	X		
Razočaranost uparivanjem		X	
Doživio da je supervizor prezauzet			X
Osjećao je da „nema odnosa“			X
Supervizant se osjećao ugodno i pun nade		X	
Želio je učiti od supervizora		X	
<i>Impas karakteristike</i>			
Borba moći ili konflikt uloga	X		
Iskusniji supervizant s manje iskusnim supervizorom		X	
Supervizor je izgledao kao da se osjećao ugroženo	X		
Međusobna seksualna privlačnost			X
Komplikacije u odnosu uloga	X		
Više od jedne uloge u odnosu sa supervizorom		X	
Neprijemna ponašanja povezana sa seksualnošću			X
Neslaganja oko toga što bi se trebalo dogoditi u superviziji	X		
Teoretska ili tehnička neslaganja			X
Različit pogled na vrijednosti			X
Kulturalno nerazumijevanje			X
Nerazumijevanje vezano uz spol ili seksualnost			X
<i>Pridonoseći faktori</i>			
Lokacijska pristranost protivljenja psihologiji savjetovanja			X
Zastranjenost između lokacijskog i matičnog programa			X
Dvosmislenost uloga primarnih i sekundarnih supervizora			X
Nestabilni uvjeti na mjestu treninga			X
<i>Percepcija supervizanta o supervizorovim reakcijama</i>			
Ljutnja na supervizanta	X		
Pretvaranje supervizanta u žrtveno janje		X	
Kritiziranje supervizanta pred drugima			X
Prijetnja da će uskratiti evaluaciju ili pismo odsjeku		X	
Supervizor negira odgovornost	X		
Nespreman da bude fleksibilan ili da podjeli odgovornost		X	
Supervizant nije prioritet supervizoru		X	
Okrivljuje supervizanta za probleme			X
Negira ili ignorira postojanje problema			X

Neodgovorno ponašanje supervizora	X		
Nedostatak kontrole ili nestabilna raspoloženja		X	
Neprikladno otkrivanje supervizora		X	
Reakcije supervizanta			
Doživio manjak podrške	X		
Izgubio povjerenje u supervizora	X		
Osjećao se nesigurno	X		
Povukao se iz odnosa	X		
Osjetio se bespomoćno	X		
Osjetio se izmanipulirano		X	
Smatrao da su granice povrijeđene		X	
Osjetio se „otpisanim“			X
Osjetio je da životno iskustvo, vještine ili različitosti nisu cijenjene			X
Razvio sumnju u sebe	X		
Doživio ekstreman stres	X		
Razvio zdravstvene probleme		X	
Opsesivno analizirao vlastito ponašanje			X
Doživio strah	X		
Od neuspjeha		X	
Da će kasniti sa završetkom programa			X
Strategije suočavanja supervizanta			
Djelujući u vlastito ime	X		
Direktno adresiranje problema sa supervizorom	X		
Pozivanje na osposobljavanje voditelja iz vlastite organizacije kao medijatora		X	
Dobivanje podrške od drugih	X		
Partneri i kolege	X		
Savjetnik iz vlastite organizacije ili voditelj osposobljavanja		X	
Vlastiti terapeut		X	
Drugi profesionalci			X
Zauzimanje perspektive	X		
Uključivanje u samo-refleksiju		X	
Priznavanje supervizorovih jakih strana		X	
Videnje supervizora kao djelomično ili uglavnom odgovornim	X		
Prihvatanje vlastitog doprinosa problemu ili da se situacija sagleda objektivno	X		
Uspoređivanje iskustva drugih supervizanta s njihovim supervizorima		X	
Odbacivanje supervizorove percepcije			X
Gledanje na problem kao rezultat prošlih političkih problema		X	
Pokušavati ići u „skladu s programom“		X	
Pozitivni ishodi			
Sukob riješen ili djelomično razriješen			X
Nada da će se odnos sa supervizorom nastaviti			X
Supervizant stječe ojačan osjećaj sebe	X		
Osjećaj potvrde nakon saznanja da su drugi imali slična iskustva sa supervizorom	X		
Osjećao se pozitivno što je bio asertivan		X	
Osjećao se iznenađeno i zahvalno na podršci matičnog odsjeka i administratora pripravništva		X	
Supervizant je stekao korisna znanja	X		
Postao upućeniji o superviziji i organizacijskoj dinamici		X	
Negativni ishodi			
Konflikt nikada nije razriješen	X		

Supervizor je izbjegavao supervizanta u budućnosti		X	
Supervizant je razriješio sukob sam sa sobom		X	
Supervizant je propitivao ili promijenio profesionalni plan		X	
Nastavljajuće negativne reakcije		X	
Supervizant postaje ciničan			X
Supervizant ostaje nepovjerljiv prema supervizorima		X	

U spomenutom istraživanju, Kadushin (1992.) je istraživao "nedostatke" koji su prisutni kod supervizora socijalnog rada u provođenju supervizije. Najveći skup komentara supervizora koji su identificirali "nedostatke" odnosio se na izvršavanje upravljačkih ovlasti, 224 komentara (26%) supervizora koji su identificirali "nedostatke" naveli su probleme u vezi s korištenjem administrativnih ovlasti u pregledavanju, ocjenjivanju, delegiranju posla i opću antipatiju prema birokratskim zahtjevima (Kadushin, 1992). Navodeći svoje nedostatke u superviziji istakli su:

- Jako mi je teško govoriti ljudima što da rade.
- Ne volim svoje osoblje suočavati s problemima ili nedostacima u njihovom radu.
- Mrzim što moram ukoriti ili disciplinirati supervizanta.
- Teško se suočavam s prijestupima.
- Imam poteškoća s otpuštanjem zaposlenika, iako je to možda jasno naznačeno.
- Imam slabe vještine suočavanja s postavljanjem granica.
- Izbjegavam ocjenjivanje učinka dugotrajnim odugovlačenjem.
- Teško mi je postaviti granice, reći "ne".
- Moj problem leži u suočavanju s lošim, negativnim učinkom.
- Ne volim se baviti praćenjem, papirološkim zahtjevima.
- Smatram da je teško provoditi politike i pravila koja pridaju malo smisla radu s klijentima.
- Moram reći da mi nedostaje optimalna asertivnost u predlaganju neugodnih, ali nužnih zadataka supervizantima.
- Previše sam tolerantan prema nekompetentnosti i nisam dovoljno discipliniran.
- Moj prijezir prema birokraciji, osiguranju kvalitete jedan je od mojih glavnih nedostataka.
- Nerado dajem negativne povratne informacije.
- Mrzim proces ocjenjivanja, mrzim ukore i discipline.
- Jedan je nedostatak to što oklijevam delegirati posao, zbog brige za svoje supervizante, tako da na kraju sam obavljam velik dio posla.

- Teško mi je suočiti se s nadređenima zbog njihovog neuspjeha u obavljanju (ponovno) potrebnih zadataka. Sklon sam to odgoditi.

Navedena istraživanja identificiraju područja nekompetentnosti supervizora i ukazuju na ozbiljne posljedice njihovoga nekompetentnog rada. Kako supervizor ima ključnu ulogu u supervizijskom procesu, važan je kontinuirani razvoj kompetencija s ciljem osiguravanja kvalitete i učinkovitosti supervizije te osiguravanja dobrobiti krajnjih korisnika. Sve to upućuje na nužnost mjerenja vlastitih kompetencija i prepoznavanje vlastite pozicije u supervizijskom odnosu.

7. MJERENJE KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Struka treba razviti korisne modele za samoprocjenu i osposobiti stručnjake za metode samoprocjene kako bi se osiguralo njihovo korištenje tijekom cijelog radnog vijeka (Kaslow i sur., 2004.). Mjerni instrumenti koji ispituju kompetencije ilustriraju fluidnu i evoluirajuću prirodu razvoja okvira kompetencija i nakon što se okvir razvije, kako se pojavljuju nova mišljenja, teorije i empirijski dokazi tijekom vremena, potrebno ga je usavršavati (Olds i Hawkins, 2014.).

Ocjene individualne kompetencije moraju uspostaviti raspon kompetencija od početnika do stručnjaka, a sadržaj stručnih kompetencija mora biti pažljivo i promišljeno određen (Drisko, 2014.). Potrebno je da mjere procjene kompetencija mogu odražavati razvojni napredak u kompetenciji, a ne samo pokazati njezinu prisutnost ili odsutnost. Raspon različitih razina kompetencija omogućuje različite polazne točke među edukantima i omogućuje im da napreduju na temelju povećanja znanja i identificiraju dodatna područja za učenje i rast dok uče (Drisko, 2014.).

Drisko (2014.) navodi da je korištenje mjera samoefikasnosti za procjene samosvjesnosti o vlastitim kompetencijama svakako primjereno, međutim, same mjere samoučinkovitosti često nisu optimalne mjere ostalih kompetencija studenata i u tom okviru imaju određena ograničenja;

1. Povezanost stavki s određenim kompetencijama nije uvijek jasna i izravna, a izjave koje nisu povezane s određenim kompetencijama nisu odgovarajuće mjere profesionalne kompetencije.
2. Iako osobe koje su diplomirale jesu postigle određenu razinu profesionalne kompetencije, njihova samoprocjena može biti podložna pristranostima pri atribuciji koja se može odnositi na kognitivna iskrivljenja u načinu na koji pojedinci pripisuju uzrok ili odgovornost za događaje.

Samoučinkovitost ili vjera u vlastitu sposobnost učenja vrijedan je dio učenja, no samoprocjena vlastite učinkovitosti učenja nije tipična mjera ishoda profesionalne kompetencije kod studenata (Drisko, 2014.). Holden (1991., prema Drisko, 2014.) je dokumentirao da su poboljšanja u samoučinkovitosti povezana s poboljšanjem u ukupnom profesionalnom funkcioniranju koje može olakšati proces učenja.

Supervisorova učinkovitost povezana je s poboljšanjem kompetencija supervizanata u čitavom spektru procjena, intervencija i profesionalnih domena pa tako zadovoljstvo supervizijom može koincidirati i korelirati s učinkovitošću supervizora. Na primjer, brižan i

podržavajući supervizor može pridonijeti visokim ocjenama zadovoljstva što također može biti povezano s učinkovitošću supervizanta (Gonsalvez i sur., 2017.).

Wheeler i Richards (2007., prema Wheeler i Barkham, 2014.) proveli su sustavni pregled literature o superviziji. U 25 studija koje su zadovoljile kriterije za pregled korištena su 32 mjerna instrumenta te je otkriven niz slabosti. Pitanja su često bila zamršena i teško ih je bilo povezati s rutinskom praksom. Izneseno je vrlo malo podataka o supervizantima (teoretsko usmjerenje, duljina iskustva, broj klijenata), supervizorima (obuka u superviziji, duljina vremena supervizije pojedinca, odnos s organizacijom) i gotovo nisu date informacije o klijentima koje su supervizanti susretali. Kroz mnoge studije mjerenja su provedena samo u jednoj vremenskoj točki i iste su mjere rijetko korištene u više od jedne studije. Identificirane su mnoge analogne studije (tj. laboratorijske simulacije supervizije), ali su te studije isključene iz pregleda. Kao rezultat toga, postoji malo informacija o superviziji kod iskusnih praktičara i o učinku supervizije tijekom vremena (Wheeler i Richards, 2007., prema Wheeler i Barkham, 2014.).

Wheeler i Barkham (2014.) napravili su evaluaciju postojećih mjernih instrumenata koji se koriste u superviziji na način da su primijenili sedam pragmatičnih i funkcionalnih kriterija za procjenu značajki instrumenata koji se mogu koristiti u rutinskoj praksi:

1. Instrumenti su trebali biti panteoretski, tj. univerzalno primjenjivi na superviziju terapeuta koji rade s bilo kojim teorijskim usmjerenjem.
2. Instrumenti su morali biti relativno kratki kako bi se mogli ponavljati bez izazivanja iritacije, čime bi se izbjeglo ignoriranje i nedovršavanje.
3. Instrumenti su trebali imati vidljivu valjanost i baviti se pitanjima koja bi praktičarima odmah bila prepoznatljiva kao relevantna za njihovu supervizijsku praksu.
4. U idealnom slučaju, instrumenti bi trebali moći obuhvatiti i perspektivu supervizora i perspektivu supervizanta.
5. Gdje god je to moguće, instrumenti bi trebali biti testirani i imati psihometrijsku podršku za pouzdanost, valjanost, osjetljivost i unutarnju dosljednost.
6. Instrumenti bi trebali biti prikladni za višekratnu uporabu tijekom dugoročnog razdoblja kako bi bili u skladu s paradigmom u praksi utemeljenog istraživanja o procesu i ishodu supervizije tijekom određenog vremenskog razdoblja.
7. Mjerni instrumenti su trebali biti lako dostupni i slobodni za korištenje.

Instrumenti koji su zadovoljili sedam navedenih kriterija nalaze se u tablici 7.

Tablica 7: Mjere vezane uz superviziju koje je razmatrao istraživački tim (prema Wheeler i Barkham, 2014., str. 371-373)

	Naziv mjere	Za supervizanta	Za supervizora	Autor(i)
1.	Anticipatory Supervisee Anxiety Scale (ASAS)			Ellis, Singh, Dennin i Tosado, 2014
2.	Change Interview Record – supervisees, supervisors			Elliott, 1999
3.	Competencies of Supervisors			Borders i Leddick, 1987
4.	Counselor Supervisor Self-efficacy Scale			Barnes, 2002
5.	Critical Incidents in Supervision			Ellis, 1991
6.	Cross-Cultural Counseling Inventory – revised – CCI-R-Supervisor/counselor			LaFromboise, Coleman i Hernandez, 1991 – modified (Hird, Tao, & Gloria, 2005)
7.	Development of Psychotherapists Common Core Questionnaire – supervisor/trainer			Orlinsky i sur., 1999
8.	EKARGS – Evaluation of Knowledge and Relations in Group Supervision – student; supervisor			Sundin, Ögren i Boalt Boëthius, 2008
9.	Evaluation Process within Supervision Inventory	x		Lehrman-Waterman i Ladany, 2001
10.	Feminist Supervision Scale – FSS			Szymanski, 2003
11.	Supervision Outcomes Survey	x		Worthen i Isakson, 2000
12.	Form for Evaluation of Supervisor-in-training		x	Bradley i Whiting, 2001
13.	Group Climate in Group Supervision – supervisor, supervisee	x	x	Ögren i Sundin, 2009
14.	Group Supervision Scale	x		Arcinue, 2002
15.	Helpful Aspects of Supervision – supervisors, supervisees			Llewelyn, 1988
16.	Internal Consistency of the Supervision Attitude Scale – 2003			Kavanagh i sur., 2003
17.	Manchester Clinical Supervision Scale	x		Winstanely, 2000
18.	Multicultural Supervision Competencies Questionnaire	x		Wong i Wong, 2014
19.	Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS); supervisor form (BSAS-SF); trainee form (BSAS-TF)	x	x	Ronestadt i Lundquist, 2009
20.	Supervisor and Supervisee Rating Form 1976	x	x	Doehrman, 1976
21.	Role Conflict and Role Ambiguity Inventory	x		Olk i Friedlander, 1992

22.	Structured Interview, Inner Emotional Process	x	x	Rožič i Mandelj, 2008 (unpublished)
23.	Supervisee Levels Questionnaire – revised	x		McNeill, Stoltenberg i Pierce, 1985
24.	Supervisee Satisfaction Questionnaire – SSQ	x		Larsen, Attkisson, Hargreaves i Nguyen, 1979
25.	Supervision Emphasis Rating Form – revised		x	Lanning i Freeman, 1994
26.	Supervisor Focus and Style Measure		x	Yager, Wilson, Brewer i Kinnetz, 1989
27.	Supervisor Style; Work Climate Questionnaire – student/supervisor	x	x	Ögren, Jonsson i Sundin, 2005
28.	Supervision Estimate Questionnaire		x	Haley 2002
29.	Supervision Questionnaire – 1983	x		Zucker, 1984 Worthington i Roehlke, 1979
30.	Supervision Questionnaire	x		Protivnak 2003 Protivnak i Davies, 2008
31.	Supervision Questionnaire	x		After Ladany, Hill i Nutt, 1996
32.	Supervision Self-efficacy Questionnaire		x	Haley, 2002
33.	Supervisory Working Alliance (SWA) supervisor/supervisee version 2)	x	x	Efstation, Patton i Kardash, 1990
34.	Supervisor/Peer Rating Form		x	Hill, 2009
35.	Supervisor Feedback	x		Hall-Marley, 2001
36.	Supervisor perception form		x	Heppner i Handley, 1982
37.	Supervisor Personal Reaction Scale	x	x	Hollowy i Wampold, 1984
38.	Supervisor Self-disclosure Index	x		Ladany i Walker, 2003
39.	Supervisor Style Questionnaire – student and supervisor versions			Ögren, Boalt Boëthius i Sundin
40.	Supervisory Embodiment Scale	x		Geller, Farber i Schafer, 2010 Geller, Lehman i Farber, 2002 Geller, Smith-Behrends i Hartley, 1981
41.	Supervisory Relationship Questionnaire	x		Faber, 2003
42.	Supervisory Styles Inventory – SSI	x		Friedlander i Ward, 1984
43.	Therapist Evaluation Checklist		x	Hall- Marley, 2001
44.	Trainee Anxiety Scale	x		Ladany, Walker, Pate-Carolan i Gray, 2007
45.	Trainee-Client Sexual Misconduct	x	x	Hamilton i Spruill, 1999
46.	Trainee Disclosure Scale	x		Walker, Ladany i Pate-Carolan, 2007
47.	Workforce Survey	x		Grant i Schofield, 2007
48.	(Supervision) Working Alliance Inventory – WAI	x	x	Horvath i Greenberg, 1989
49.	Working Alliance Inventory/supervision – short form (supervisor and trainee forms)	x	x	Ladany, Mori i Mehr, 2007

Supervizorova kompetencija odnosi se na opseg u kojem supervizori pokazuju niz specifičnih kompetencija ugrađenih u okvir koji propisuje regulatorno tijelo, vođen konsenzusom stručnjaka ili utvrđen teorijskim pristupom. Učinkovitost supervizije može se procijeniti na razini supervizanata (npr. stupanj do kojeg je poboljšana kompetencija supervizanata) i učinka na ishode za klijenta (pojedinaac/obitelj/organizacija) koji proizlaze iz kompetencija i supervizora i supervizanta (Gonsalvez i sur., 2017.). Učinkovitost mogu procijeniti supervizant, supervizor, *peer* supervizori ili eksperti supervizori, a procjene se mogu izvršiti ili subjektivnim ocjenama (ocjene poboljšane kompetencije supervizora) ili objektivnim dokazima o poboljšanju kompetencija (npr. supervizant pokazuje korištenje viših razina kompetencija u simuliranim situacijama) (Gonsalvez i sur., 2017.).

Tangen i Borders (2016.) napravili su sustavan i sveobuhvatan pregled i kritiku postojećih mjera supervizijskog odnosa, koristeći kriterije za rigoroznu konstrukciju instrumenata, temeljene na smjernicama Ellisa, D'Iuso i Ladanya (2008., prema Tangen i Borders, 2016.). Nakon toga je slijedila sveobuhvatna evaluacija svih mjera, a zatim razmatranja za istraživače i praktičare. Iako je nekoliko starijih mjera prethodno pregledano (usp. Ellis & Ladany, 1997., prema Tangen i Borders, 2016.), odlučili su i njih uključiti kako bi dali potpuniji opseg dostupnih mjera. Mjere supervizijskog odnosa koje su procjenjivali nalazi se u tablici 8.

