

Univerza v Mariboru
Filozofska fakulteta
Oddelek za pedagogiko

DOKTORSKA DISERTACIJA

MODEL INDIVIDUALNE SUPERVIZIJE SVETOVALNIH
DELAVCEV NA OSNOVNIH ŠOLAH

Avtor: Jernej Kovač

Mentorica: red. prof. dr. Branka Čagran

Oktober 2012

Somentorica: doc. dr. Marija Javornik Krečič

Lektorica:

Joanna Bertoncelj, prof. slov. in univ. dipl. prev. in tolm. angl.

Prevajalka:

Polona Kovač, univ. dipl. prev.

ZAHVALA

Najprej se iskreno zahvaljujem mentorici red. prof. dr. Branki Čagran in somentorici doc. dr. Mariji Javornik Krečič za kvalitetno strokovno pomoč, potrpežljivost in vzpodbudo pri pripravi doktorskega dela. Velika zahvala gre tudi ženi Miheli in hčerki Ani za njuno osebno podporo in potrpežljivost v času nastajanja doktorske naloge. Hvala tudi vsem šolskim svetovalnim delavcem, ki so sodelovali v raziskavi ter s tem omogočili nastanek doktorskega dela. Posebna zahvala gre tudi mami in očetu, ki sta verjela vame in mi stala ob strani.

Doktorski študij je delno sofinancirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Sofinanciranje se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, 1. razvojne prioritete Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve 1.3: Štipendijske sheme.



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

IZJAVA DOKTORSKEGA KANDIDATA

Podpisani Jernej Kovač, vpisna številka F0005029

izjavljam,

da je doktorska disertacija z naslovom

Model individualne supervizije svetovalnih delavcev na osnovnih šolah

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- da predložena disertacija v celoti ali v delih ni bila predložena za pridobitev kakršnekoli izobrazbe po študijskem programu druge fakultete ali univerze,
- da so rezultati korektno navedeni in
- da nisem kršil-a avtorskih pravic in intelektualne lastnine drugih.

Podpis doktorskega kandidata:

KAZALO

1	UVOD	10
2	TEORETIČEN DEL	12
2.1	TEORETIČNA IZHODIŠČA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE	12
2.1.1	RAZVOJ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE NA SLOVENSKEM	12
2.1.2	OPREDELITEV POJMA ŠOLSKO SVETOVALNO DELO.....	13
2.1.3	SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI.....	15
2.2	STRES.....	26
2.2.1	OPREDELITEV STRESA	26
2.2.2	VRSTE STRESA	28
2.2.3	VZROKI STRESA	28
2.2.4	POSLEDICE STRESA	31
2.2.5	SOOČANJE S STRESOM.....	33
2.3	POKLICNA IZGORELOST	35
2.3.1	OPREDELITEV POKLICNE IZGORELOSTI.....	35
2.3.2	STOPNJE PROCESA POKLICNE IZGORELOSTI	36
2.3.3	VZROKI POKLICNE IZGORELOSTI.....	38
2.3.4	POSLEDICE POKLICNE IZGORELOSTI.....	39
2.3.5	SOOČANJE S POKLICNO IZGORELOSTJO.....	40
2.4	STRES IN POKLICNA IZGORELOST PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH.....	41
2.4.1	RAZŠIRJENOST STRESA IN POKLICNE IZGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH	41
2.4.2	DEJAVNIKI STRESA IN POKLICNE IZGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH	42

2.4.3	POSLEDICE STRESA IN POKLICNE IZGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH	48
2.4.4	SOOČANJE ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCEV S STRESOM IN POKLICNO IZGORELOSTJO.....	49
2.5	SUPERVIZIJA.....	51
2.5.1	ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA SUPERVIZIJE.....	51
2.5.2	OPREDELITEV POJMOV SUPERVIZIJA, SUPERVIZOR, SUPERVIZANT IN SUPERVIZIJSKI ODNOS	52
2.5.3	KLASIFIKACIJA SUPERVIZIJE NA PODROČJU ŠOLSTVA	56
2.5.4	OSNOVNE FUNKCIJE SUPERVIZIJE	57
2.5.5	DELOVNE OBLIKE SUPERVIZIJE.....	58
2.5.6	OSNOVNI POGOJI ZA SUPERVIZIJO.....	60
2.5.7	FAZE SUPERVIZIJSKEGA CIKLUSA	62
2.5.8	RELACIJSKO DRUŽINSKI MODEL SUPERVIZIJE.....	65
2.6	DOSEDANJA ZNANSTVENA SPOZNANJA O SUPERVIZIJI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH	70
2.6.1	RAZŠIRJENOST SUPERVIZIJE PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH	70
2.6.2	POMEN SUPERVIZIJE PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH.....	71
3	EMPIRIČNI DEL	73
3.1	NAMEN RAZISKAVE	73
3.1.1	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	74
3.1.2	HIPOTEZE.....	77
3.1.3	STRUKTURA SPREMENLJIVK	78
3.2	METODOLOŠKA OPREDELITEV	84
3.2.1	RAZISKOVALNE METODE	84
3.2.2	EKSPERIMENTALNI MODEL.....	84

3.2.3	RAZISKOVALNI VZOREC	86
3.2.4	POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV	88
3.2.5	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	91
3.3	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	93
3.3.1	ANALIZA POTREB SVETOVALNIH DELAVCEV PO SUPERVIZIJI.....	93
3.3.2	ANALIZA ZAZNAVANJA STRESA SVETOVALNIH DELAVCEV V OSNOVNIH ŠOLAH.....	99
3.3.3	ANALIZA ZAZNAVANJA POKLICNE IZGORELOSTI SVETOVALNIH DELAVCEV V OSNOVNIH ŠOLAH	122
3.3.4	ANALIZA UČINKOVITOSTI INDIVIDUALNE SUPERVIZIJE PO RELACIJSKO DRUŽINSKEM MODELU.....	126
3.4	ZAKLJUČEK	131
4	LITERATURA	136

POVZETEK

Doktorska disertacija obravnava stres, poklicno izgorelost in supervizijo pri šolskih svetovalnih delavcih in ima dvodelno strukturo. V prvem delu avtor predstavi splošna izhodišča svetovalne službe v osnovni šoli in doseganja znanstvena spoznanja o stresu, poklicni izgorelosti in superviziji. Pričujoča spoznanja predstavljajo temeljno podstat empirične raziskave, predstavljene v drugem delu doktorske disertacije, katere temeljni namen je bil proučiti učinkovitost supervizije po relacijsko družinskem modelu z vidika zaznave stresa in poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev. Temeljne ugotovitve empirične raziskave, izvedene v obdobju od januarja 2011 do decembra 2011, v kateri je sodelovalo 88 svetovalnih delavcev v osnovnih šolah, so, da večina šolskih svetovalnih delavcev ocenjuje svoje delo kot zmerno in močno stresno. Za najbolj stresne so se izkazale delovne naloge, ki se navezujejo na delo s starši in učenci, ki imajo vedenjske težave, zunanji nadzor (inšpekcija) in delo z dokumentacijo. Rezultati so tudi pokazali, da šolski svetovalni delavci, ki so v svoji delovni praksi že bili deležni supervizije, zaznavajo manj stresa kot tisti, ki supervizije še niso bili deležni. Tako je bila v empirični raziskavi potrjena avtorjeva predpostavka o