Tablica 8: Mjere supervizijskog odnosa (preuzeto i prilagođeno iz Tangen i Borders, 2016, str. 162-169)

Mjera	Autor	Supervizori	Supervizanti	Svrha	Opis
BLRI-S	Schacht i sur., 1988		x	Procijeniti iskustvo olakšavajućih uvjeta u supervizijskom odnosu	40 čestica, (M i L obrasci) Likertova skala, 6 stupnjeva Skale: Obzirnost, Bezuvjjetnost, Empatično razumijevanje, Podudarnost
WAI/S	Bahrack, 1990	x	x	Izmjeriti snagu radnog saveza u superviziji prema percepciji i supervizora i supervizanata	36 čestica, Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Ciljevi, Zadaci, Povezanost
SWAI	Bahrack, 1990.	x	x	Izmjeriti odnos u superviziji savjetovatelja	Likertova skala, 7 stupnjeva <i>Verzija za supervizora</i> : 23 čestice; Skale; Usredotočenost na klijenta, Odnos, Identifikacija <i>Verzija za supervizanta</i> : 19 čestice; Skale; Odnos, Usredotočenost na klijenta
WAI-SR	Smith i sur., 2002		x	Ispitati kako se supervizijski odnos razvija i sazrijeva tijekom vremena s obzirom na	36 čestica, Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Ciljevi, Zadaci, Povezanost

				tri čimbenika: ciljeve, zadatke i odnos	
FSS	Szymanski, 2003	x		Procijeniti feminističke supervizijske prakse u kliničkoj superviziji	32 čestice Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Odnosi suradnje, Analiza moći, Naglasak na različitosti i društvenom kontekstu, Feminističko zagovaranje i aktivizam
BSAS	Rønnestad i Lundquist, 2009	x	x	Kratka mjera supervizijskog saveza	<i>Verzija za supervizora i pripravnika</i> : 12 čestica Likertova skala, 6 stupnjeva <i>Skale za pripravnika</i> : Povezanost, Sudjelovanje
SRSI	Lizzio i sur., 2009		x	Mjerenje "percepcije supervizanata o procesu odnosa"	12 čestice Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Podrška, Izazov, Otvorenost
LASS	Wainwright 2010		x	Izmjeriti supervizijski savez iz perspektive supervizanta	3 čestice, Vizualno analogna skala Fokus čestica: Supervizijski pristup, Odnos, Korisnost susreta
SRQ	Palomo i sur., 2010		x	Mjeri supervizijski odnos	67 čestica Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Sigurna osnova, Struktura, Predanost, Refleksivno obrazovanje, Uzor, Formativna povratna informacija
SRM	Pearce i sur., 2013	x		Izmjeriti perspektive supervizora o supervizijskom odnosu	51 čestica Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Sigurna osnova, Profesionalna predanost supervizora superviziji, Doprinos pripravnika, Vanjski utjecaji, Emocionalno ulaganje supervizora
S-SRQ	Cliffe i sur. 2014		x	Mjeri supervizijski odnos (kraća verzija SRQ)	18 čestica Likertova skala, 7 stupnjeva Skale: Sigurna osnova, Refleksivno obrazovanje, Struktura

BLRI-S = Barrett-Lennard Relationship Inventory for Supervisory Relationships; M form = supervisors who contributed most to supervisees' therapeutic effectiveness; L form = supervisors who contributed least to supervisees' effectiveness; WAI/S = Working Alliance Inventory/Supervision; SWAI = Supervisory Working Alliance Inventory; WAI-SR = Working Alliance Inventory of Supervisory Relationships; FSS = Feminist Supervision Scale; BSAS = Brief Supervisory Alliance Scale; SRSI = Supervisor Relating Style Inventory; LASS = Leeds Alliance in Supervision Scale; SRQ = Supervisory Relationship Questionnaire; SRM = Supervisory Relationship Measure; S-SRQ = Short Supervisory Relationship Questionnaire

Kao rezultat evaluacije, Tangen i Borders (2016.) ponudili su prijedloge za odabir mjernog instrumenta za empirijski rad te bi prema njima istraživači, s ciljem da odaberu najbolji mjerni instrument, mogli:

- a) odrediti svrhu mjerenja i specifične elemente odnosa koje žele mjeriti (npr., kao instrument koji mjeri neki aspekt snage odabrati FSS ili SRQ; za široku provjeru -za korištenje u više susreta odabrati LASS; za obrazovnu perspektivu odabrati SRQ)

- b) odrediti kome je mjera namijenjena (npr. za supervizante odabrati SRSI, LASS, SRQ ili S-SRQ; za supervizore odabrati FSS ili SRM)
- c) razmotriti psihometriju mjere (općenito odabrati noviju verziju instrumenata [npr. SRQ, S-SRQ, SRM], koji se temelje na robusnijim konstrukcijama)
- d) razmotriti duljinu mjere (npr. SRM [51 stavka] i SRQ [67 stavka] mogu biti predugi, dok LASS [3 stavke] može biti prekratak)
- e) pomno ispitati prikladnost stavke
- f) donijeti informiranu odluku. (Tangen i Borders, 2016.)

Praktičari supervizije mogu procijeniti koje bi mjere mogle biti od pomoći u pokretanju direktnog razgovora o supervizijskom odnosu, kao što su željene dimenzije odnosa, kako dijada može djelovati prema tom cilju i načine na koje će komunicirati što funkcionira, a što ne funkcionira u odnosima (Tangen i Borders, 2016.).

U skladu s preporukama u vezi s redovitom upotrebom mjera ishoda susreta u kliničkom radu, supervizori također mogu zatražiti povratne informacije o odnosu putem jedne od kraćih mjera kao što je LASS (Tangen i Borders, 2016.). Mjerni instrumenti WAI i SWAI primjereni su za korištenje u psihoanalitičkoj superviziji. Jednostavni su i pripremljeni za istraživanje i moguće ih je, na primjer, upotrebljavati u proučavanju različitih hipoteza o supervizijskom savezu (Watkins, 2011.).

Potrebno je da evaluacija supervizije ide dalje od samog ocjenjivanja zadovoljstva supervizanta te da uključi elemente supervizorove kompetencije i učinkovitosti supervizije (Gonsalvez i sur., 2017.).

McClelland (1973., prema Drisko, 2014.) je postavio konceptualizaciju načina testiranja kompetencija i tvrdi da se za njihovo testiranje mora uzeti u obzir pet točaka:

1. testovi trebaju procijeniti klastere kompetencija uključenih u životne ishode, a ne pojedinačne aspekte kompetencija, mora se mjeriti cijeli konstrukt kompetencije, a ne samo jedan njen aspekt i takvo mjerenje trebalo bi provesti, barem djelomično, u stvarnim, primijenjenim postavkama
2. ispitivači moraju otići na teren i testirati stvarni rezultat ili traženi kriterij te bi valjane mjere kompetencija trebale odražavati stvarne ishode iz stvarnog života
3. testovi kompetentnosti moraju uključivati "operativno" ili spontano ponašanje pojedinaca u nedostatku jasno određenog podražaja, kompetencije iz stvarnog svijeta uključuju donošenje prosudbi u otvorenim sustavima, kao i davanje odgovora koji su

specifični za situaciju ili kontekst. Stoga mjere kompetencija moraju omogućiti pojedincu da spontano reagira u složenim situacijama iz stvarnog svijeta ili njima bliskim ekvivalentima

4. način na koji se može poboljšati kompetencija treba biti javan i eksplicitan, pozitivni rezultati trebaju biti jasno razumljivi i transparentni, a ne skriveni i tajni. I učenicima i učiteljima treba biti jasno što se traži, dobri rezultati moraju biti eksplicitno definirani i općenito razumljivi
5. mjere kompetencija trebaju biti osmišljene tako da odražavaju promjene u onome što je pojedinac naučio i valjani su kad se rezultati na njima mijenjaju kako pojedinac raste u iskustvu, mudrosti i sposobnosti da učinkovito djeluje.

Navedene točke uzete su u obzir pri izradi upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora u ovom radu. Europski kompetencijski okvir (Ajduković, 2018.) je, uz pregled literature, bio osnova za identificiranje sedam kategorija za procjenu kompetencija supervizora, a to su (1) profesionalni stav i etika, (2) znanje i vještine supervizora, (3) razvoj kvalitete, (4) poticanje učenja i ostvarivanje ishoda, (5) profesionalni odnos, (6) komunikacija i (7) povratna informacija i evaluacija. U svrhu izrade ovog rada pregledano je 76 upitnika, skala, lista za procjenu i drugih mjera koje se bave različitim aspektima supervizije i supervizijskog odnosa, uključujući kompetencije supervizora. Većina mjera navedena je u tablicama 7 i 8.

8. REZULTATI I RASPRAVA

8.1. Promišljanje o supervizijskim kompetencijama i potreba strukturirane samoprocjene kompetencija

Nakon analize literature vezane uz kompetencije supervizora i primjenu instrumenata za procjenu i samoprocjenu kompetencija supervizora, u smjeru odgovaranja na drugo i treće istraživačko pitanje, pristupilo se ispitivanju načina promišljanja supervizora o vlastitim kompetencijama i njihovoj potrebi za mjernim instrumentom za samoprocjenu kompetencija supervizora. Na osnovu kvalitativne analize podataka, kod teme koja se odnosi na promišljanje vlastitih kompetencija mogu se identificirati sljedeće kategorije: unapređenje supervizijskog rada, intervizija i metasupervizija kao referentni okvir za razvoj kompetencija, razvoj „unutarnjeg supervizora“, jačanje supervizijskih kompetencija. Analizom teme o potrebi strukturirane samoprocjene kompetencija identificirane su sljedeće kategorije: strukturiranje, sveobuhvatniji pristup, transformacija iskustva korištenjem mjernih instrumenata. U konačnici, svi su sudionici iskazali jasnu potrebu za mjernim instrumentom koji će služiti samoprocjeni kompetencija supervizora i zadovoljstvo mogućnošću procjene vlastitih kompetencija pomoću mjernog instrumenta (s1zi: „Da, bili bi mjerni instrumenti dobri jer je jedan dio toga vrlo subjektivan...“; s2zi: „Svakako bi bilo bi dobro imati neki instrument, još nešto više za rast i razvoj dalje.“; s3f: „... koliko se ja sjećam ima neki dio ... ne mogu se sad baš sjetiti ali nije na ovoj razini.“; s4f: „I tu mi je ovo, recimo da postoji takav upitnik odlična stvar...“; s5f: „...bilo bi mi super...“; s6f: „Ja mislim da je to jako vrijedan dio, ako gledamo suštinu onoga što supervizija je, a to je dio naglaska na kontinuiranom razvoju samorefleksije i refleksije.“; s7f: „...tako nešto, mislim da bi u tom smislu bilo zaista vrijedno...“; s8f: „... meni su kompetencije jako važne, važno mi je da se razvijaju.“; s9i: „Razmišljam kako taj instrument može pomoći u samoprocjeni ili vidu samorefleksije, tako da baš mislim da bi bio dobrodošao.“).

Podaci su prikazani u tablicama 9 i 10, a cjelovit prikaz tema, kategorija, pojmova, kodova i izjava sudionika nalazi se u Prilogu 8.

Analiza teme „Promišljanje vlastitih kompetencija“

Svi sudionici su istakli važnost **promišljanja vlastitih kompetencija** (s6f: „Ja mislim da je to jako vrijedan dio... naglaska na kontinuiranom razvoju.“; s9i: „Da, mislim da je jako važno to (promišljati o kompetencijama).“) te da i sami promišljaju o svojim kompetencijama (s1zi: „Ja moram priznati da uvijek razmišljam o vlastitim kompetencijama, pogotovo kad

krećem s nekom novom grupom, pogotovo ako su to ljudi izvan mog sustava u kojem se nekako osjećam možda najkompetentnija. Ali, ovaj, uvijek razmišljam, uvijek razmišljam o vlastitim...“).

Tablica 9: Kodovi, pojmovi i kategorije vezani uz temu „Promišljanje vlastitih kompetencija“

KODOVI	POJMOVI	KATEGORIJE
Važnost razvijanja kompetencija	Rad na sebi	Unapređenje supervizijskog rada
Samoprocjena kroz intervizijsku grupu		
Povećanje kvalitete rada kroz metasuperviziju		
Praćenje razvoja kroz <i>peer</i> grupu		
Informacije od članova intervizijske grupe	Povratna informacija	
Povratna informacija od grupe koju vodim	Učenje novoga	
Odlučivanje Koju edukaciju upisati		
Izbor i plan edukacije		
Učenje novih kompetencija, znanja i vještina kroz COVID		
Neplanirano istraživanje	Uspoređivanje s drugima	
Usporediti se s drugima		
Uspoređivanje s drugima kroz interviziju i metasuperviziju		
Praćenje razvoja kroz metasuperviziju	Praćenje razvoja	
Zajednički razvoj	Podrška	
Podrška i učenje u metasupervizijskoj grupi		
Podrška intervizijske grupe		
Poticanje reflektiranja kroz metasuperviziju	Preispitivanje	Razvoj „unutarnjeg supervizora“
Stalno preispitivanje		
Razmišljanje o vlastitim kompetencijama		
Preispitivanje vlastitog rada u smjeru ispunjavanja očekivanja		
Razmišljanje što i kako napraviti		
Razmišljanje o utjecaju intervencija		
Mogućnost vođenog preispitivanja		
Sagledavanje mogućnosti i potrebnih kompetencijama	Samoprocjena	
Samoprocjena osobnih procesa		
Unutarnja procjena ograničenja		
Provedba samoprocjene		
Samoprocjena kompetencija	Samoreflektiranje	
Analiza vlastitih kompetencija kroz različite uloge		
Bavljenje pitanjima refleksije i samorefleksije kroz različite grupe		
Razumijevanje vlastite pozicije		
Održavanje kondicije kao poticaj profesionalnog rasta		
Osvještavanje unutarnjih procesa		
Uočavanje vlastite pozicije		
Provjera kroz introspekciju		
Propitivanje vlastitog rada		

Procjena vlastite uspješnosti		
Vlastita unutarnja samoprocjena		
Nadogradnja znanja i vještina	Nadogradnja kompetencija	Jačanje supervizijskih kompetencija
Jačanje vlastitih kompetencija kroz kontinuiranu nadogradnju		
Prepoznavanje vlastitih resursa	Prepoznavanje vlastite pozicije	
Što mi je vidljivo u radu		
Prepoznavanje jakih i slabih strana		
Prepoznavanje jakih strana kao oruđe za rad		
Unapređenje rada kroz osvještavanje slabih strana	Briga o sudionicima supervizijskog procesa	
Prepoznavanje koje kompetencije imam, a koje ne		
Briga o potrebama grupe i vlastitim mogućnostima		
Briga o osobnom rastu		
Razvoj kroz kontinuiranu samorefleksije i refleksije	Kontinuirani razvoj	
Cjeloživotni razvoj kroz ulogu supervizora		
Jačanje i širenje kompetencija kroz kontinuirani supervizijski rad		
Sprječavanje stagnacije kroz rad		

U pogledu **unapređenja supervizijskog rada** sudionici su istakli važnost **rada na sebi** što sugerira da su svjesni dinamičnosti supervizijskog poziva i važnosti kontinuiranog unaprjeđenja vlastitih kompetencija (s8f: „...meni su kompetencije jako važne, važno mi je da se razvijaju.“), a rad na sebi vide kroz sudjelovanje u intervizijskoj, metasupervizijskoj i *peer* grupi (s3f: „...to meni onda zapravo dođe kao nekakva vrsta samoprocjene i u tom smislu mi je vrlo dragocjena ova intervizijska grupa.“; s9i: „...sad od nedavno u metasuperviziji... baš sam shvatio koliko mi to pomaže u povećanju kvalitete rada kao supervizora.“; s5f: “Ja isto imam jednu svoju peer grupicu, negdje si pratimo razvoj.“). **Povratna informacija** koju dobivaju od članova intervizijske i metasupervizijske grupe ili od supervizanata u grupi koju vode smatraju važnim mehanizmom za procjenu i unaprjeđenje vlastitih kompetencija (s2zi: „...u intervizijskoj grupi... di sam, šta sam. Jesam tu dobra, nisam dobra...“; s2zi: „...feedback koji dobiješ od grupe na kraju, ok što se dobije od supervizije.“). Unapređenje supervizijskog rada vide i u **učenju novoga** na način da im promišljanje o vlastitim kompetencijama pomaže u odabiru vrste edukacije (s5f: „...šta mi fali, što bi još, što bi rado i u smislu knjige za kojom ću posegnut ili edukacije koju ću možda upisati, ili barem je staviti u neki plan.“). Učenje novoga ukazuje na želju supervizora za proaktivnim pristupom osobnom usavršavanju i usvajanju novih vještina (s6f: „...onda se dogodio COVID i onda smo odjednom krenuli u on-line svijet. To je zahtijevalo neke nove kompetencije, neka nova znanja, neke nove vještine vođenja on-line.“).

Promišljanje o kompetencijama u okviru **intervizije i metasupervizije služi kao referentni okvir** supervizorima za razumijevanje, vrednovanje i unaprjeđivanje vlastitog rada kroz uspoređivanje s drugima, praćenje vlastitog razvoja i podršku. **Uspoređivanje s drugima** supervizori su istakli kao proces razvoja, priliku za učenje i poticaj na rast, a ne kao natjecateljski element (s3f: „...zapravo neki proces razvoja gdje stalno nešto novoga učite, osvijestite, saznate, usporedite se znači s drugim ljudima koji rade nešto isto ili slično.“; s4f: „...uspoređivanja s drugima, pa tu imam i ovu metasuperviziju ali da, i imali smo i intervizijsku grupu.“). Promišljanje o kompetencijama omogućava supervizorima **praćenje razvoja** tijekom vremena (s5f: „...krenuli smo iz nekog istog trenutka pa se zajedno razvijamo.“). Tako je praćenje razvoja ključan element i referentni okvir za postavljanje ciljeva, određivanje razine napretka i identificiranje koraka u smjeru unapređenja kompetencija. Razumijevanje vlastitih kompetencija omogućuje supervizorima da prepoznaju kakav oblik **podrške** im je potreban, a to razumijevanje može doći kroz sudjelovanje u radu metasupervizijske, intervizijske ili neke edukativne grupe (s7f: „...ako imaš ili metasuperviziju ili s nekim je li, u nekoj edukativnoj grupi, to nešto još malo prokomentirat, nadogradit... da bi to bilo još vrijednije.“; s9i: „...kako bi mi u pripremi za metasuperviziju sebe generalno, naravno dobro došlo za reflektiranje...“).

Kao još jednu važnu kategoriju u promišljanju o vlastitim kompetencijama, supervizori su identificirali **razvoj „unutarnjeg supervizora“** i to kroz preispitivanje, samoprocjenu, samoreflektiranje i introspekciju. Promišljanje o vlastitim kompetencijama supervizore potiče na stalno **preispitivanje** svoga rada (s1zi: „...preispitujem stalno gdje sam...“; s2zi: „...stalno razmišljam da li sa svojim kompetencijama mogu...“) i ispunjavanja očekivanja supervizanata (S2zi: „...je li nešto od njih nadraslo mene, nešto je trebalo drugačije ili sam udovoljila njihovim očekivanjima...“), razmišljanja o tome kako i što napraviti i o utjecaju koje te intervencije imaju. Dobrodošlim smatraju nešto poput upitnika koji ih može voditi u tom preispitivanju (s7f: „...kada sam vidjela nešto kao upitnik prvo sam se oduševila da uopće ima nešto gdje se možemo sami na neki način ipak vođeno, jel' da, preispitivati.“). **Samoprocjena** je važan dio procesa promišljanja o vlastitim kompetencijama te doprinosi objektivnijem sagledavanju mogućnosti, potrebnih kompetencija kao odgovor na određenu situaciju i vlastitih ograničenja (s1zi: „...mogu li ja..., koje mi kompetencije trebaju da odgovorim na to...“; s1zi: „Procjenjujem sama sebe ograničena vlastitim kompetencijama!“). **Samoreflektiranje** potiče supervizora na analizu vlastitih kompetencija kroz različite uloge i u različitim grupama (s1zi: „Uvijek razmišljam, uvijek razmišljam o vlastitim kompetencijama kad idem sa supervizije, kad idem na superviziju, kad sam ja

supervizor, kad se vraćam, kad sam metasupervizor jer neprekidno u tom putovanju, u tom povratku ili u dolasku.“; s5f: „...dosta se bavim tim pitanjem refleksije i samorefleksije, ili kroz peer ili kroz meta.“) i pruža razumijevanje vlastite pozicije u supervizijskom procesu (s5f: „...fan sam ovih samoreflektirajućih, pa da se ja vidim gdje sam.“) te je poticaj za profesionalni rast. **Introspekcija** kao proces samoopažanja i istraživanja vlastitih misli, osjećaja i motiva vezanih za superviziju doprinosi dodatno osvještavanju svoga rada (s2zi: „...otvaram unutarne oko... i onda šta je bilo što nije, da li me nešto žulja onda otvorim slijedeći put ako bude prilike...“) i vlastite pozicije u supervizijskom radu (s7f: „...znam gdje sam malo jača, gdje sam malo slabija, koje su mi malo jače kompetencije a gdje još ima onako poprilično prostora.“). kroz introspekciju moguća je dodatna provjera, propitivanje i procjena vlastitog rada i njegove uspješnosti.

Promišljanje o **jačanju supervizijskih kompetencija** potiče supervizore na prepoznavanje područja u kojima mogu unaprijediti svoj rad. Tako sudionici kontinuiranu **nadogradnju** vlastitih znanja i vještina prepoznaju kao strategiju za postizanje višeg standarda u svom radu (s6f: „...držim da jednostavno u vremenu u kojem živimo, mi moramo nadograđivati neka svoja znanja i vještine.“). U tom pogledu ističu i važnost **prepoznavanja vlastite pozicije** kroz prepoznavanje onoga što znaju, mogu i koje vještine imaju te prepoznavanje jakih i slabih strana, što pomažu da prepoznaju u kojem smjeru mogu razvijati svoje kompetencije (s8f: „...što se tiče kompetencija ja kod sebe prepoznajem gdje sam jaka, gdje sam slabija.“; s7f: „... koje kompetencije su mi jača strana pa ih vadim kao nekakvo oruđe...“; s8f: „...super mi je što ih si osvještavam i što ih kroz rad nastojim pojačati ono gdje sam slabija.“). Jačanje kompetencija vide i kroz **brigu o sudionicima supervizijskog procesa**, kroz brigu o potrebama grupe i vlastitim mogućnostima (s1zi: „...razmišljam o grupi koja je ispred mene,... razmišljam kad šta grupa treba, šta grupa donosi, mogu li ja...“) i kroz brigu o osobnom rastu (s4f: „...svatko za sebe osigurava kvalitetu svog supervizijskog rada ali i nekakav rad na osobnom rastu i razvoju ja bih rekla da je to permanentni proces.“). **Kontinuirani razvoj** doprinosi jačanju supervizijskih kompetencija kroz kontinuiranu samorefleksiju i refleksiju (s6f: „...naglasaka na kontinuiranom razvoju samorefleksije i refleksije.“), cjeloživotni razvoj kroz ulogu supervizora (s3f: „...mislim da se kao supervizori razvijamo skroz od kad smo stekli certifikat.“), kontinuirani supervizijski rad (s8f: „...nastojim ih razvijati tako da ja mislim što više se radi supervizija to se više kompetencije jačaju, šire, razvijaju.“) i sprječavanja stagnacije kroz rad (s4f: „Ako se ne radi onda stagniraš i nazaduje.“).

Analiza teme „Potreba strukturirane samoprocjene kompetencija“

Razmatrajući **potrebu strukturirane samoprocjene kompetencija** (tablica 10), supervizori su prepoznali potrebu za **strukturiranjem dosadašnjeg iskustva samoprocjene**. Sudionici samoprocjenu svojih kompetencija često provode spontano i usputno i uočavaju **izostanak strukture** (s4f: „...nije to nešto sistematizirano bilo nego samo ono što smo mi nekako smišljali putem.“; s7f: „...kad sam vidjela upitnik onda sam zapravo shvatila koliko ja to radim, ja bih rekla pa čak isključivo samo spontano.“). Potrebu za **uobličavanjem dosadašnjeg spontanog provođenja** samoprocjene proizlazi iz želje za strukturiranom analizom (s5f: „...kao radiš sve to usput ali možeš, bilo bi dobro da svakih nešto godina stati pa uzeti kroz strukturirani...“) koja može služiti kao jasnije smjernice za rad (s7f: „...možda kada bi bilo na nekoj ovako strukturiranoj razini.. zaista ja bi rekla kao nekakav poluokvirni dio za svakog supervizora.“).

Tablica 10: Kodovi, pojmovi i kategorije vezani uz temu „Potreba strukturirane samoprocjene kompetencija“

KODOVI	POJMOVI	KATEGORIJE
Usputno provođenje i izostanak sistematizacije	Izostanak strukture	Strukturiranje dosadašnjeg iskustva samoprocjene
Izostanak strukturiranosti		
Izostanak pismene forme za samoprocjenu		
Samostalno sastavljanje upitnika		
Spontana provedba		
Samo spontana provedba		
Usputno provođenje bez jasne strukture	Uobličiti dosadašnje spontano provođenje	
Jasnije smjernice za rad		
Želja za strukturiranim načinom rada		
Potreba za dodatnom mjerom za rast i razvoj	Proširivanje fokus	
Širi fokus		
Analiza različitih aspekata rada		
Proširivanje fokusa kroz vođenje		
Proširivanje slike		
Potreba za višom razinom		
Teme koje su „slijepe“ točke	Teme koje se mogu previdjeti	
Uočavanje propuštenog		
Kroz samoprocjenu definirati područja za edukaciju	Prepoznavanje	

Poticaj za propitivanje na superviziji	koraka za budući razvoj	Transformacija iskustva korištenjem mjernih instrumenata
Jasnije viđenje i promjena perspektive		
Neformalna i neevidentirano komunikacija	Neformalno praćenje	
Praćenje bez promišljanja		
Potreba za detaljnijom razradom		
Procjena supervizanta u procesu evaluacije	Ograničeno korištenje	
Ograničenje na procjenu kroz edukaciju		
Ograničenje na procjenu kroz edukaciju		
Teškoće u imenovanju instrumenta		
Upitnik kao orijentacija	Orijentacija	
Pomoć i orijentacija u samoprocjeni i samorefleksiji		

Potrebu za **sveobuhvatnijim pristupom samoprocjeni kompetencija** u procjeni kompetencija sudionici vide u **proširivanju fokusa** kroz potrebu za dodatnom mjerom za rast i razvoj (s2zi: „...bilo bi dobro imati još nešto više za nekakav rast i razvoj dalje...“; s4f: „...recimo da postoji takav upitnik odlična stvar jer onda se ne bi fokusirala samo na ono što me možda taj čas preokupira nego...“), analizu različitih aspekata rada (s5f: „...jer ovo kroz meta i peer, to su neki dijeleći, nije da ideš sebe analizirati u svim ovim aspektima,“) i proširivanje fokusa kroz vođenje (s9i: „...da uopće imam pregled, da sada pomislim koja područja... neki instrument, odnosno vođenje.“). Sudionici prepoznaju da kroz samoprocjenu kompetencija mogu uočiti **teme koje se mogu previdjeti**, one teme koje su „slijepe“ točke (s4f: „...što možda su mi slijepe točke i nekakve one teme koje možda bi previdjela.“) i one teme koje bi se mogle propustiti uočiti (s7f: „...s ovim sam zapravo vidjela koliko neke stvari propustim ili koliko padnem u zamku pa se stalno oko istih stvari vrtim.“). U smjeru sveobuhvatnijeg pristupa sudionici ističu da kroz samoprocjenu kompetencija mogu **prepoznati korake za budući razvoj**. Kroz samoprocjenu mogu definirati područja za edukaciju (s5f: „...napraviti samoprocjenu i time si definirati neka područja za edukaciju...“) ili mogu formulirati svoja pitanja za superviziju (s5f: „... pitanje za superviziju ili neki razvoj.“).

Sudionici su također prepoznali potrebu za **transformacijom iskustva korištenjem mjernih instrumenata** za samoprocjenu kompetencija. Kroz dosadašnje iskustvo uočeno je **neformalno praćenje** kroz neformalnu i neevidentiranu komunikaciju, bez promišljanja (s4f: „...ovako imam neke neformalne, neke neevidentirane, službeno, supervizijske komunikacije...“; s8f: „...neke stvari radim ne promišljajući nego to naprosto mi u tom trenutku nakon danog sadržaja, ovaj, zapravo me sugovornik ponese.“). Njihovo **korištenje je bilo ograničeno** na procjenu od strane supervizanta u procesu evaluacije (s5f: „...ali imaš

neko pitanja koje se tiče kompetencija supervizora kojeg ti onda supervizant procjenjuje, tebe u procesu evaluacije) ili na procjenu kroz edukaciju (s4f: „... to smo samo kroz edukaciju radili...“).

8.2. Odabir kompetencije supervizora potrebne za uspješno obavljanje supervizijskog rada

Kako bi se izdvojile kompetencije supervizora potrebne za uspješno obavljanje supervizijskog rada pregledano je preko 250 znanstvenih članaka i stručnih knjiga, pregledan je Europski kompetencijski okvir u području supervizije i *coachinga* koji predstavlja instrument za reflektiranje o vlastitom profesionalnom razvoju (Ajduković, 2018.) te je dodatno pregledano 76 upitnika, skala i lista za procjenu koji se bave procjenom različitih aspekata supervizije. Iz svega navedenog izdvojeno je 269 tvrdnji koje procjenjuju kompetencije supervizora. Izdvojene tvrdnje nalaze se u Prilogu 4.

8.3. Izrada prijedloga upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora

Jedan od istraživačkih problema bio je izrada prijedloga mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora. Sudionici su samostalno, a dio njih naknadno i kroz razgovor u fokus grupama i intervjuima, predlagali tvrdnje koje su smatrali važnima da budu sastavni dio Upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora. Pri odabiru su se vodili idejom jasnoće tvrdnje, da je pokriveno što više različitih područja, da tvrdnje ne označavaju dva ili više područja kako se ne bi isključivale te da su tvrdnje vezane za identificirano područje. Također su davali prijedloge za jasnije razumijevanje tvrdnji. Svi sudionici su izrazili da im je zadatak bio vrlo težak iz razloga što su imali potrebu odabrati više od 10 tvrdnji, kako je uputa glasila, i gotovo sve tvrdnje su smatrali važnima.

Istraživačica je utvrdila frekvencije odabira pojedinih tvrdnji te na osnovu frekvencija i povratnih informacija u razgovoru u fokus grupama i intervjuima i nakon kognitivnog intervjuiranja odabrala 70 tvrdnji, po 10 u svakoj od sedam kategoriji, koje su postale sastavni dio prijedloga upitnika za samoprocjenu kompetencija. Same frekvencije nisu istaknute u ovom radu jer su sudionici odabirali redundantne tvrdnje koje imaju slično ili isto značenje pa su frekvencije bile raspršene prema takvim tvrdnjama, a u prijedlog mjernog instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora je uvrštena samo jedna tvrdnja koja je odabrana na osnovu razgovora u fokusnim grupama i intervjuima.

A. PROFESIONALNI STAV I ETIKA

Supervizija, kao i svaka pomažuća profesija, treba jasne dogovore o etičkim načelima kako bi se osigurala kvaliteta usluge, sigurnost klijenta i supervizora (Raudsepp, i Ehrenbusch, 2020). Jedna sudionica predložila je promjenu imena kategorije, da ne glasi „profesionalni stav“ jer se niti kroz jednu tvrdnju ne ispituju stavovi. Nakon razgovora s drugim sudionicima i promišljanja, zadržan je naziv kategorije „Profesionalni stav i etika“, kako je naznačeno i u Europskom kompetencijskom okviru (Ajduković, 2018.) gdje se stav odnosi na profesionalan nastup, a ne izražava osobne stavove supervizora. U ovom području predloženo je 35 tvrdnji, a odabrano je sljedećih 10:

1.	U stanju sam uočiti i artikulirati vlastita iskustava, misli i uvjerenja
10.	U stanju sam podnijeti napetosti bez potrebe za trenutnim olakšanjem ili brzim rješenjem
12.	Dajem do znanja supervizantima da vodim računa o osiguravanju povjerljivosti i privatnosti
13.	Mogu uspostaviti i održati uloge i odgovornosti na relaciji supervizor- supervizant u skladu sa svojim radnim kontekstom
14.	Poštujem mišljenje i svjetonazor supervizanta
27.	Držim se dogovorenog termina supervizije i dolazim na vrijeme na supervizijske susrete
28.	Donosim odluke i preuzimam odgovornost kada je to potrebno
30.	Razmatram etička pitanja u superviziji
33.	Pokazujem poznavanje i pridržavanje profesionalnih etičkih standarda te potičem tu praksu među supervizantima
35.	U stanju sam donijeti odluku da s nekim supervizantom ne radim i obrazložiti razlog

B. ZNANJE I VJEŠTINE SUPERVIZORA

Kako bi bili u stanju profesionalno pristupati složenim odnosima i usmjeravati socijalnu dinamiku, potreban je širok raspon primjenjivih intervencija i opsežno znanje o dinamici pojedinih situacija i uključenih osoba (Ajduković, 2018.). U ovom području predloženo je 42 tvrdnje, a odabrano je sljedećih 10:

3.	Posjedujem relevantna profesionalna znanja
5.	U stanju sam supervizantima objasniti svrhu supervizije
8.	Prilagođavam superviziju različitim kulturnim kontekstima
9.	Učinkovito povezujem teoriju i praksu
11.	Odgovaram na stvarnu situaciju supervizanata ne gubeći iz vida ciljeve i njihove potrebe
14.	Analiziram može li supervizija odgovoriti na potrebe supervizanata/timova/organizacija i preporučujem odgovarajući format
16.	Pomažem supervizantima da se odmaknu od problema i da ga sagledaju iz nove perspektive
21.	Pažljivo promišljam o tome kada, na koji način i s kojim ciljem primjenjujem

	kreativne tehnike
31.	U stanju sam održavati jasne granice u superviziji
41.	Prepoznajem i koristim metode svjesne refleksije

C. RAZVOJ KVALITETE

Razvoj kvalitete ključan je pokazatelj odgovornosti prema supervizijskom procesu, supervizantima i njihovim korisnicima. Osigurava učinkovitost supervizije i pružanje učinkovite podrške supervizantima. Prvu tvrdnju sve do jedan sudionik je označio kao značajnu tvrdnju. U ovom području predloženo je 38 tvrdnji, a odabrano je sljedećih 10:

1.	Ustrajem u kontinuiranom vlastitom profesionalnom razvoju
4.	Prepoznajem vlastite potrebe, osobne resurse i ograničenja
6.	Prepoznajem osobne znakove stresa, sindroma sagorijevanja i posredne traume te mogu primijeniti mjere za ublažavanje
8.	Proaktivno raspravljam o profesionalnim standardima, istraživanjima i razvoju unutar stručne zajednice
11.	Uspješno upravljam grupnom dinamikom i sukobima u grupi
16.	Koristim vlastitu superviziju za kritičko promišljanje o učinkovitosti vlastite prakse
22.	Promičem cjeloživotno učenje kod supervizanata
27.	Potičem stvaranje sigurnog okruženja unutar kojeg se rješavaju pitanja različitosti u superviziji
32.	Provodim stalnu i mjerljivu procjenu kompetencija
33.	Promičem samorefleksiju za usavršavanje postojećih i učenje novih vještina

D. POTICANJE UČENJA I OSTVARIVANJE ISHODA

Kontinuirano učenje važno je zbog održavanja visoke kvalitete i učinkovitosti supervizijskog procesa. U ovom području predloženo je 42 tvrdnje, a odabrano je sljedećih 10 i jedna tvrdnja je preuzeta iz petog poglavlja:

1.	Potičem okruženje usmjereno na suradnju i učenje
4.	Potičem refleksije o kompetencijama supervizanata
9.	Potičem nove načine učenja
12.	Potičem samosvještavanje i samoreflektiranje
13.	Potičem supervizanta da samostalno formulira supervizijsko pitanje
17.	Potičem supervizanta da sam formulira intervencije sa svojim korisnicima
23.	Potičem supervizante da propituju, osporavaju ili sumnjaju u moje mišljenje
24.	Pokušavam ojačati samopouzdanje supervizanata da prihvaćaju nove izazove
32.	Osiguravam da se u superviziji stvore uvjeti u kojima supervizant može iznositi slučajeve s čijim napretkom nije zadovoljan i da zabrinutost oko evaluacije ne dovede do nevoljkosti otkrivanja poteškoća
39.	Veliku važnost pridajem tomu da supervizant i ja razumijemo perspektivu korisnika
18. (5)	Mogu prilagoditi intervencije potrebama supervizanata i njihovom stilu učenja

E. PROFESIONALNI ODNOS

Odnos supervizora i supervizanta u mnogim istraživanjima identificiran je kao ključna komponenta učinkovite supervizije (Tangen i Borders, 2016.; Goodyear, 2014; Ladany i Muse-Burke, 2001). . U ovom području predloženo je 37 tvrdnji, a odabrano je sljedećih 10:

1.	Poznajem funkcije ugovaranja i tema koje je potrebno ugovoriti kod supervizije
2.	Razjašnjavam očekivanja uključenih strana
3.	Potičem razvoj međusobnog povjerenja sa supervizantima
5.	Osiguravam odgovarajuću ravnotežu između izazova i podrške
14.	Stvaram sigurno okruženje u kojem se pogreške i ranjivosti prihvaćaju kao prilike za učenje
22.	Prema supervizantima se odnosim s poštovanjem i njih potičem da se međusobno odnose s poštovanjem
29.	Superviziju provodim na suradnički način koji pretpostavlja učenje kao dvosmjernan proces u kojem i supervizor može očekivati da će učiti od supervizanta
30.	U stanju sam priznati i prihvatiti svoju odgovornost za doprinos bilo kakvim napetostima u odnosu sa supervizantima
32.	U radu sa supervizantima u vidu imam dobrobit njihovih korisnika
37.	Doprinosim da se supervizant nakon supervizije osjeća da je unaprijedio svoje vještine ili naučio nove strategije za suočavanje sa svojim poteškoćama

F. KOMUNIKACIJA U SUPERVIZIJI

Komunikacijske vještine koje uključuju davanje jasnih i specifičnih povratnih informacija, neposrednu interakciju i konfrontiranje, kao i dobro poznavanje neverbalne komunikacije važni su činitelji u razvoju supervizijskog odnosa te im je potrebno posvetiti posebnu pažnju u edukaciji supervizora početnika (Matić, 2011). U ovom području predloženo je 32 tvrdnje, a odabrano je sljedećih 10:

2.	Promišljam o vlastitom komunikacijskom stilu i identificiram nedostatke u komunikacijskom znanju, vještinama i stavovima
7.	Pružam podršku supervizantima u osvještavanju i analizi vlastitih komunikacijskih stilova i obrazaca
18.	U stanju sam slušati zabrinutost supervizanta na podržavajući i neosuđujući način
20.	Tijekom supervizije koristim tehnike aktivnog slušanja kao što su reflektiranje, parafraziranje i sažimanje
21.	Mogu sjediti u tišini sa supervizantom i na taj način dati prostor za integriranje izgovorenoga i onoga što nije izgovoreno
22.	Intervenciju samootkrivanja (vlastito iskustvo, misli, osjećaje, osobne nesigurnosti i pogreške) koristim svrhovito i ekonomično kako bi fokus ostao na supervizantu
28.	Vodim računa da međusobne povratne informacije članova supervizijske grupe budu u obliku JA-poruka

30.	Potičem supervizante da reflektiraju o onome što su čuli od članova supervizijske grupe (što je korisno, nove uvide i sl.)
31.	Potičem razgovor o iznesenom slučaju na razini grupe o tome što su članovi dobili za sebe i što im je osobno bilo korisno
32.	Potičem raspravu i reflektiram o aspektima grupne dinamike

G. POVRATNA INFORMACIJA I EVALUACIJA SUPERVIZIJSKOG PROCESA

Pružanje korisnih povratnih informacija izuzetno je važan segment supervizijskog procesa. Supervizor podučava, a supervizant uči putem povratne informacije jer supervizanti moraju znati kako im ide, što rade dobro, a što trebaju promijeniti (Kadushin i Harkness 2014).

Evaluacija je sastavni i integrirani dio supervizijskog rada i provlači se kroz sve faze razvoja supervizijske grupe, dio je svakog supervizijskog susreta i supervizor treba, već u razdoblju planiranja, razmotriti na koji način će se pratiti učinci supervizijskog rada i koji su ishodi supervizije za unapređenje kvalitete rada (Aduković, 2004.). U ovom području predloženo je 43 tvrdnje, a odabrano je sljedećih 10:

2.	Identificiram svrhu i potrebu evaluacije i određujem pitanja za evaluaciju
5.	Koristim evaluaciju u tijeku procesa radi poticanja daljnjeg vlastitog profesionalnog razvoja
8.	Dajem konstruktivne i specifične povratne informacije
15.	Pružam izravnu i pravovremenu povratnu informaciju utemeljenu na ponašanju
16.	Povratne informacije dobivene od supervizanata integriram u praksu
18.	Potičem razvoj kompetencija supervizanata kroz otvorenost i transparentnost u davanju povratnih informacija
26.	Tražim povratne informacije od svojih supervizanata o kvaliteti supervizije koju im pružam i koristim ih za unapređenje vlastitih supervizorskih kompetencija
33.	Dajem i tražim povratne informacije o tome što se događa u interakciji ovdje i sada, pozivajući supervizante na istraživanje
37.	Potičem supervizante da međusobno daju povratne informacije
43.	Prepoznajem kad povratne informacije mogu imati negativan utjecaj na supervizanta (npr. povlačenje, sram, povećana tjeskoba) i rješavam posljedice na podržavajući način

Odabrane tvrdnje sastavni su dio prijedloga Upitnika samoprocjene kompetencije supervizora (Prilog 9). Nazvan je prijedlog Upitnika jer mu tek predstoji validacija u kojoj će biti provjerene metrijske karakteristike.

9. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA, NJEGOVA OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

Preduvjet za utvrđivanje specifičnih supervizorovih kompetencija je stvaranje instrumenta koji može mjeriti te kompetencije. Rad nudi razumijevanje sedam ključnih područja koja doprinose razvoju supervizorovih kompetencija nudeći time okvir za moguću edukaciju i ciljane intervencije unapređenja rada. Ovo nije prvo istraživanje koje istražuje kompetencije supervizora, ali je, prema saznanju istraživačice i na temelju pretraživanja baza podataka, prvi instrument u Hrvatskoj koji mjeri supervizijske kompetencije koje mogu predstavljati standard kvalitete.

Kako instrument služi za samoprocjenu vlastitih kompetencija, može predstavljati orijentir samim supervizorima za područja koja je potrebno unaprijediti te tako može utjecati na razvoj vještina samoprocjene, a time i na kvalitetu rada što je značajan doprinos supervizijskoj praksi. Jasno identificirane i iskazane potrebe supervizora za mjernim instrumentom kojim mogu procjenjivati vlastite kompetencije ukazuje na njihovu želju za strukturiranim praćenjem i unapređivanjem kompetencija i profesionalnog rasta i razvoja.

Rezultati istraživanja doprinijet će unapređenju supervizijske struke i usluga usmjerenih na osiguranje kvalitete supervizijskih susreta.

Ograničenje ovog istraživanja je što za prijedlog upitnika nije provedena provjera metrijskih karakteristika i to je postupak koji tek slijedi u nekom budućem istraživanju. Do tada predloženi upitnik može služiti kao lista za procjenu vlastitih kompetencija s izdvojenih 70 tvrdnji. Proces ispunjavanja upitnika za samoprocjenu može biti zahtjevan i zamoran zbog velikog broja tvrdnji koje je potrebno procijeniti. U tom slučaju, supervizor može odabrati jedno područje za procjenu koje se sastoji od 10 tvrdnji i vraćati se procjeni drugih područja u različitim vremenskim točkama.

Rezultati istraživanja temelje se na subjektivnim procjenama supervizora o relevantnosti tvrdnji za ulazak u upitnik te su i sami sudionici istraživanja iznosili da bi možda u nekom drugom trenutku izdvojili i neke druge tvrdnje. Čak je došlo do promjene u odabiru tvrdnji između slanja prijedloga elektroničkom poštom i razgovora unutar fokusnih grupa koji su se odvijali nakon toga.

Istraživanje je zahtijevalo veliki angažman sudionika, njihovu posvećenost iščitavanju predloženih 269 tvrdnji prvo samostalno, a potom razgovor o tvrdnjama unutar fokusnih grupa i intervjua koji je trajao oko 90 minuta. Moguće da je došlo do zamora i da su neke

tvrdnje odabrane manje motiviranim sudjelovanjem u istraživanju. Istraživanje je također provedeno pri kraju godine te su sudionici iskazivali umor i manjak vremena što se očitovalo u poteškoći dogovaranja termina za rad u fokus grupama.

U istraživanje je uključeno 14 stručnjaka iz područja supervizije i iako su dali dragocjen uvid u temu rada i njihov doprinos je bio značajan, broj može biti ograničavajući u opsegu perspektiva i iskustava.

Literatura je pretraživana samo na hrvatskom i engleskom jeziku što je zasigurno dovelo do izostanka značajnih istraživanja iz drugih govornih područja, osobito nizozemskih, danskih, njemačkih i slovenskih autora na čije radove je istraživačica u pregledu literature nailazila.

Buduća istraživanja bi svakako trebala osigurati validaciju predloženog mjernog instrumenta na način da se osigura njegova pouzdanost i valjanost, a time i primjenjivost u praksi. To je namjera i same istraživačice.

Istraživanje bi se moglo proširiti na različite profesionalne kontekste kako bi se dobio uvid u specifičnosti kompetencija supervizora u različitim profesionalnim područjima ili sustavima na primjer supervizora koji rade sa zaposlenicima Zavoda za socijalnu skrb, supervizorima psihoterapeutima, supervizorima u području obrazovanja i drugima.

Mogućnost proširivanja rezultata istraživanja mogla bi ići u smjeru kreiranja upitnika za supervizante pomoću kojega bi oni, na osnovu odabranih tvrdnji u ovom istraživanju, procjenjivali kompetencije supervizora. To može služiti supervizorima za usporedbu samoprocjene vlastitih kompetencija i procjene od strane supervizanata s usmjerenošću na razlike u doživljaju i procjeni kompetencija.

Daljnja istraživanja mogu ići u smjeru istraživanja povezanosti između razine samoprocjene kompetencija supervizora, procjene od strane supervizanata i stvarnih rezultata u praksi s korisnicima supervizanata kako bi se bolje razumjelo djelovanje kompetencija supervizora i dobila šira slika o učinkovitosti supervizije.

10. ZAKLJUČAK

Na temelju detaljnog pregleda literature, oslanjajući se na razvojno-integrativni model supervizije, ovaj rad produbljuje razumijevanje ključnih aspekata razvoja i unapređenja kompetencija supervizora. Rezultat istraživanja pružaju uvid u sedam ključnih područja važnih za razvoj kompetencija supervizora - od profesionalnog stava i etike kao okvira za razvoj kompetencija, prepoznavanja znanja i vještina potrebnih za obavljanje supervizije, razvoja kvalitete rada, poticanja učenja i ostvarivanja ishoda, profesionalnog odnosa kao osnove učinkovite supervizije, komunikacijskih vještina, do povratnih informacija i evaluacije supervizijskog rada.

Ispitano je kako supervizori promišljaju o vlastitim kompetencijama i o svojoj potrebi da ih samoprocjenjuju. Kroz kvalitativnu analizu podataka, sudionici istraživanja su unutar teme promišljanja o vlastitim kompetencijama prepoznali pet kategorija koje određuju smjer njihovih razmišljanja, unapređenje supervizijskog rada, intervizija i supervizija kao referentni okvir, razvoj „unutarnjeg supervizora“ te jačanje supervizijskih kompetencija. Kroz temu ispitivanja potrebe strukturirane samoprocjene kompetencija istaknuli su tri kategorije, strukturiranje, sveobuhvatniji pristup i transformaciju iskustva korištenjem mjernih instrumenata te su svi sudionici iskazali jasnu potrebu za mjernim instrumentom koji će služiti samoprocjeni kompetencija supervizora.

Jedan od ciljeva ovog rada jest razvoj mjernog instrumenta za samoprocjenu supervizorskih kompetencija; njime se inicira stvaranje upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora s uporištem u teoriji, a koji može biti vrijedna podrška sustavnom praćenju vlastitoga profesionalnog razvoja. Samoprocjena je važan alat supervizoru jer mu daje mogućnost modeliranja i identificiranja područja u kojima je potrebna dodatna obuka (Falender i sur., 2016.; APA, 2015., prema Falander, 2020.). Osnova za izradu mjernog instrumenta je Europski kompetencijski okvir u području supervizije i *coachinga*, koji predstavlja instrument refleksije o vlastitom profesionalnom razvoju (Ajduković, 2018.). Rezultat je prijedlog upitnika koji se sastoji od 70 tvrdnji podijeljenih u sedam ključnih područja; premda mu validacija tek predstoji, predloženi upitnik već sada može poslužiti kao sredstvo osobnom i profesionalnom razvoju supervizora, jer potiče na refleksiju i djelovanje u skladu s identificiranim područjima koja valja unaprijediti.

Pored toga što produbljuje razumijevanje supervizorskih kompetencija, istraživanje postavlja temelje kako za unaprjeđenje supervizijske prakse, tako i za daljnja istraživanja u tom području. Njime se potvrđuje važnost kontinuiranog razvoja kompetencija u osiguranju visoke razine kvalitete supervizije u različitim profesionalnim okruženjima..

11. LITERATURA

1. Ajduković, M. (2004). Određenje grupne supervizije. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb Društvo za psihološku pomoć, 121-153.
2. Ajduković, M. (2007). Značaj supervizije za kvalitetni rad s djecom, mladima i obiteljima u sustavu socijalne skrbi. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 339-353.
3. Ajduković, M. (ur.) (2009). Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva. Zagreb: Pravni fakultete, Biblioteka socijalnog rada i Društvo za psihološku pomoć.
4. Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. Ljetopis socijalnog rada, 21 (3), 345-366.
5. Ajduković, M. (2019). Određenje supervizije – predavanje u okviru kolegija Uvod u procese grupne i individualne supervizije. Prezentacija predavanja na Poslijediplomskom specijalističkom studiju supervizije u psihosocijalnom radu. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Ajduković, M. (2020). Supervizija na daljinu u vrijeme COVID-19 krize. Ljetopis socijalnog rada, 27 (1), 7-30
7. Ajduković, M. (2021). Razvoj modela methodske supervizije u području skrbi za djecu. Ljetopis socijalnog rada, 27 (3), 381-414.
8. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001) Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. Ljetopis socijalnog rada, 8(2), 195-214.
9. Ajduković, M. & Ajduković, D. (2004) Model evaluacije i učinci projekta uvođenja supervizije u sustav socijalne skrbi. Ljetopis socijalnog rada, 11(1), 5-42
10. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
11. Ajduković, M., Cajvert, Lj., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. i Voogd, M. (2015). ECVision: Europski kompetencijski okvir u području supervizije i coachinga. Beč: Die Wiener Volkshochschulen GmbH. https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Competence_Framework_HR_03_05_2015.pdf (Datum pristupa: 15.05.2023.)
12. Ajduković, M. (ur.) (2018). Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj.

13. Ajduković, M.; Hudina, B. i Jovanović, N. (1995) Značenje supervizije u profesionalnom razvoju socijalnih radnika. *Ljetopis socijalnog rada*, 2(1), 179-189.
14. Ajduković, M. i Urbanc, K. (2010). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centrima za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (3), 319-352
15. Aubert, A-M i sur. (2015). *Supervisor Training Toolkit*. Talin: Nordplus Adult. https://anse.eu/wp-content/uploads/doc/Library/Toolkit_%20webi.pdf (Datum pristupa: 15.05.2023.)
16. Barišić, A. i Ajduković, M. (2021). Doživljaj djelotvornosti sudjelovanja u metodskoj superviziji voditelja mjere stručne pomoći roditeljima u ostvarivanju skrbi o djetetu. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (3), 523-553. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i3.435>
17. Baker, S. B., Exum, H. A., & Tyler, R. E. (2002). The Developmental Process of Clinical Supervisors in Training: An Investigation of the Supervisor Complexity Model. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 15–30.
18. Barker, K.K. i Hunsley, J. (2013). The Use of Theoretical Models in Psychology Supervisor Development Research From 1994 to 2010: A Systematic Review. *Canadian Psychology*. 54 (3), 176 –185.
19. Bastaić, Lj. (2007). Supervizija i interpersonalna neurobiologija – kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 453-463.
20. Beckman, M., Alfonsson, S., Rosendahl, I., Berman, A. H., i Lindqvist, H. (2022). A behaviour-based coding tool for assessing supervisors' adherence and competence: Findings from a motivational interviewing implementation study. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 1–8. <https://doi.org/10.1002/cpp.2763>
21. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
22. Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 443-452. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14429>
23. Bilić, V. (2021). Supervizija kao oblik podrške i stručnog usavršavanja nastavnika, Završni specijalistički. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:791688>
24. Buljevac, M., Opačić, A. i Podobnik, M. (2020). Profesionalne kompetencije socijalnih radnika: temelj identiteta jedne pomažuće profesije. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 31-56.

25. Carroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15 (4), 40-51.
26. Carroll, M. i Tholstrup, M. (2001). *Integrative Approaches to Supervision*. London, Jessica Kingsley Publishers.
27. Cajvert, L. (2001.). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: Svjetlost.
28. Cajvert, L. (2009). Nesvjesni procesi u superviziji terapijskog rada. U: Ajduković, M. (Ur.) *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 67-89.
29. Calvert, F., Crowe, T.P. i Grenyer, B.F.S. (2016). Dialogical reflexivity in supervision: An experiential learning process for enhancing reflective and relational competencies. *The Clinical Supervisor*, 35(1), 1–21.
30. Cicak, M. (2011) Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada* 18 (2) 185-216.
31. Cicak, M. i Urbanc, K. (2020). Role of ethics in creating supervision a safe place. *ANSE Journal of Supervision*, 4 (2), 6-13.
32. Cook R. M., Ellis M. V. (2021). Post-degree clinical supervision for licensure: Occurrence of inadequate and harmful experiences among counselors. *The Clinical Supervisor*, 40(2), 282–302.
33. Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical Supervision in the Helping Professions: A practical guide* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
34. Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.7> (Datum pristupa: 12.05.2023.)
35. Čaćinović Vogrinčić, G. (2009). Supervizija u socijalnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. U: Ajduković, M. (Ur.) *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 91 - 100.
36. Davys, A. M., i Beddoe, L. (2009). The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education*, 28(8), 919–933. doi:10.1080/02615470902748662
37. Davys, A. i Beddoe L. (2021). *Best Practice in Professional Supervision: A guide for the helping professions, Second Edition*, London. Jessica Kingsley Publishers.
38. Dawes, R. M. (1994). *House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth*. New York, NY: The Free Press.

39. DeVellis, R.F. i Thorpe, C.T. (2022). *Scale Development: theory and applications*. Fifth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
40. Drisko, J. W. (2014). Competencies and their assessment. *Journal of Social Work Education*, 50 (3), 414-426.
41. Ellis, M. V., Ladany, N., Kregel, M. i Schult, D. (1996). Clinical supervision research from 1981 to 1993: A methodological critique. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 35–50.
42. Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Ayala, E. E., Swords, B. A., & Siembor, M. (2014). Inadequate and Harmful Clinical Supervision. *The Counseling Psychologist*, 42(4), 434–472.
43. Eryilmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Developing the Four-Stage Supervision Model for Counselor Trainees. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 17, 597-629.
44. Falender, C. (2020). Ethics of Clinical Supervision: An International Lens. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(1), 42–53. DOI: 10.11621/pir.2020.0105
45. Falender, C. A., i Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
46. Falender, C. A., i Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 232–240.
47. Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771–785. doi:10.1002/jclp.20013
48. Feinstein, R. E., Huhn, R., & Yager, J. (2015). Apprenticeship Model of Psychotherapy Training and Supervision: Utilizing Six Tools of Experiential Learning. *Academic Psychiatry*, 39(5), 585–589. doi:10.1007/s40596-015-0280-6
49. Fitch, J. C., Pistole, M. C., & Gunn, J. E. (2010). The Bonds of Development: An Attachment-Caregiving Model of Supervision. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 20–34.
50. 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.
51. Ghazali, N. M., Taha, M., WM, W. J., Anuar, A., Yahya, F., i Roose, M. A. (2016). Influence of supervisory relationship and satisfaction among trainee counselors in practicum process. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 2(1), 85-95.

52. Gnilka, P. B., Chang, C. Y., i Dew, B. J. (2012). The Relationship Between Supervisee Stress, Coping Resources, the Working Alliance, and the Supervisory Working Alliance. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 63–70. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00009.x
53. Goodyear, R. G. (2014). Supervision as pedagogy: Attending to its essential instructional and learning processes. *The Clinical Supervisor*, 33, 82-99.
54. Gonsalvez, C. J., Hamid, G., Savage, N. M., & Livni, D. (2017). The Supervision Evaluation and Supervisory Competence Scale: Psychometric Validation. *Australian Psychologist*, 52(2), 94–103.
55. Grgos, A. (2020). Iskustvo učenja u superviziji iz perspektive supervizora početnika (Završni specijalistički). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:932686>
56. Gunn, J. E. i Pistole, M. C. (2012). Trainee supervisor attachment: Explaining the alliance and disclosure in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 6, 229–237. doi:10.1037/a0030805
57. Hamer Vidmar, N. (2019). Povjerljivost u superviziji. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada. Specijalistički rad.
58. Hawkins P. i McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions*, 5th ed. London, Open University Press.
59. Hawkins P. i Shohet R. (2012). *Supervision in the helping professions*, 4th ed. Milton Keynes. London: Open University Press.
60. Henderson, P. (2001). Supervision and the Mental Health of the Counsellor. U *Integrative Approaches to Supervision*, London. Jessica Kingsley Publishers, 93-107.
61. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) (2014). Etički kodeks supervizora. Preuzeto s: <http://www.hdsor.hr/?p=325> (Datum pristupa: 11.05.2023.)
62. Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 7 (2), 195-221.
63. Hutman, H., Ellis, M. V., Moore, J. A., Roberson, K. L., McNamara, M. L., Peterson, L. P., Taylor, E. J., i Zhou, S. (2023). Supervisees' Perspectives of Inadequate, Harmful, and Exceptional Clinical Supervision: Are We Listening? *The Counseling Psychologist*, 51(5), 719-755.

64. International Federation of Social Workers (2018). Global Social Work Statement of Ethical Principles. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (Datum pristupanja; 15.01.2024.)
65. International Union of Psychological Science (2008). Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists. <https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/> (Datum pristupanja; 15.01.2024.)
66. Johnson, E. A., i Stewart, D. W. (2008). Perceived competence in supervisory roles: A social cognitive analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(4), 229–236.
67. Kadushin, A. (1992). What's Wrong, What's Right with Social Work Supervision. *The Clinical Supervisor*, 10(1), 3–19.
68. Kadushin, A. i Harkness, D. (2014). *Supervision in Social Work* (5 ed.). New York, Columbia University Press.
69. Karvinen-Niinikoski, S., Beddoe, L., Ruch, G. i Tsui, M. (2019). Professional supervision and professional autonomy. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 31(3), 87–96.
70. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774–781.
71. Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Willmuth, M. E. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699–712.
72. Kavanagh, D. J., Spence, S., Sturk, H., Strong, J., Wilson, J., Worrall, L., Crow, N. i Skerrett, R. (2008). Outcomes of training in supervision: Randomised controlled trial. *Australian Psychologist*, 43(2), 96–104. doi:10.1080/00050060802056534
73. Kletečki Radović, M., i Kregar Orešković, K. (2005). Kvalitativna analiza iskustva udomitelja, *Ljetopis socijalnog rada*, 12(1), str. 67-88.
74. Koçyiğit, M. (2022). Challenges and Ethical Issues in Counseling Supervision from Faculty Supervisors' Perspective. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(5), 305-329.
75. Kusturin, S. (2007) Supervizija – oblik podrške profesionalcima. *Metodički ogledi*, 14(1), 37-48.

76. Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., i Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10–24. doi:10.1037/0022-0167.43.1.10
77. Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., & Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 27, 443-475.
78. Ladany, N., i Muse-Burke, J. L. (2001). Understanding and conducting supervision research. In L. J. Bradley i N. Ladany (Ur.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice*, Philadelphia, Brunner-Routledge, 304-329.
79. Ladany, N., Mori, Y. i Mehr, K.E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist* 41(1), 28-47.
80. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 365-382.
81. Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
82. Lyon, R. C., Heppler, A., Leavitt, L., & Fisher, L. (2008). Supervisory Training Experiences and Overall Supervisory Development in Predoctoral Interns. *The Clinical Supervisor*, 27(2), 268–284.
83. Magnuson, S., Norem, K., Jones, N. K., McCrary, J. C., & Gentry, J. (2001). The Triad Model as a Cross-Cultural Training Intervention for Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 19 (2), 197–210.
84. Majcher, J.-A., & Daniluk, J. C. (2009). The process of becoming a supervisor for students in a doctoral supervision training course. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(2), 63–71.
85. Matić, V. (2011). Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2) 217-244.
86. McMahon, A., Jennings, C. i O'Brien, G. (2022). A naturalistic, observational study of the Seven-Eyed model of supervision, *The Clinical Supervisor*, 41 (1), 47-69.
87. Murray, L. K., Dorsey, S., Bolton, P., Jordans, M. J., Rahman, A., Bass, J., & Verdelli, H. (2011). Building capacity in mental health interventions in low resource countries: an apprenticeship model for training local providers. *International Journal of Mental Health Systems*, 5 (1), 30. doi:10.1186/1752-4458-5-30

88. Nelson, K. W., Oliver, M., & Capps, F. (2006). Becoming a Supervisor: Doctoral Student Perceptions of the Training Experience. *Counselor Education and Supervision*, 46 (1), 17–31.
89. Nelson, M.L. i Fridlander, M.L. (2001). A Close Look at Conflictual Supervisory Relationships: The Trainee's Perspective. *Journal of Counseling psychology*, 48 (4), 384-395.
90. O'Donoghue, K., Wong Yuh Ju, P., & Tsui, M. (2017). Constructing an evidence-informed social work supervision model. *European Journal of Social Work*, 21(3), 348–358.
91. Olds, K., i Hawkins, R. (2014). Precursors to measuring outcomes in clinical supervision: A thematic analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(3), 158–164.
92. Pantić, Z. (2004). Povjesni pregled razvoja supervizije. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 39-57.
93. Pernar, M. (2017). Supervizija supervizije. *Psihoterapija*, 31 (2), 195-216. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/192440>
94. Pregrad, J. (2004). Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 209-252.
95. Raudsepp, L. i Ehrenbusch, H. (2020). How to develop supervisors' ethical reasoning? *ANSE Journal of Supervision*, 4 (2), 17-20.
96. Robiner, W. N., Saltzman, S. R., Hoberman, H. M., & Schirvar, J. A. (1997). Psychology Supervisors' Training, Experiences, Supervisory Evaluation and Self-Rated Competence. *The Clinical Supervisor*, 16(1), 117–144.
97. Robotić, M. (2004). Supervizija u sustavu socijalnoj skrbi. Trakošćan: Dobra edukacijsko - rehabilitacijska praksa za 21. stoljeće. <https://czoo-velikagorica.hr/media/supervizija-u-sustavu.pdf> (Datum pristupa: 22.12.2023.)
98. Rocha, (2020). Best Practices in Clinical Supervision: What Must Supervisees Do?. Dissertation, Counseling & Human Services, Old Dominion University, DOI: 10.25777/bhr0-s015 https://digitalcommons.odu.edu/chs_etds/116

99. Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354.
100. Roth, M., Pavlović, V., Morić, D. (2015.) *Volonterska kuharica – Priručnik za pokretanje volonterskih programa u školama*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
101. Roth, A.D. i Pilling, S. (2007). A competence framework for the supervision of psychological therapies. London: DH.
102. Rovan, D. (2022). *Razvoj modela metode supervizije za mentor učitelja pripravnika (Završni specijalistički rad)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:936363>
103. Sithole, M.S. i i Shokane, A.L. (2023). Workplace learning in the contemporary supervision landscape: The case of supervision in a social service organisation. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 59(2), 127-149.
104. Sladović Franz, B. (2020a). Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi, *Završni specijalistički*, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:909788>
105. Sladović Franz, B. (2020b). Specifičnosti supervizije obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (2), 255-286. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i2.362>
106. Skoko, B., Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, god. 46, br. 3, 217-236.
107. Smith, K.L. (2009). A brief summary of Supervision models. <https://www.marquette.edu/education/graduate/documents/brief-summary-of-supervision-models.pdf> (Datum pristupa: 24.11.2023.)
108. Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing Professional Competence Through Developmental Approaches to Supervision. *American Psychologist*, 60(8), 857–864. doi:10.1037/0003-066x.60.8.85
109. Tangen, J. L., & Borders, D. (2016). The Supervisory Relationship: A Conceptual and Psychometric Review of Measures. *Counselor Education and Supervision*, 55(3), 159–181.
110. Tatschl, F. (2009). Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 49 – 66.

111. Tuđa-Družinec, Lj. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. Zagreb: Ljetopis socijalnog rada 18 (2) 333-363.
112. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. and Cjavert, Lj. (Ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-330.
113. Urbanc, K. i Kletečki Radović, M. (2007). Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog i pomažućeg odnosa. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 355-366
114. Urbanc, K. (2019). Kako biti supervizant – predavanje u okviru kolegija Uvod u procese grupne i individualne supervizije. Presentacija predavanja na Poslijediplomskom specijalističkom studiju supervizije u psihosocijalnom radu. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
115. Urbanc, K. (2023). Risk and resilience of ethical principles and standards in supervision. ANSE Journal of Supervision, 7 (1), 24-30.
116. van Kessel, L. (1999) Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primjer nizozemskog modela supervizije. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, VI., 59- 76.
117. van Kessel, L. (2007). Stručno vođenje: područje rada profesionalnih supervizora? Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 387-432.
118. van Kessel, L. (2009). Coaching: Područje rada profesionalnih supervizora? U: Ajduković, M. (ur.) Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 159-207.
119. van Kessel, L, i Haan, D. (1993). The intended way of learning in supervision seen as a model. The Clinical Supervisor, 11 (1), 29-44.
120. Vukelić, N. (2022). Kognitivno intervjuiranje kao metoda pretestiranja upitničkih mjera. Psihologijske teme, 31 (2), 277-298.
121. Watkins, C. E. (1993). Development of the psychotherapy supervisor: Concepts, assumptions, and hypotheses of the supervisor complexity model. American Journal of Psychotherapy, 47(1), 58–74.
122. Watkins, C.E.Jr., Schneider, L.J., Haynes, J. I Nieberding, R. (1995). Measuring Psychotherapy Supervisor Development: An Initial Effort at Scale Development and Validation. The Clinical Supervisor, 13 (1), 77-90.

123. Watkins, C.E. (2011). Toward a Tripartite Vision of Supervision for Psychoanalysis and Psychoanalytic Psychotherapies: Alliance, Transference–Countertransference Configuration, and Real Relationship. *Psychoanalytic Review*, 98, 557-590.
124. Watkins, Jr, C. E. i Milner, D. L. (2014). *The Wiley international handbook of clinical supervision*. Oxford: John Wiley & Sons.
125. Watkins, Jr, C. E. i Milner, D. L. (2014). Clinical Supervision at the International Crossroads Current Status and Future Directions. U: *The Wiley international handbook of clinical supervision*. Oxford: John Wiley & Sons, 673-696.
126. Wheeler, S. i Barkham, M. (2014.). A Core Evaluation Battery for Supervision. U: *The Wiley international handbook of clinical supervision*. Oxford: John Wiley & Sons, 367-385.
127. Yeeles, K. (2004). Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 77-118.
128. Zakon o socijalnoj skrbi (2011). Narodne novine br. 57/11. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_05_57_1254.html (Datum pristupa: 4.2.2024.).
129. Žganec, N. (1995). Supervizija u psihosocijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 2 (1), 165-177. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/198130>
130. Žic Grgat, B. (2004). Odnos supervizije i nadzora. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 59-76.
131. Žorga, S. (2009a). 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.
132. Žorga, S. (2009b). 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, 7-39.

12. POPIS TABLICA

Tablica 1: Faze supervizijskog odnosa	10
Tablica 2: Faze u razvoju praktičara	27
Tablica 3: Prikaz demografskih podataka o sudionicima istraživanja	52
Tablica 4: Karakteristike uzorka i fokusa studija koje su uvrštene u istraživanje Baker i Hunsley	61
Tablica 5: Deskriptor neadekvatne i štetne supervizije	73
Tablica 6: Glavne i sporedne kategorije iskustava supervizanata s negativnim učinkom . . .	75
Tablica 7: Mjere vezane uz superviziju koje je razmatrao istraživački tim	81
Tablica 8: Mjere supervizijskog odnosa	83
Tablica 9: Kodovi, pojmovi i kategorije vezani uz temu „Promišljanje vlastitih kompetencija“	88
Tablica 10: Kodovi, pojmovi i kategorije vezani uz temu „Potreba strukturirane samoprocjene kompetencija“	92

13. POPIS SLIKA

Slika 1: Pojava termina kliničke supervizije i srodnih izraza u knjigama na engleskom jeziku: 1940.–2008.	5
Slika 2: Supervizant kao centralna točka odnosa u supervizijskoj trijadi	12
Slika 3: Prediktori i posljedice pozitivnih supervizijskih saveza	15
Slika 4: Krivulja kompetentnosti	20
Slika 5: Proces iskustvenog učenja u superviziji	26
Slika 6: Glavne kategorije modela kliničke supervizije prema Bernard i Goodyear	31
Slika 7: Model naukovanja	34
Slika 8: Model reflektivnog učenja za studente	36
Slika 9: Specifičnosti methodske supervizije u odnosu na druge oblike supervizije	40
Slika 10: Četverostadijski supervizijski model	41
Slika 11: Model supervizije privrženosti i skrbi	43
Slika 12: „ <i>Seven-Eyed</i> “ model supervizije	45
Slika 13: Supervizijski kompetencijski okvir prema Roth i Philling	69

14. PRILOZI

Prilog 1: Poziv za sudjelovanje u istraživanju

POZIV NA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU KOMPETENCIJSKI OKVIR I SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Poštovana supervizorice/supervizoru,

kao polaznica Poslijediplomskog specijalističkog studija supervizije psihosocijalnog rada, na Studijskom centru socijalnog rada, Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u sklopu izrade završnog specijalističkog rada, provodim istraživanje o kompetencijama supervizora. Svrha istraživanja je izraditi instrument za samoprocjenu kompetencija supervizora. Ovim putem Vas pozivam da sudjelujete u istraživanju koje je odobrilo Fakultetsko vijeće.

Vaše sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i u svakom trenutku od njega možete odustati.

Uvjeti za sudjelovanje u istraživanju su sljedeći: (1) imati najmanje 15 godina rada u svojoj struci, (2) imati više od pet godina iskustva rada kao supervizor/supervizorica, (3) iskustvo vođenja supervizije za najmanje 10 supervizijskih grupa, (4) trenutno pružanje supervizijske usluge (unutar posljednja 3 mjeseca) za jednu grupu ili korisnika, (5) prepoznat/a je u zajednici kao kvalitetna/an licencirana/i supervizorica/supervizor.

U istraživanju Vi biste bili u ulozi eksperta iz područja supervizije i Vaš zadatak bio bi pregledati predloženu listu tvrdnji vezanih uz kompetencije supervizora i prema svojem znanju odrediti njihovu relevantnost. Od sudionika će se tražiti da ispune dokument o informiranom pristanku i demografski upitnik.

U prvom dijelu istraživanja biste samostalno pregledali listu tvrdnji i odredili koje za Vas imaju relevantnost da budu sastavni dio instrumenta. U drugom dijelu istraživanja bi kroz fokus grupe od šest do sedam stručnjaka iz područja supervizije raspravljali o relevantnosti tvrdnji. Fokusna grupa bi se odvijala uživo ili u online okruženju, prema dogovoru, i trajala bi

oko 90 minuta. Vaše sudjelovanje u istraživanju bilo bi prikazano potpuno anonimno, bez isticanja osobnih podataka.

Ovim pozivom zadovoljavate kriterij da ste prepoznati kao kvalitetna/an supervizorica/supervizor i stručnjakinja/stručnjak u svom području.

Ako ispunjavate navedene kriterije prihvatljivosti i zainteresirani ste za sudjelovanje, molim Vas da mi se javite na mail mareroth@yahoo.com kako biste prvo ispunili dokument o pristanku.

Dokument o pristanku sadrži dodatne informacije o istraživanju i pristanak je potrebno dati prije nastavka istraživanja. Slobodni ste povući se u bilo kojem trenutku. Rezultati istraživanja koristit će se za izradu mjernog instrumenta samoprocjene kompetencija supervizora.

Unaprijed Vam zahvaljujem na razmatranju moje zamolbe za sudjelovanje u istraživanju.

S poštovanjem,

Marija Roth Jelisavčić

Prilog 2: Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

INFORMIRANI PRISTANAK ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU O KOMPETENCIJAMA SUPERVIZORA

Molim Vaš pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Ono je u potpunosti dobrovoljno i možete se povući iz istraživanja u bilo kojem trenutku.

NAZIV ISTRAŽIVANJA: Kompetencijski okvir i samoprocjena kompetencija supervizora

VODITELJICA ISTRAŽIVANJA: Marija Roth Jelisavčić, prof. psihologije

CILJ ISTRAŽIVANJA: Svrha istraživanja je izraditi instrument za samoprocjenu kompetencija supervizora.

ULOGA I ANGAŽMAN SUDIONIKA:

U istraživanju će sudjelovati dvije skupine ispitanika, kroz rad dvije fokusne grupe. Ispitivanje će se provoditi kroz studeni i prosinac 2023. godine.

Sudionici u prvoj fokusnoj grupi, eksperti iz područja supervizije, će samostalno pregledati listu tvrdnji i odredili koje su tvrdnje prema njihovom mišljenju relevantne da budu sastavni dio instrumenta. U drugom dijelu bi ti isti sudionici bili članovi fokus grupe koja bi zajednički raspravljala o relevantnosti tvrdnji. Fokusna grupa bi se odvijala uživo ili u online okruženju, prema dogovoru, i trajala bi oko 90 minuta. Sudionici u drugoj fokusnoj grupi, osobe koje imaju iskustvo sudjelovanja u superviziji, će proći kroz proces kognitivnog intervjuiranja i dati povratne informacije kako su razumjeli i interpretirali tvrdnje predložene za mjerni instrument.

KORISTI ZA SUDIONIKA:

Koristi od sudjelovanja u istraživanju za sudionike mogu biti u oblik uvida u važnost teme procjene kompetencija supervizora i mogućnost korištenja mjernog instrumenta koji će biti rezultat ovog istraživanja.

Sudionici će imati mogućnost dobivanja uvida u rezultate istraživanja u obliku poveznice na rezultate istraživanja po završetku provedbe istraživanja i objavi rezultata.

TAJNOST PODATAKA I ZA ŠTO ĆE PODACI BITI KORIŠTENI:

Svi podaci će se čuvati strogo povjerljivo i uvid u njih će imati samo sudionici istraživanja. U istraživanju se osigurava načelo anonimnosti na način da će sudionicima biti dodijeljena numerička oznaka pod kojom će se pratiti njihovi odgovori. Podaci će se obrađivati i prikazati na grupnoj razini i bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Ja, niže potpisani/a _____ (IME I PREZIME)

potpisivanjem ovog obrasca potvrđujem da sam na meni prihvatljiv i zadovoljavajući način:

- Upoznat/a sam sa sadržajem, potencijalnim koristima i rizicima istraživanja.
- Na moja pitanja je zadovoljavajuće odgovoreno i sve su nejasnoće razjašnjene.
- Razumijem da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno.
- Razumijem da mogu uskratiti ili naknadno povući svoj pristanak u bilo kojem trenutku istraživanja, bez navođenja razloga.
- Mogu dobiti uvid u sve informacije prikupljene u svrhu istraživanja i biti izvješten/a o njegovom tijeku.
- Ponuđena mi je kopija ovog obrasca.
- Razumijem da mojoj dokumentaciji imaju pristup odgovorni pojedinci (istraživačica i mentorica).
- Suglasan/a sam sa snimanjem grupnog razgovora i razumijem da mogu u bilo kojem trenutku zatražiti da se snimanje zaustavi, radi bilo kojeg razloga.
- Odobravam da se informacije koje sam dala/o objave u sklopu objave rezultata istraživanja u znanstvenoj literaturi.
- Razumijem da niti jedan osobni podatak koji bi mogao otkriti moj identitet neće biti objavljen te da su podaci u potpunosti povjerljivi.
- Upoznat/a sam o mogućnostima kontaktiranja istraživačice prije i po završetku razgovora radi pitanja vezanih za provedbu istraživanja i moje sudjelovanje u njemu.

Vjerujem da mi nisu potrebne dodatne informacije o navedenom istraživanju te stoga svojim potpisom dajem pristanak za sudjelovanje u istraživanju "Kompetencijski okvir i samoprocjena kompetencija supervizora".

Mjesto i datum:

Potpis sudionika:

Prilog 3: Demografski upitnik

DEMOGRAFSKI UPITNIK

Molim Vas da u svrhu istraživanja „Kompetencijski okvir i samoprocjena kompetencija supervizora“ odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Spol
 - a) Žensko
 - b) Muško
 - c) Drugo

2. Dob: _____

3. Zanimanje: _____

4. Godine staža u struci: _____

5. Koji studij ste završili? _____

6. Koji je najviši stupanj obrazovanja koji ste završili
 - a) Dodiplomski studij
 - b) Diplomski studij
 - c) Postdiplomski specijalistički studij
 - d) Doktorski studij
 - e) Drugo: _____

7. Jeste li završili formalnu edukaciju iz supervizije?
 - a) Da, _____ (koju)
 - b) U edukaciji sam _____ (kojoj)
 - c) Ne

8. Ako jeste, prije koliko ste završili formalnu edukaciju iz supervizije? _____

9. Koliko godina provodite superviziju? _____

10. Imate li završenu neku dodatnu edukaciju (npr. psihoterapija, savjetovanje, specijalizacija)?

11. Koliko često provodite superviziju (koliko je ona dio vašeg posla)?
 - a) Dnevno
 - b) Tjedno
 - c) Mjesečno
 - d) Drugo: _____

12. Tko su najčešće vaši supervizanti?

PROCJENA RELEVANTNOSTI TVRDNJI U PRIJEDLOGU UPITNIKA ZA SAMOPROCJENU KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Poštovani,

pred Vama se nalazi prijedlog upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora podijeljen u sedam područja. Svako područje ima oko 40 tvrdnji. Vaš zadatak je da za svako područje odaberete po 10 tvrdnji za koje smatrate da su važne za obavljanje supervizijske prakse.

Lijepo Vas molim da pregledate listu tvrdnji i označite tvrdnje koje su prema Vašem mišljenju relevantne da budu sastavni dio instrumenta za samoprocjenu kompetencija supervizora.

SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Ovaj upitnik služi za samoprocjenu kompetencija supervizora u psihosocijalnom radu. Molimo navedite učestalost kojom se ponašanje opisano u svakoj od sljedećih tvrdnji čini karakterističnim za Vaš rad s Vašim supervizantima. Označite broj koji odgovara vašoj procjeni na ljestvici od sedam stupnjeva:

- 1 - gotovo nikada
- 2 - rijetko
- 3 - povremeno
- 4 - ponekad
- 5 - često
- 6 - vrlo često
- 7 - gotovo uvijek

Odjeljak 1: Profesionalni stav i etika

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	U stanju sam uočiti i artikulirati vlastita iskustava, misli i uvjerenja	1	2	3	4	5	6	7
2.	Propitujem ono što uočim tijekom supervizijskog susreta	1	2	3	4	5	6	7
3.	Do uvida dolazim postavljanjem pitanja	1	2	3	4	5	6	7
4.	Prepoznajem znakove nesvjesnih procesa i suočavanje s njima	1	2	3	4	5	6	7

5.	Poznajem i prepoznajem vlastita uvjerenja i implicitne teorije	1	2	3	4	5	6	7
6.	Prepoznajem različite postavke, sličnosti i razlike među pojedinim teorijskim pristupima	1	2	3	4	5	6	7
7.	Primjenjujem teorijske spoznaja na različite situacije	1	2	3	4	5	6	7
8.	Procjenjujem potrebe supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
9.	U stanju sam tolerirati neodređenosti	1	2	3	4	5	6	7
10.	U stanju sam podnijeti napetosti bez potrebe za trenutnim olakšanjem ili brzim rješenjem	1	2	3	4	5	6	7
11.	U stanju sam podnijeti situacije u kojima dolazi do zabrinutosti, tjeskobe ili smetenosti	1	2	3	4	5	6	7
12.	Dajem do znanja da vodim računa o osiguravanju povjerljivosti i privatnosti	1	2	3	4	5	6	7
13.	Mogu uspostaviti i održati uloge i odgovornosti na relaciji supervizor- supervizant u skladu sa svojim radnim kontekstom	1	2	3	4	5	6	7
14.	Poštujem mišljenje i svjetonazor supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
15.	Vodim bilješke o supervizijskim susretima	1	2	3	4	5	6	7
16.	Pridržavam se etičkih smjernica u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
17.	Pripremam se za supervizijske susrete	1	2	3	4	5	6	7
18.	Sa supervizantima identificiram i raspravljam o pitanjima koja se odnose na povjerljivost	1	2	3	4	5	6	7
19.	Odgovarajuće postupam s dualnim odnosima	1	2	3	4	5	6	7
20.	Tražim konzultacije po potrebi	1	2	3	4	5	6	7
21.	Raspravljam i pratim procese procjene rizika	1	2	3	4	5	6	7
22.	Posjedujem znanje iz istraživanja o tome što čini profesionalnu otpornost	1	2	3	4	5	6	7
23.	Razumijem koji su to čimbenici koji mogu i poboljšati i umanjiti profesionalnu otpornost	1	2	3	4	5	6	7
24.	Prepoznajem svoja ograničenja u supervizijskom radu	1	2	3	4	5	6	7
25.	Brinem o svom mentalnom zdravlju	1	2	3	4	5	6	7
26.	Koristim svoju mrežu podrške za uspješno obavljanje supervizijskog posla	1	2	3	4	5	6	7
27.	Držim se dogovorenog termina supervizije i dolazim na vrijeme na supervizijske susrete	1	2	3	4	5	6	7
28.	Donosim odluke i preuzimam odgovornost kada je to potrebno	1	2	3	4	5	6	7

29.	Pokrećem pitanja kulturne i individualne raznolikosti	1	2	3	4	5	6	7
30.	Razmatram etičke dileme u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
31.	Pridržavam se etičkih kodeksa nacionalnih i europskih profesionalnih organizacija	1	2	3	4	5	6	7
32.	Po potrebi, poduzimam etički primjerene radnje kao odgovor na probleme u radu supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
33.	Pokazujem poznavanje i pridržavanje profesionalnih etičkih standarda te potičem tu praksu među supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
34.	Pomažem supervizantima identificirati odgovarajuće načine rješavanja problema koji odražavaju etičke dileme, uključujući razmatranje posljedica takvih radnji	1	2	3	4	5	6	7
35.	U stanju sam donijeti odluku da sa nekim supervizantom ne radim ako za to imam valjani razlog	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 2: Znanje i vještine supervizora

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Razumijem ulogu i odgovornosti supervizora	1	2	3	4	5	6	7
2.	Poznajem glavne supervizijske teorije i modele	1	2	3	4	5	6	7
3.	Posjedujem relevantna profesionalna znanja	1	2	3	4	5	6	7
4.	Posjedujem znanja u radu s korisnicima s kojima rade moji supervizanti	1	2	3	4	5	6	7
5.	U stanju sam supervizantima objasniti svrhu supervizije	1	2	3	4	5	6	7
6.	Primjenjujem supervizijske teorije u praksi	1	2	3	4	5	6	7
7.	Primjenjujem najnovija istraživanja u supervizijskom radu	1	2	3	4	5	6	7
8.	Prilagođavam superviziju različitim kulturnim kontekstima	1	2	3	4	5	6	7
9.	Učinkovito povezujem teoriju i praksu	1	2	3	4	5	6	7
10.	Konstruktivno se suočavam s konfliktom	1	2	3	4	5	6	7
11.	Odgovaram na stvarnu situaciju supervizanata ne gubeći iz vida ciljeve i potrebe	1	2	3	4	5	6	7
12.	Potičem rodne kompetencije i kompetencije različitosti kod supervizanata	1	2	3	4	5	6	7

13.	Jasno postavljam granice	1	2	3	4	5	6	7
14.	Analiziram može li supervizija odgovoriti na potrebe supervizanata/timova/organizacija i preporučujem odgovarajući format	1	2	3	4	5	6	7
15.	Prepoznajem emocionalna stanja supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
16.	Pomažem supervizantima da se odmaknu od problema i da ga sagledaju iz nove perspektive	1	2	3	4	5	6	7
17.	Potičem supervizante na razmatranje osobnih emocionalnih stanja i aspekata ponašanja	1	2	3	4	5	6	7
18.	Profesionalno postupam s (protu)prijenosom i vlastitim preokupacijama	1	2	3	4	5	6	7
19.	Izražavam istinsku znatiželju za supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
20.	Potičem međusobno razumijevanje	1	2	3	4	5	6	7
21.	Primjenjujem kreativne tehnike kao pomoći supervizantima u shvaćanju situacija u kojima se nađu	1	2	3	4	5	6	7
22.	Posjedujem znanja o tehnikama refleksije i propitivanja	1	2	3	4	5	6	7
23.	Posjedujem znanje o stilovima učenja odraslih	1	2	3	4	5	6	7
24.	Posjedujem znanje o tehnikama podučavanja (npr. reflektiranje, tehnike postavljanja pitanja)	1	2	3	4	5	6	7
25.	Poznati su mi učinci pristranosti, predrasuda, stereotipa i drugih oblika institucionalne ili strukturalne diskriminacije koji mogu utjecati na moje supervizante i njihove korisnike	1	2	3	4	5	6	7
26.	Mogu održati ravnotežu između obrazovne, podržavajuće i administrativne uloge supervizije	1	2	3	4	5	6	7
27.	Mogu koristiti niz pristupa superviziji na temelju stila učenja supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
28.	U stanju sam osigurati da pitanja različitosti (npr. spol, seksualnost, rasa, kultura, religija, invaliditet, dob) budu rutinski dio rasprave u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
29.	U stanju sam osigurati da supervizija ne postane terapija i da tu razliku poštujem i ja kao supervizor i supervizant	1	2	3	4	5	6	7
30.	U stanju sam pripremiti i realizirati supervizijski susret, što uključuje i završavanje susreta adekvatno i na vrijeme	1	2	3	4	5	6	7
31.	U stanju sam održavati jasne granice u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
32.	Oslanjam se na vlastito znanje kod odlučivanja što ću i kako ću podučavati supervizante	1	2	3	4	5	6	7
33.	Posvećujem vrijeme planiranju i pripremanju završetka profesionalnog odnosa	1	2	3	4	5	6	7
34.	Oslanjam se na znanje o potencijalnim problemima koji	1	2	3	4	5	6	7

	moгу nastati kada supervizor ima više od jedne uloge u odnosu na supervizanta što bi moglo otežati održavanje neutralnog stava (npr. blisko prijateljstvo, prethodni kontakt s poteškoćama)							
35.	Dajem profesionalnu povratnu informaciju namijenjenu drugoj osobi o dojmu koji ostavlja njezino ponašanje	1	2	3	4	5	6	7
36.	Oslanjam se na znanje da tendencija prema blažem vrednovanju nego što je opravdano može odražavati nedostatak jasnih kriterija za procjenu kompetencija, nedostatka iskustva u superviziji ili strah od nepovoljnog učinak na odnos	1	2	3	4	5	6	7
37.	Oslanjam se na znanje da tendencija prema strožem vrednovanju nego što je opravdano može odražavati nerealno visoka očekivanja ili osobne frustracije	1	2	3	4	5	6	7
38.	Imam sposobnost mijenjanja kuta gledanja tijekom supervizijskog susreta	1	2	3	4	5	6	7
39.	Posjedujem znanja i iskustvo u vođenju i usmjeravanju drugih prema učenju	1	2	3	4	5	6	7
40.	Imam sposobnost podnošenja nesigurnosti u poslu, umjesto njezina zamjenjivanja »kvazi sigurnošću«	1	2	3	4	5	6	7
41.	Imam sposobnost reflektiranja i rada s interpersonalnom dinamikom u odnosu sa supervizorom	1	2	3	4	5	6	7
42.	Služim kao pozitivan uzor svojim supervizantima tako što se ponašam u skladu s profesionalnim standardima, etikom i zakonima koji se odnose na bavljenje strukom	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 3: Razvoj kvalitete

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Ustrajem u kontinuiranom vlastitom profesionalnom razvoju	1	2	3	4	5	6	7
2.	Pratim stručnu literaturu, nove teorije, istraživanja i metode	1	2	3	4	5	6	7
3.	Vlastiti rad prezentiram kolegama ili profesionalnim krugovima	1	2	3	4	5	6	7
4.	Prepoznajem vlastite potrebe, osobne resurse i ograničenja	1	2	3	4	5	6	7
5.	Prepoznajem i koristim metode svjesne refleksije	1	2	3	4	5	6	7
6.	Prepoznajem osobne znakove stresa, sindroma sagorijevanja i teorije posredne traume te mogu utvrditi mjere za ublažavanje	1	2	3	4	5	6	7
7.	Samostalno pratim promjene u vlastitim komunikacijskim obrascima	1	2	3	4	5	6	7

8.	Proaktivno raspravljam o profesionalnim standardima, istraživanjima i razvoju unutar stručne zajednice	1	2	3	4	5	6	7
9.	Doprinosim istraživanjima	1	2	3	4	5	6	7
10.	Objavljujem članke ili stručnu literaturu	1	2	3	4	5	6	7
11.	Uspješno upravljam grupnom dinamikom i sukobima	1	2	3	4	5	6	7
12.	Održavam profesionalnu umreženost	1	2	3	4	5	6	7
13.	Pratim trendove u profesionalnom području supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
14.	Pomažem supervizantima u nošenju s njihovom anksioznošću	1	2	3	4	5	6	7
15.	Poznajem i postupam u skladu s karakteristikama grupnih procesa	1	2	3	4	5	6	7
16.	Koristim vlastitu superviziju za kritičko promišljanje o učinkovitosti vlastite prakse	1	2	3	4	5	6	7
17.	Motiviram i potičem svoje supervizante da budu najbolji praktičari što mogu biti	1	2	3	4	5	6	7
18.	Moji supervizijski zapisi i bilješke su pravovremeni i sveobuhvatni	1	2	3	4	5	6	7
19.	Poznajem svakog svog supervizanta i znam kako prilagoditi svoj stil u skladu s njihovim profesionalnim razvojem	1	2	3	4	5	6	7
20.	Trudim se da i osobno imam redovitu superviziju	1	2	3	4	5	6	7
21.	Pokazujem razumijevanje kulturnih kompetencija u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
22.	Promičem cjeloživotno učenje kod supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
23.	Poduzimam određene korake u smjeru osiguravanja kompetentnosti kada manje poznajem područja koja superviziram	1	2	3	4	5	6	7
24.	Postavljam odgovarajuće granice i tražim konzultacije kada su supervizijska pitanja izvan domene supervizijske nadležnosti	1	2	3	4	5	6	7
25.	Nastojim osigurati kompetentnost u korištenju tehnologije u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
26.	Pokušavam steći znanje o učincima pristranosti i predrasuda	1	2	3	4	5	6	7
27.	Potičem stvaranje sigurnog okruženja unutar kojeg se rješavaju pitanja različitosti u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
28.	Pomažem supervizantu u prevladavanju napetosti između osobnih i profesionalnih vrijednosti u pružanju kompetentne skrbi za korisnike	1	2	3	4	5	6	7
29.	Redovito provjeravam napredak supervizanta i učinkovitost supervizijskog odnosa	1	2	3	4	5	6	7
30.	Postavljam osobne ciljeve za poboljšanje supervizijskih	1	2	3	4	5	6	7

	vještina							
31.	Gradim profesionalni identitet i angažman	1	2	3	4	5	6	7
32.	Provodim stalnu i mjerljivu procjenu kompetencija	1	2	3	4	5	6	7
33.	Promičem samorefleksiju za usavršavanje postojećih i učenje novih vještina	1	2	3	4	5	6	7
34.	Učim o raznolikosti populacije i okruženja s kojima se moji supervizanti susreću	1	2	3	4	5	6	7
35.	Po potrebi, upućujem supervizanta drugom stručnjaku	1	2	3	4	5	6	7
36.	Prepoznajem ograničenja u svojoj edukaciji ili iskustvu koja bi mogla utjecati na kvalitetu supervizije i djelujem u smjeru otklanjanja (npr. idem na daljnju obuku ili dogovaram vlastitu superviziju)	1	2	3	4	5	6	7
37.	Prepoznajem kod sebe neprestanu potrebu i otvorenost za novim stručnim usavršavanjem	1	2	3	4	5	6	7
38.	Redovito sudjelujem na seminarima, radionicama, stručnim predavanjima, konferencijama i kongresima	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 4: Poticanje učenja i ostvarivanje ishoda i učenja

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Potičem okruženje usmjereno na suradnju i učenje	1	2	3	4	5	6	7
2.	Primjenjujem različite metode i alate za poticanje kreativnih procesa	1	2	3	4	5	6	7
3.	Propitujem polazna načela i pružam podršku supervizantima u pronalaženju alternativnih perspektiva	1	2	3	4	5	6	7
4.	Potičem refleksije o kompetencijama supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
5.	Procjenjujem je li indicirana promjena perspektive ili promjena stava ili ponašanja	1	2	3	4	5	6	7
6.	Stimuliram razvoj novih spoznaja i perspektiva uz održavanje ravnoteže između stalnosti i promjena	1	2	3	4	5	6	7
7.	Koristim alate za suzbijanje ograničenja i otpora prema promjenama	1	2	3	4	5	6	7
8.	Potičem refleksije o stilovima učenja supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
9.	Potičem nove načine učenja	1	2	3	4	5	6	7
10.	Trudim se razumjeti supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
11.	Prilagođavam superviziju razvojnim potrebama	1	2	3	4	5	6	7

	supervizanta							
12.	Potičem samosvijest i samorefleksiju	1	2	3	4	5	6	7
13.	Potičem supervizanta da samostalno formulira supervizijsko pitanje	1	2	3	4	5	6	7
14.	Pažljivo i sustavno razmatram materiju koju supervizant donosi na supervizijske susrete	1	2	3	4	5	6	7
15.	Potičem supervizanta da promisli i reflektira o mojim komentarima	1	2	3	4	5	6	7
16.	Potičem supervizanta da se usmjeri na to da razumije što njegov korisnik govori i čini	1	2	3	4	5	6	7
17.	Potičem supervizanta da sam formulira intervencije sa svojim korisnicima	1	2	3	4	5	6	7
18.	Tijekom supervizijskog susreta, supervizanti pričaju više od mene	1	2	3	4	5	6	7
19.	Tijekom supervizijskog susreta, moj supervizant je više znatiželjan nego anksiozan kada govori o svojim poteškoćama	1	2	3	4	5	6	7
20.	Moj supervizant uvažava i provodi prijedloge iznesene u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
21.	Potičem supervizante da izraze sve neugodne osjećaje koje bi mogli imati prema meni	1	2	3	4	5	6	7
22.	Dajem smjernice u vezi s učinkovitim i neučinkovitim izvedbom	1	2	3	4	5	6	7
23.	Potičem supervizante da propituju, osporavaju ili sumnjaju u moje mišljenje	1	2	3	4	5	6	7
24.	Pokušavam ojačati samopouzdanje supervizanata da prihvaćaju nove izazove	1	2	3	4	5	6	7
25.	Pružam vlastite primjere rada za ilustraciju specifičnih problema	1	2	3	4	5	6	7
26.	Više ulažem u osnaživanje supervizanata nego kritiku	1	2	3	4	5	6	7
27.	Pomažem supervizantu u provođenju samorefleksije dok ne postigne samostalnost	1	2	3	4	5	6	7
28.	Utvrđujem je li postignut napredak prema ciljevima koje je postavio supervizant	1	2	3	4	5	6	7
29.	Po potrebi mijenjam ili dodajem ciljeve	1	2	3	4	5	6	7
30.	Kroz supervizijske susrete uključujem teme rada s različitostima, čak i kada ih supervizanti ne donose	1	2	3	4	5	6	7
31.	Sa supervizantima jasno i zajednički dogovaram koji će slučajevi biti predstavljeni	1	2	3	4	5	6	7
32.	Osiguravam da se supervizant osjeća sposobnim iznijeti primjere rada koji nije dobro napredovao i da zabrinutost oko evaluacije ne dovede do nevoljkosti otkrivanja poteškoća	1	2	3	4	5	6	7
33.	Prije nego što ponudim savjet, pažljivo razmatram kako će savjet i proces njegova davanja pomoći supervizantu	1	2	3	4	5	6	7

	da razvije „vlasništvo“ nad problemom							
34.	Pomažem supervizantima da se osjećaju prihvaćenima, vrijednima i shvaćenima	1	2	3	4	5	6	7
35.	Potičem supervizante da istražuju svoje jake strane i slabosti	1	2	3	4	5	6	7
36.	Ohrabrujem supervizante da se oslanjaju na teorijski pristup koji njima odgovara	1	2	3	4	5	6	7
37.	Tijekom supervizijskog susreta dobro raspoređujem vrijeme među svim članovima grupe	1	2	3	4	5	6	7
38.	Osiguravam strukturu tijekom supervizije	1	2	3	4	5	6	7
39.	Veliku važnost pridajem tomu da supervizant i ja razumijemo perspektivu korisnika	1	2	3	4	5	6	7
40.	Potičem supervizante da istražuju svoje osjećaje, ponašanje i potrebe koji su povezani s njihovim poslom	1	2	3	4	5	6	7
41.	Sa supervizantima vježbam postavljanje primjerenih pitanja	1	2	3	4	5	6	7
42.	Potičem supervizante da mapiraju svoje resurse – znanja, kompetencije i iskustva	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 5: Profesionalni odnos

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Poznajem funkcije ugovaranja i tema koje je potrebno ugovoriti kod supervizije	1	2	3	4	5	6	7
2.	Razjašnjavam očekivanja uključenih strana	1	2	3	4	5	6	7
3.	Potičem gradnju povjerenja sa supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
4.	Potičem otvorenost kroz promicanje odgovornosti	1	2	3	4	5	6	7
5.	Osiguravam odgovarajuću ravnotežu između izazova i podrške	1	2	3	4	5	6	7
6.	Na početku novog supervizorskog odnosa sa supervizantima razgovaram o odgovornostima i očekivanjima za svakog od nas	1	2	3	4	5	6	7
7.	Razvijam i održavam odnose pune podrške i povjerenja sa supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
8.	Rješavam dinamiku moći u supervizorskom odnosu	1	2	3	4	5	6	7
9.	Pomažem supervizantima u osvještavanju, analizi i prilagodbi vlastitih komunikacijskih stilova i obrazaca	1	2	3	4	5	6	7
10.	Potičem nalaženje konstruktivnih i kreativnih rješenja konflikata	1	2	3	4	5	6	7
11.	Planiram i pripremam završetak profesionalnog odnosa	1	2	3	4	5	6	7

12.	Primjenjujem odgovarajuće metode ovisno o specifičnostima supervizijskog odnosa	1	2	3	4	5	6	7
13.	Kod grupne supervizije uspostavljam odnose s pojedincima i grupom u cjelini	1	2	3	4	5	6	7
14.	Stvaram sigurno okruženje u kojem se pogreške i ranjivosti prihvaćaju kao prilike za učenje	1	2	3	4	5	6	7
15.	Utvrdjujem obrasce privrženosti i dinamike prijenosa i protuprijenosa te postupam s njima kao s relacijskim mehanizmom	1	2	3	4	5	6	7
16.	Uzimam u obzir utjecaj promatrača postupka na taj postupak	1	2	3	4	5	6	7
17.	Promatram utjecaj vlastitih postupaka i interveniram u skladu s uočenim	1	2	3	4	5	6	7
18.	Mogu prilagoditi intervencije potrebama supervizanata i njihovom stilu učenja	1	2	3	4	5	6	7
19.	Osjećam se komforno u odnosu na autoritet koji nosi uloga supervizora	1	2	3	4	5	6	7
20.	Pružam vlastite primjere rada za ilustraciju specifičnih problema	1	2	3	4	5	6	7
21.	Trudim se osigurati transparentan i pravedan sustav motivacije i poticaja	1	2	3	4	5	6	7
22.	Prema supervizantima se odnosim s poštovanjem i njih potičem da se jedni prema drugima odnose s poštovanjem	1	2	3	4	5	6	7
23.	Brinem da supervizanti tijekom supervizije imaju sigurne radne uvjete	1	2	3	4	5	6	7
24.	Usmjeravam supervizanta kako bi pristupio plaćanju naknade za uslugu supervizije	1	2	3	4	5	6	7
25.	Prilagođavam se promjenama u okruženju pružanja usluga	1	2	3	4	5	6	7
26.	Imam odgovarajuću akreditaciju za profesionalnu i supervizorsku ulogu	1	2	3	4	5	6	7
27.	Mogu organizirati vrijeme za redovitu dostupnost za superviziju	1	2	3	4	5	6	7
28.	Imam svjesnost o tome koje prepreke, izazovi i rizici mogu biti u supervizijskom procesu	1	2	3	4	5	6	7
29.	Superviziju provodim na suradnički način koji pretpostavlja učenje kao dvosmjernan proces u kojem i supervizor može očekivati da će učiti od supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
30.	U stanju sam priznati i prihvatiti svoju odgovornost za doprinos bilo kakvim napetostima u odnosu sa supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
31.	U stanju sam prepoznati i poduzeti odgovarajuće radnje kada se radni savez nepovratno naruši	1	2	3	4	5	6	7
32.	U radu sa supervizantima u vidu imam dobrobit njihovih korisnika	1	2	3	4	5	6	7
33.	Supervizantima predlažem literaturu povezanu s njihovim radom kada me pitaju za preporuku	1	2	3	4	5	6	7

34.	Moj stil je da pažljivo i sistematično razmotrim slučaj koji supervizant donosi na superviziju	1	2	3	4	5	6	7
35.	Očekujem da supervizant promisli ili reflektira o komentarima koje dajem u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
36.	Sa supervizantima radim na način da se nakon supervizije osjećaju osnaženo i pozitivno u vezi sa sobom	1	2	3	4	5	6	7
37.	Imam osjećaj da doprinosim da se supervizant nakon supervizije osjeća da je poboljšao svoje vještine ili naučio nove strategije za suočavanje sa svojim poteškoćama	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 6: Komunikacijske vještine

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Samostalno pratim promjene u vlastitim komunikacijskim obrascima	1	2	3	4	5	6	7
2.	Promišljam o vlastitom komunikacijskom stilu i identificiram nedostatke u komunikacijskom znanju, vještinama i stavovima	1	2	3	4	5	6	7
3.	Aktivno slušam i empatično komuniciram	1	2	3	4	5	6	7
4.	Prepoznajem rane znakove neusklađenosti između vlastitog komunikacijskog stila i potreba supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
5.	Pomažem supervizantima u osvještavanju, analizi i prilagodbi vlastitih komunikacijskih stilova i obrazaca	1	2	3	4	5	6	7
6.	Integriram informacije koje proizlaze iz verbalnih i neverbalnih aspekata svake komunikacije sa supervizantom	1	2	3	4	5	6	7
7.	Pružam podršku supervizantima u analizi vlastitih komunikacijskih stilova i obrazaca	1	2	3	4	5	6	7
8.	Potičem nalaženje konstruktivnih i kreativnih rješenja konflikata, kako na osobnoj razini tako i u interakciji osoba - posao - organizacija	1	2	3	4	5	6	7
9.	Potičem svijest supervizanata o izvorima i povezanim komunikacijskim obrascima tijekom rješavanje napetosti i konflikata	1	2	3	4	5	6	7
10.	Rješavam komunikacijske probleme s fokusom na interakciju osoba - posao - organizacija	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ne zauzimam strane ni u jednoj fazi konflikta	1	2	3	4	5	6	7
12.	Prakticiram aktivno slušanje i druge komunikacijske vještine u superviziji i dajem povratnu informaciju	1	2	3	4	5	6	7
13.	Pitam supervizante što ih motivira, a što ne, i koristim te informacije za učinkovito motiviranje supervizanta	1	2	3	4	5	6	7

14.	Definiram i pokazujem očekivanja za međuljudske odnose i načine komunikacije	1	2	3	4	5	6	7
15.	Zajedno sa supervizantom razvijam ciljeve koji omogućuju razvoj kritičkog mišljenja i rješavanja problema	1	2	3	4	5	6	7
16.	Na taktičan način komentiram rad supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
17.	Vodim supervizanta u razvoju vještina zagovaranja za njegovog korisnika, za samog sebe i za struku	1	2	3	4	5	6	7
18.	U stanju sam slušati zabrinutost supervizanta na način koji pruža podršku i ne osuđuje	1	2	3	4	5	6	7
19.	Procjenjujem ima li supervizant pitanja, dvojbi ili skepticizma o supervizijskom odnosu i supervizijskom procesu, te bez obrambenog načina pokušavam riješiti nejasnoće	1	2	3	4	5	6	7
20.	Tijekom supervizije koristim tehnike aktivnog slušanja kao što su reflektiranje, parafraziranje i sažimanje	1	2	3	4	5	6	7
21.	Mogu sjediti u tišini sa supervizantom i na taj način dati prostor za integriranje izgovorenoga	1	2	3	4	5	6	7
22.	Intervenciju samootkrivanja (vlastito iskustvo, misli, osjećaje, osobne nesigurnosti, sumnje i pogreške) koristim svrhovito i ekonomično kako bi fokus ostao na supervizantu	1	2	3	4	5	6	7
23.	Prepoznajem u kojim situacijama je potrebno postaviti pitanja otvorenog, a u kojim zatvorenog tipa	1	2	3	4	5	6	7
24.	U stanju sam preusmjeriti raspravu kada je to prikladno i potrebno	1	2	3	4	5	6	7
25.	Potičem supervizanta da o svom radu priča na način koji mu je ugodan	1	2	3	4	5	6	7
26.	Tijekom supervizijskog susreta potičem supervizante da govore više od mene	1	2	3	4	5	6	7
27.	Ukazujem supervizantima na razliku između JA-poruka i TI-poruka	1	2	3	4	5	6	7
28.	Vodim računa da kada tijekom grupne supervizije članovi grupe daju povratne informacije supervizantu, one budu oblikovane kao JA-poruke	1	2	3	4	5	6	7
29.	Koristim različite načine kako bi potaknuo bolje razumijevanje slučaja kojeg supervizant koristi te kreativnu i kvalitetnu povratnu informaciju ostalih supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
30.	Potičem supervizante da reflektiraju o onome što su čuli od članova supervizijske grupe (što je korisno, nove uvide i sl.)	1	2	3	4	5	6	7
31.	Potičem razgovor o iznesenom slučaju na nivou grupe o tome što su članovi dobili za sebe i što im je osobno bilo korisno	1	2	3	4	5	6	7
32.	Potičem raspravu i reflektiram o aspektima grupne dinamike	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 7: Povratne informacije i evaluacija rada

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Odabirem odgovarajuće metode i razdoblja za evaluaciju	1	2	3	4	5	6	7
2.	Identificiram svrhu i potrebu evaluacije i određujem pitanja za evaluaciju	1	2	3	4	5	6	7
3.	Tražim povratne informacije o procesu i radnoj alijansi	1	2	3	4	5	6	7
4.	Pokazujem kako se povratna informacija prima i koristi	1	2	3	4	5	6	7
5.	Koristim evaluaciju u tijeku procesa radi poticanja daljnjeg razvoja	1	2	3	4	5	6	7
6.	Razgovaram o rezultatima evaluacije s uključenim stranama kao obliku povratne informacije i ulaznih informacija za daljnji razvoj i učenje	1	2	3	4	5	6	7
7.	Redovito pratim i vrednujem napredak supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
8.	Dajem konstruktivne i specifične povratne informacije	1	2	3	4	5	6	7
9.	Razvijam ciljeve i planove supervizije	1	2	3	4	5	6	7
10.	Podupirem samoprocjenu i samoregulaciju supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
11.	Gradim povjerenje tijekom evaluacije	1	2	3	4	5	6	7
12.	Bavim se načinima na koje moć i privilegije utječu na praksu vrednovanja	1	2	3	4	5	6	7
13.	Komuniciram na smislene načine koji povećavaju učinkovitost evaluacije	1	2	3	4	5	6	7
14.	Olakšavam konstruktivnu i kulturno osjetljivu interakciju tijekom evaluacije	1	2	3	4	5	6	7
15.	Pružam izravnu, jasnu, pravovremenu povratnu informaciju utemeljenu na ponašanju	1	2	3	4	5	6	7
16.	Integriram povratne informacije dobivene od supervizanata u praksu	1	2	3	4	5	6	7
17.	Dajem povratnu informaciju koja generalizira ili nadilazi pojedinačne slučajeve kako bi se ojačala opća razina supervizantove vještine	1	2	3	4	5	6	7
18.	Promičem otvorenost i transparentnost u procjeni i povratnim informacijama povezujući te informacije s razvojem kompetencija	1	2	3	4	5	6	7
19.	Održavam ravnotežu između podrške i izazova	1	2	3	4	5	6	7
20.	Materijale dostavljam u skladu s dogovorima i rokovima	1	2	3	4	5	6	7

21.	Identificiram trenutne ili potencijalne probleme u radu i izravno ih priopćavam supervizantu	1	2	3	4	5	6	7
22.	Dajem stalnu procjenu i objektivne povratne informacije (temeljene na podacima)	1	2	3	4	5	6	7
23.	Moje povratne informacije su jasne, izravne i pravovremene	1	2	3	4	5	6	7
24.	Pratim utjecaj svojih povratnih informacija na supervizante i kako utječu na naš odnos	1	2	3	4	5	6	7
25.	Pomažem svojim supervizantima da postanu bolji u točnoj samoprocjeni i uključujem njihovu samoprocjenu u svoju procjenu njih	1	2	3	4	5	6	7
26.	Tražim povratne informacije od svojih supervizanata o kvaliteti supervizije koju im pružam i koristim ih za poboljšanje vlastite kompetencije kao supervizor	1	2	3	4	5	6	7
27.	Vodim pravodobnu i točnu dokumentaciju o učinku svojih supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
28.	Odabirem evaluacijske pristupe i teorije na odgovarajući način	1	2	3	4	5	6	7
29.	Zalažem se za proces evaluacije i njegovu vrijednost	1	2	3	4	5	6	7
30.	Identificiram osobna područja profesionalne kompetencije i potrebe za rastom	1	2	3	4	5	6	7
31.	Gradim povjerenje kroz evaluaciju	1	2	3	4	5	6	7
32.	Prepoznajem na koje načine moć i privilegije utječu na praksu vrednovanja	1	2	3	4	5	6	7
33.	Dajem i tražim povratne informacije o tome što se događa u interakciji ovdje i sada, na način koji poziva na istraživanje sa supervizantom	1	2	3	4	5	6	7
34.	Pokazujem kako se povratna informacija prima i koristi	1	2	3	4	5	6	7
35.	Imam razvijene kriterije za procjenu kompetentnosti supervizanata koji su pouzdani i koji su prilagođeni da uzmu u obzir razinu iskustva supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
36.	Imam svjesnost o vlastitoj pristranosti kod evaluacije	1	2	3	4	5	6	7
37.	Potičem supervizante da si međusobno daju povratne informacije	1	2	3	4	5	6	7
38.	Kada supervizantu dajem povratnu informaciju jasno mi je što želim reći i zašto	1	2	3	4	5	6	7
39.	Povratnu informaciju dajem redovito, gotovo na svakom supervizijskom susretu	1	2	3	4	5	6	7
40.	Kada dajem povratnu informaciju, ona je konkretna i povezana sa specifičnim ponašanjem ili događajem	1	2	3	4	5	6	7
41.	U superviziji kombiniram davati različite povratne informacije: korektivne, potvrdne i reflektivne	1	2	3	4	5	6	7
42.	Dajem konstruktivne povratne informacije	1	2	3	4	5	6	7
43.	Prepoznajem kad povratne informacije mogu imati	1	2	3	4	5	6	7

	negativan utjecaj na supervizanta (npr. povlačenje, sram, povećana tjeskoba) i rješavam posljedice na podržavajući način							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

**PROCJENA RELEVANTNOSTI TVRDNJI U PRIJEDLOGU UPITNIKA ZA
SAMOPROCJENU KOMPETENCIJA SUPERVIZORA**

Obrazac za unos odabranih tvrdnji

Poštovani,

prema dostavljenom Prijedlogu upitnika za samoprocjenu kompetencija supervizora, podijeljenog u sedam područja u kojem svako područje ima oko 40 tvrdnji, molim Vas da za svako područje odaberete po deset tvrdnji za koje smatrate da su važne za obavljanje supervizijske prakse.

SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Odjeljak 1: Profesionalni stav i etika

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 1.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 2: Znanje i vještine supervizora

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 2.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 3: Razvoj kvalitete

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 3.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 4: Poticanje ishoda i učenja

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 4.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 5: Profesionalni odnos

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 5.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 6: Komunikacijske vještine

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 6.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 7: Povratne informacije i evaluacija rada

Unesite brojeve deset tvrdnji za koje smatrate da trebaju biti sastavni dio upitnika. Vodite računa da su tvrdnje koje unosite vezane baš uz cjelinu 7.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Prilog 6: Vodič za razgovor u fokusnim grupama

VODIČ ZA RAZGOVOR U FOKUSNIM GRUPAMA S EKSPERTIMA IZ PODRUČJA SUPERVIZIJE

VODIČ ZA FOKUSNE GRUPE - Predložak tijeka razgovora

Trajanje razgovora u fokusnim grupama: 90 minuta

Zabilježiti dan, vrijeme, mjesto i način provođenja razgovora (uživo ili *online*).

Pojasniti svrhu ispitivanja i ulogu sudionika.

Prezentirati korake u provedbi istraživanja.

1. Možete li se ukratko predstaviti, opisati svoj posao i korisnike?

- Kako se zovete? Što ste po zanimanju? Gdje radite? Tko su vaši korisnici? Imate li završenu neku dodatnu edukaciju (npr. psihoterapija, savjetovanje, specijalizacija...)

2. Možete li opisati vaše iskustvo u supervizijskom radu?

- Koliko imate iskustva rada u superviziji? U kojem okruženju trenutno provodite superviziju? Koju formalnu izobrazbu iz supervizije imate? Kada ste ju završili?

3. Razmišljate li o procjeni i samoprocjeni vlastitih kompetencija?

- U kojim prilikama razmišljaju o svojim kompetencijama? Da li bi voljeli/ da li bi vam bilo korisno da imate neki mjerni instrument za samoprocjenu kompetencija?

4. Kakvom procjenjujete dostupnost mjernih instrumenata za procjenu i samoprocjenu kompetencija supervizora?

- Poznajete li neke mjerne instrumente za procjenu i samoprocjenu kompetencija supervizora? Koje? Postoje li, prema Vašem saznanju, mjerni instrumenti za procjenu i samoprocjenu kompetencija supervizora na hrvatskom jeziku?

5. Prethodno ste dobili predložak s tvrdnjama o kompetencijama supervizora podijeljen u sedam cjelina. Da li biste rekli da su to ključne teme?

- Smatrate li da neke teme o kompetencijama supervizora nedostaju ili da su neke suvišne? Da li biste ih drugačije grupirali?

6. Zadatak je bio pročitati sve tvrdnje i unutar svake cjeline odabrati po 10 tvrdnji koje se Vama čine najvažnije. Kakav Vam je bio taj proces?

- Koliko Vam je bilo zahtjevno? Koliko Vam je vremena bilo potrebno? Jeste li imali interes čitati sve tvrdnje? Koliko Vam je bilo lako/teško odlučiti se za 10 tvrdnji unutar svake cjeline?

7. Koje tvrdnje smatrate relevantnima za upitnik za samoprocjenu kompetencija supervizora?

- Iznesite vlastito mišljenje i raspravite s grupom o relevantnosti tvrdnji za cjeline navedene u predlošku: 1.) Profesionalni stav i etika, 2.) Znanje i vještine supervizora, 3.) Razvoj kvalitete, 4.) Poticanje ishoda i učenja, 5.) Profesionalni odnos, 6.) Komunikacijske vještine, 7.) Povratne informacije i evaluacija rada

8. Koji bi prema Vašem mišljenju broj tvrdnji bio optimalan za upitnik samoprocjene kompetencija supervizora?

- Koji bi bio maksimalan broj tvrdnji, prema Vašem mišljenju? Koji broj tvrdnji bi bio minimalan?

9. Koje ime Vam se čini prikladnim za mjerni instrument koji bi proizašao iz ovog ispitivanja?

10. Imate li potrebu nadodati još nešto, a što Vas nisam pitala?

Zahvaliti sudionicima na sudjelovanju!

Prilog 7: Predložak za vođenje bilješki tijekom razgovora u fokus grupama

PREDLOŽAK ZA VOĐENJE BILJEŠKI TIJEKOM RAZGOVOR U FOKUSNIM GRUPAMA S EKSPERTIMA IZ PODRUČJA SUPERVIZIJE

Voditeljica razgovora će voditi računa da osigura ugodnu i prihvaćajuću atmosferu u grupi.

Tijekom razgovora vodit će se računa o tome:

- Jesu li zainteresirani/e za razgovor u fokusnoj grupi?
- Kakva je verbalna i neverbalna komunikacija? Koliko su usklađene i prepoznaju li se neusklađenosti? Voditeljica će ih opisati.
- Razumiju li sudionici pitanja? Voditeljica će razjasniti eventualne nejasnoće, nuditi dodatno obrazloženje eventualno nejasnih pitanja i, prema potrebi, dodatnim pitanjima tražiti produbljivanje odgovora.
- Daju li sudionici istraživanja možda socijalno poželjne odgovore ili odgovore kojima želi ostaviti dobar dojam na druge supervizore/ice ili voditeljicu grupe? Kako je to vidljivo?
- Koliko i na koji način sudjeluju pojedinci u razgovoru?
- Dominiraju li pojedini članovi grupe u razgovoru? Koji pojedinci imaju tendenciju dominirati, a koji se povlače? Voditeljica razgovora će pozivati sudionike da se ravnopravno uključuju u raspravu.
- Procijeniti iskrenost odgovora. Kako je to vidljivo? Voditeljica će ih opisati.
- Kakva je bila dinamika odgovora na pojedina pitanja?
- Kakva je bila dinamika među članovima grupe? Kako je to vidljivo?
- Je li razgovor u fokusnoj grupi bio predug? Kako je to vidljivo? Je li bilo dovoljno vremena za sve sudionike da odgovore na sva pitanja?

Prilog 8: Rezultati kvalitativne analize na teme Promišljanje o vlastitim kompetencijama i potreba provedbe samoprocjene kompetencija

8.1. Izjave sudionika, kodovi, pojmovi i kategorije teme „Promišljanje o vlastitim kompetencijama“

IZJAVE	KODOVI	POJMOVI	KATEGORIJE
...meni su kompetencije jako važne, važno mi je da se razvijaju. (s8f)	Važnost razvijanja kompetencija	Rad na sebi	Unapređenje supervizijskog rada
...to meni onda zapravo dođe kao nekakva vrsta samoprocjene i u tom smislu mi je vrlo dragocjena ova intervizijska grupa (s3f)	Samoprocjena kroz intervizijsku grupu		
...sad od nedavno u metasuperviziji... baš sam shvatio koliko mi to pomaže u povećanju kvalitete rada kao supervizora (s9i)	Povećanje kvalitete rada kroz metasuperviziju		
Ja isto imam jednu svoju <i>peer</i> grupicu, negdje si pratimo razvoj (s5f)	Praćenje razvoja kroz <i>peer</i> grupu		
...u intervizijskoj grupi... di sam, šta sam. Jesam tu dobra, nisam dobra... (s2zi)	Informacije od članova intervizijske grupe	Povratna informacija	
...feedback koji dobiješ od grupe na kraju, ok što se dobije od supervizije (s2zi)	Povratna informacija od grupe koju vodim	Učenje novoga	
Ovo pitanje samorefleksije i samoprocjene javlja se kada odlučujem na koju ću se edukaciju slijedeću upisati... (s5f)	Odlučivanje koju edukaciju upisati		
...šta mi fali, što bi još, što bi rado i u smislu knjige za kojom ću posegnut ili edukacije koju ću možda upisati, ili barem je staviti u neki plan. (s5f)	Izbor i plan edukacije		
...onda se dogodio COVID i onda smo odjednom krenuli u on-line svijet. To je zahtijevalo neke nove kompetencije, neka nova znanja, neke nove vještine vođenja on-line. (s6f)	Učenje novih kompetencija, znanja i vještina kroz COVID		
...u nekom djelu ja počnem nešto istraživati... što uopće nisam mislila da će ići u tom smjeru (s8f)	Neplanirano istraživanje	Uspoređivanje s	
...onda mi je to nekakav referentni okvir znači di se mogu	Usporediti se s drugima		Intervizija i

negdje usporediti s drugim supervizorima (s3f)		drugima	metasupervizija kao referentni okvir za razvoj kompetencija
...uspoređivanja s drugima, pa tu imam i ovu metasuperviziju ali da, i imali smo i intervizijsku grupu (s4f)	Uspoređivanje s drugima kroz interviziju i metasuperviziju		
...zapravo neki proces razvoja gdje stalno nešto novoga učite, osvijestite, saznate, usporedite se znači s drugim ljudima koji rade nešto isto ili slično (s3f)	Usporediti se s drugima		
...ukoliko smo mi supervizori uključeni u metasupervizije to nam može jako pomoći da se mi razvijemo (s8f)	Praćenje razvoja kroz metasuperviziju	Praćenje razvoja	
...krenuli smo iz nekog istog trenutka pa se zajedno razvijamo (s5f)	Zajednički razvoj		
...ako imaš ili metasuperviziju ili s nekim je li, u nekoj edukativnoj grupi, to nešto još malo prokomentirat, nadogradit... da bi to bilo još vrijednije (s7f)	Podrška i učenje u metasupervizijskoj grupi	Podrška	
Imam sreću, ja sam član jedne intervizijske grupe... (s3f)	Podrška intervizijske grupe		
...kako bi mi u pripremi za metasuperviziju sebe generalno, naravno dobro došlo za reflektiranje... (s9f)	Poticanje reflektiranja kroz metasuperviziju		
...preispitujem stalno gdje sam... (s1zi)	Stalno preispitivanje	Preispitivanje	Razvoj „unutarnjeg supervizora“
...stalno razmišljam da li sa svojim kompetencijama mogu (s2zi)	Razmišljanje o vlastitim kompetencijama		
...je li nešto od njih nadraslo mene, nešto je trebalo drugačije ili sam udovoljila njihovim očekivanjima... (s1zi)	Preispitivanje vlastitog rada u smjeru ispunjavanja očekivanja		
...i u promišljanju o tome što i kako (s1zi)	Razmišljanje što i kako napraviti		
...razmišljam o tome koliko će to utjecati tako da to dosta raščistim ja odmah na početku. (s2zi)	Razmišljanje o utjecaju intervencija		
...kada sam vidjela nešto kao upitnik prvo sam se oduševila da uopće ima nešto gdje se možemo sami na neki način ipak vođeno, jel da, preispitivati (s7f)	Mogućnost vođenog preispitivanja		
...mogu li ja... koje mi kompetencije trebaju da odgovorim na to... (s1zi)	Sagledavanje mogućnosti i potrebnih kompetencijama	Samoprocjena	

...to meni dođe zapravo kao neka vrsta samoprocjene po mom nekakvom procesu (s3f)	Samoprocjena osobnih procesa		
Procjenjujem sama sebe ograničena vlastitim kompetencijama! (s1zi)	Unutarnja procjena ograničenja		
...jesmo radili neke samoprocjene ... (s2zi)	Provedba samoprocjene		
...koliko se ja sjećam ima neki dio di sami sebe procjenjujemo na neki način svoje kompetencije (s3f)	Samoprocjena kompetencija		
Uvijek razmišljam, uvijek razmišljam o vlastitim kompetencijama kad idem sa supervizije, kad idem na superviziju, kad sam ja supervizor, kad se vraćam, kad sam metasupervizor jer neprekidno u tom putovanju, u tom povratku ili u dolasku (s1zi)	Analiza vlastitih kompetencija kroz različite uloge		
...dosta se bavim tim pitanjem refleksije i samorefleksije, ili kroz peer ili kroz meta. (s5f)	Bavljenje pitanjima refleksije i samorefleksije kroz različite grupe	Samoreflektiranje	
...fan sam ovih samoreflektirajućih, pa da se ja vidim gdje sam. (s5f)	Razumijevanje vlastite pozicije		
...kao ono kada vježbači održavaju kondiciju tako i mi održavanje te neke naše refleksije odnosno samorefleksije da bi smo mi onda to kao uslugu, ili kako god to nazvali, mogli nuditi ljudima s kojim radimo. (s6f)	Održavanje kondicije kao poticaj profesionalnog rasta		
...otvaram unutarnje oko... i onda šta je bilo što nije, da li me nešto žulja onda otvorim slijedeći put ako bude prilike (s2zi)	Osvještavanje unutarnjih procesa		
...znam gdje sam malo jača, gdje sam malo slabija, koje su mi malo jače kompetencije a gdje još ima onako poprilično prostora. (s7f)	Uočavanje vlastite pozicije	Introspekciju	
...da sama, nekakva introspekcija da sama sa sobom radim nekakve check liste (s4f)	Provjera kroz introspekciju		
Ništa ne pišem, to mi ne najveća mana, čitam, da li je dovoljno to je opet druga stvar. (s2zi)	Propitivanje vlastitog rada		
...nekakve stvari koje bi se mogle koristiti kao check-listu	Procjena vlastite uspješnosti		

di sam, šta sam. Jesam tu dobra, nisam dobra. (s2zi)			
...to bi mi pomoglo u tom smislu nekakve moje unutarnje samoprocjene (s4f)	Vlastita unutarnja samoprocjena		
...držim da jednostavno u vremenu u kojem živimo, mi moramo nadograđivati neka svoja znanja i vještine. (s6f)	Nadogradnja znanja i vještina	Nadogradnja kompetencija	Jačanje supervizijskih kompetencija
...s tim sličnim koje baca na neku strukturu jer mislim da nekako supervizori baš iz ove potrebe da, da jačamo svoje kompetencije da ako konstantno nekako učimo, nadograđujemo (s7f)	Jačanje vlastitih kompetencija kroz kontinuiranu nadogradnju		
...bez tog modela procjene što je to što ja znam, što je to što ja mogu, što je to što procesno ja kao vještinu imam ili nemam je zapravo jako jako bitno (s6f)	Prepoznavanje vlastitih resursa	Prepoznavanje vlastite pozicije	
...nekada pomogne da... ok učvrstim nešto što vidim zaista...(s7f)	Što mi je vidljivo u radu		
...što se tiče kompetencija ja kod sebe prepoznajem gdje sam jaka, gdje sam slabija (s8f)	Prepoznavanje jakih i slabih strana		
... koje kompetencije su mi jača strana pa ih vadim kao nekakvo oruđe (s7f)	Prepoznavanje jakih strana kao oruđe za rad		
...super mi je što ih si osvještavam i što ih kroz rad nastojim pojačati ono gdje sam slabija (s8f)	Unapređenje rada kroz osvještavanje slabih strana		
...nekako se vraćam uvijek u tu košaricu nečega što imam ali ovog nečeg što mislim da mi je vrlo vrijedno a koje mi onako malo šteka (s7f)	Prepoznavanje koje kompetencije imam, a koje ne		
...razmišljam o grupi koja je ispred mene,... razmišljam kad šta grupa treba, šta grupa donosi, mogu li ja... (s1zi)	Briga o potrebama grupe i vlastitim mogućnostima	Briga o sudionicima supervizijskog procesa	
...svatko za sebe osigurava kvalitetu svog supervizijskog rada ali i nekakav rad na osobnom rastu i razvoju ja bih rekla da je to permanentni proces (s4f)	Briga o osobnom rastu		
...naglasaka na kontinuiranom razvoju samorefleksije i refleksije. (s6f)	Razvoj kroz kontinuiranu samorefleksije i refleksije	Kontinuirani razvoj	
...mislim da se kao supervizori razvijamo skroz od kad smo stekli certifikat (s3f)	Cjeloživotni razvoj kroz ulogu supervizora		

...nastojim ih razvijati tako da ja mislim što više se radi supervizija to se više kompetencije jačaju, šire, razvijaju (s8f)	Jačanje i širenje kompetencija kroz kontinuirani supervizijski rad		
Ako se ne radi onda stagniraš i nazaduješ. (s4f)	Sprječavanje stagnacije kroz rad		

8.2. Izjave sudionika, kodovi, pojmovi i kategorije teme „Potreba strukturirane samoprocjene kompetencija“

IZJAVE	KODOVI	POJMOVI	KATEGORIJE
...nije to nešto sistematizirano bilo nego samo ono što smo mi nekako smišljali putem (s4f)	Usputno provođenje i izostanak sistematizacije	Izostanak strukture	Strukturiranje dosadašnjeg iskustva samoprocjene
...tek kroz iskustvo vidim ali zapravo ne promišljam na ovako nekakav strukturirani način (s7f)	Izostanak strukturiranosti		
Samoprocjena, što se mene tiče ja to ne radim u nekakvoj pismenoj formi (s3f)	Izostanak pismene forme za samoprocjenu		
...kroz evaluacijski jedan upitnik kojeg sam ja sklepala na temelju... što mislim da je u nekom priručniku... (s5f)	Samostalno sastavljanje upitnika		
...ja bih rekla da zaista spontano u nekim situacijama... (s7f)	Spontana provedba		
...kad sam vidjela upitnik onda sam zapravo shvatila koliko ja to radim, ja bih rekla pa čak isključivo samo spontano (s7f)	Samo spontana provedba		
...kao radiš sve to usput ali možeš, bilo bi dobro da svakih nešto godina stati pa uzeti kroz strukturiraniji... (s5f)	Usputno provođenje bez jasne strukture	Uobličiti dosadašnje spontano provođenje	
...možda kada bi bilo na nekoj ovako strukturiranoj razini.. zaista ja bi rekla kao nekakav poluokvirni dio za svakog supervizora (s7f)	Jasnije smjernice za rad		
...sviđa na neki način da bude strukturirano ili kombinacije	Želja za strukturiranim		

jednog i drugog (s7f)	načinom rada		
...bilo bi dobro imati još nešto više za nekakav rast i razvoj dalje... (s2zi)	Potreba za dodatnom mjerom za rast i razvoj	Proširivanje fokus	Sveobuhvatniji pristup samoprocjeni kompetencija
...recimo da postoji takav upitnik odlična stvar jer onda se ne bi fokusirala samo na ono što me možda taj čas preokupira nego... (s4f)	Širi fokus		
...jer ovo kroz meta i peer, to su neki dijeleći, nije da ideš sebe analizirati u svim ovim aspektima (s5f)	Analiza različitih aspekata rada		
...da uopće imam pregled, da sada pomislim koja područja... neki instrument, odnosno vođenje (s9f)	Proširivanje fokusa kroz vođenje		
...mogu imati neku širu sliku... (s4f)	Proširivanje slike		
...ne mogu se sad baš sjetiti ali nije na ovoj razini. (s3f)	Potreba za višom razinom	Teme koje se mogu previdjeti	
...što možda su mi slijepe točke i nekakve ono teme koje možda bi previdjela (s4f)	Teme koje su „slijepe“ točke		
...s ovim sam zapravo vidjela koliko neke stvari propustim ili koliko padnem u zamku pa se stalno oko istih stvari vrtim (s7f)	Uočavanje propuštenog	Prepoznavanje koraka za budući razvoj	
... napraviti samoprocjenu i time si definirati neka područja za edukaciju... (s5f)	Kroz samoprocjenu definirati područja za edukaciju		
... pitanje za superviziju ili neki razvoj (s5f)	Poticaaj za propitivanje na superviziji		
... da neke stvari puno jasnije vidim nego... o kojima nisam razmišljao (s9i)	Jasnije viđenje i promjena perspektive	Neformalno praćenje	Transformacija iskustva korištenjem mjernih instrumenata
... ovako imam neke neformalne, neke neevidentirane, službeno, supervizijske komunikacije... (s4f)	Neformalna i neevidentirano komunikacija		
...neke stvari radim ne promišljajući nego to naprosto mi u tom trenutku nakon danog sadržaja, ovaj, zapravo me sugovornik ponese (s8f)	Praćenje bez promišljanja		
...nije detaljno razrađeno, sve kompetencije da su opisane... (s5f)	Potreba za detaljnijom razradom		
...ali imaš neko pitanja koje se tiče kompetencija supervizora kojeg ti onda supervizant procjenjuje, tebe u	Procjena supervizanta u procesu evaluacije	Ograničeno korištenje	

procesu evaluacije (s5f)			
... to smo samo kroz edukaciju radili... (s4f)	Ograničenje na procjenu kroz edukaciju		
... formalno obrazovanje, na faksu, na svakoj od specijalizacija (s7f)	Ograničenje na procjenu kroz edukaciju		
...da me pitate zaista ne znam konkretno kako se zovu ili nekakve... (s7f)	Teškoće u imenovanju instrumenta		
Neki upitnik koji nama poslužiti za neku orijentaciju... (s2zi)	Upitnik kao orijentacija	Orijentacija	
Razmišljam kako taj instrument može pomoći u samoprocjeni ili vidu samorefleksije (s9i)	Pomoć i orijentacija u samoprocjeni i samorefleksiji		

SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA SUPERVIZORA

Ovaj upitnik služi za samoprocjenu kompetencija supervizora u psihosocijalnom radu. Molimo navedite učestalost kojom se ponašanje opisano u svakoj od sljedećih tvrdnji čini karakterističnim za Vaš rad s Vašim supervizantima. Označite broj koji odgovara vašoj procjeni na ljestvici od sedam stupnjeva:

- 1 - gotovo nikada
- 2 - rijetko
- 3 - povremeno
- 4 - ponekad
- 5 - često
- 6 - vrlo često
- 7 - gotovo uvijek

Odjeljak 1: Profesionalan stav i etika

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	U stanju sam uočiti i artikulirati vlastita iskustava, misli i uvjerenja	1	2	3	4	5	6	7
2.	U stanju sam podnijeti napetosti bez potrebe za trenutnim olakšanjem ili brzim rješenjem	1	2	3	4	5	6	7
3.	Dajem do znanja supervizantima da vodim računa o osiguravanju povjerljivosti i privatnosti	1	2	3	4	5	6	7
4.	Mogu uspostaviti i održati uloge i odgovornosti na relaciji supervizor- supervizant u skladu sa svojim radnim kontekstom	1	2	3	4	5	6	7
5.	Poštujem mišljenje i svjetonazor supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
6.	Držim se dogovorenog termina supervizije i dolazim na vrijeme na supervizijske susrete	1	2	3	4	5	6	7
7.	Donosim odluke i preuzimam odgovornost kada je to potrebno	1	2	3	4	5	6	7
8.	Razmatram etička pitanja u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
9.	Pokazujem poznavanje i pridržavanje profesionalnih etičkih standarda te potičem tu praksu među supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
10.	U stanju sam donijeti odluku da s nekim supervizantom ne radim i obrazložiti razlog	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 2: Znanje i vještine supervizora

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Posjedujem relevantna profesionalna znanja	1	2	3	4	5	6	7
2.	U stanju sam supervizantima objasniti svrhu supervizije	1	2	3	4	5	6	7
3.	Prilagođavam superviziju različitim kulturnim kontekstima	1	2	3	4	5	6	7
4.	Učinkovito povezujem teoriju i praksu	1	2	3	4	5	6	7
5.	Odgovaram na stvarnu situaciju supervizanata ne gubeći iz vida ciljeve i njihove potrebe	1	2	3	4	5	6	7
6.	Analiziram može li supervizija odgovoriti na potrebe supervizanata/timova/organizacija i preporučujem odgovarajući format	1	2	3	4	5	6	7
7.	Pomažem supervizantima da se odmaknu od problema i da ga sagledaju iz nove perspektive	1	2	3	4	5	6	7
8.	Pažljivo promišljam o tome kada, na koji način i s kojim ciljem primjenjujem kreativne tehnike	1	2	3	4	5	6	7
9.	U stanju sam održavati jasne granice u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
10.	Prepoznajem i koristim metode svjesne refleksije	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 3: Razvoj kvalitete

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Ustrajem u kontinuiranom vlastitom profesionalnom razvoju	1	2	3	4	5	6	7
2.	Prepoznajem vlastite potrebe, osobne resurse i ograničenja	1	2	3	4	5	6	7
3.	Prepoznajem osobne znakove stresa, sindroma sagorijevanja i posredne traume te mogu primijeniti mjere za ublažavanje	1	2	3	4	5	6	7
4.	Proaktivno raspravljam o profesionalnim standardima, istraživanjima i razvoju unutar stručne zajednice	1	2	3	4	5	6	7
5.	Uspješno upravljam grupnom dinamikom i sukobima u grupi	1	2	3	4	5	6	7
6.	Koristim vlastitu superviziju za kritičko promišljanje o učinkovitosti vlastite prakse	1	2	3	4	5	6	7
7.	Promičem cjeloživotno učenje kod supervizanata	1	2	3	4	5	6	7

8.	Potičem stvaranje sigurnog okruženja unutar kojeg se rješavaju pitanja različitosti u superviziji	1	2	3	4	5	6	7
9.	Provodim stalnu i mjerljivu procjenu kompetencija	1	2	3	4	5	6	7
10.	Promičem samorefleksiju za usavršavanje postojećih i učenje novih vještina	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 4: Poticanje učenja i ostvarivanje ishoda i učenja

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Potičem okruženje usmjereno na suradnju i učenje	1	2	3	4	5	6	7
2.	Potičem refleksije o kompetencijama supervizanata	1	2	3	4	5	6	7
3.	Potičem nove načine učenja	1	2	3	4	5	6	7
4.	Potičem samosvještavanje i samoreflektiranje	1	2	3	4	5	6	7
5.	Potičem supervizanta da samostalno formulira supervizijsko pitanje	1	2	3	4	5	6	7
6.	Potičem supervizanta da sam formulira intervencije sa svojim korisnicima	1	2	3	4	5	6	7
7.	Potičem supervizante da propituju, osporavaju ili sumnjaju u moje mišljenje	1	2	3	4	5	6	7
8.	Pokušavam ojačati samopouzdanje supervizanata da prihvaćaju nove izazove	1	2	3	4	5	6	7
9.	Osiguravam da se u superviziji stvore uvjeti u kojima supervizant može iznositi slučajeve s čijim napretkom nije zadovoljan i da zabrinutost oko evaluacije ne dovede do nevoljkosti otkrivanja poteškoća	1	2	3	4	5	6	7
10.	Veliku važnost pridajem tomu da supervizant i ja razumijemo perspektivu korisnika	1	2	3	4	5	6	7
	Mogu prilagoditi intervencije potrebama supervizanata i njihovom stilu učenja	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 5: Profesionalni odnos

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Poznajem funkcije ugovaranja i tema koje je potrebno ugovoriti kod supervizije	1	2	3	4	5	6	7
2.	Razjašnjavam očekivanja uključenih strana	1	2	3	4	5	6	7

3.	Potičem razvoj međusobnog povjerenja sa supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
4.	Osiguravam odgovarajuću ravnotežu između izazova i podrške	1	2	3	4	5	6	7
5.	Stvaram sigurno okruženje u kojem se pogreške i ranjivosti prihvaćaju kao prilike za učenje	1	2	3	4	5	6	7
6.	Prema supervizantima se odnosim s poštovanjem i njih potičem da se međusobno odnose s poštovanjem	1	2	3	4	5	6	7
7.	Superviziju provodim na suradnički način koji pretpostavlja učenje kao dvosmjernan proces u kojem i supervizor može očekivati da će učiti od supervizanta	1	2	3	4	5	6	7
8.	U stanju sam priznati i prihvatiti svoju odgovornost za doprinos bilo kakvim napetostima u odnosu sa supervizantima	1	2	3	4	5	6	7
9.	U radu sa supervizantima u vidu imam dobrobit njihovih korisnika	1	2	3	4	5	6	7
10.	Doprinosim da supervizant nakon supervizije osjeća da je unaprijedio svoje vještine ili naučio nove strategije za suočavanje sa svojim poteškoćama	1	2	3	4	5	6	7

Odjeljak 6: Komunikacijske vještine

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Promišljam o vlastitom komunikacijskom stilu i identificiram nedostatke u komunikacijskom znanju, vještinama i stavovima	1	2	3	4	5	6	7
2.	Pružam podršku supervizantima u osvještavanju i analizi vlastitih komunikacijskih stilova i obrazaca	1	2	3	4	5	6	7
3.	U stanju sam slušati zabrinutost supervizanta na podržavajući i neosuđujući način	1	2	3	4	5	6	7
4.	Tijekom supervizije koristim tehnike aktivnog slušanja kao što su reflektiranje, parafraziranje i sažimanje	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mogu sjediti u tišini sa supervizantom i na taj način dati prostor za integriranje izgovorenoga	1	2	3	4	5	6	7
6.	Intervenciju samootkrivanja (vlastito iskustvo, misli, osjećaje, osobne nesigurnosti i pogreške) koristim svrhovito i ekonomično kako bi fokus ostao na supervizantu	1	2	3	4	5	6	7
7.	Vodim računa da međusobne povratne informacije članova supervizijske grupe budu u obliku JA-poruka	1	2	3	4	5	6	7
8.	Potičem supervizante da reflektiraju o onome što su čuli od članova supervizijske grupe (što je korisno, nove uvide i sl.)	1	2	3	4	5	6	7
9.	Potičem razgovor o iznesenom slučaju na razini grupe o tome što su članovi dobili za sebe i što im je osobno bilo korisno	1	2	3	4	5	6	7
10.	Potičem raspravu i reflektiram o aspektima grupne	1	2	3	4	5	6	7

dinamike							
----------	--	--	--	--	--	--	--

Odjeljak 7: Povratne informacije i evaluacija rada

Procijenite svoju kompetenciju od 1 - gotovo nikada, 2 - rijetko, 3 - povremeno, 4 - ponekad, 5 - često, 6 - vrlo često, 7 - gotovo uvijek:

1.	Identificiram svrhu i potrebu evaluacije i određujem pitanja za evaluaciju	1	2	3	4	5	6	7
2.	Koristim evaluaciju u tijeku procesa radi poticanja daljnjeg vlastitog profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5	6	7
3.	Dajem konstruktivne i specifične povratne informacije	1	2	3	4	5	6	7
4.	Pružam izravnu i pravovremenu povratnu informaciju utemeljenu na ponašanju	1	2	3	4	5	6	7
5.	Povratne informacije dobivene od supervizanata integriram u praksu	1	2	3	4	5	6	7
6.	Potičem razvoj kompetencija supervizanata kroz otvorenost i transparentnost u davanju povratnih informacija	1	2	3	4	5	6	7
7.	Tražim povratne informacije od svojih supervizanata o kvaliteti supervizije koju im pružam i koristim ih za unapređenje vlastitih supervizorskih kompetencija	1	2	3	4	5	6	7
8.	Dajem i tražim povratne informacije o tome što se događa u interakciji ovdje i sada, pozivajući supervizante na istraživanje	1	2	3	4	5	6	7
9.	Potičem supervizante da si međusobno daju povratne informacije	1	2	3	4	5	6	7
10.	Prepoznajem kad povratne informacije mogu imati negativan utjecaj na supervizanta (npr. povlačenje, sram, povećana tjeskoba) i rješavam posljedice na podržavajući način	1	2	3	4	5	6	7

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja, Marija Roth Jelisavčić, ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod nazivom: Kompetencijski okvir i samoprocjena kompetencija supervizora. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane, parafrazirane ili se temelje na drugim izvorima (bilo da su u pitanju knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci, mrežni izvori, propisi, sudske odluke ili statistički podaci) su u radu jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature. U izradi rada nisam se koristila drugim izvorima do onih navedenih u radu.

Mjesto i datum:

Potpis, Marija Roth Jelisavčić:
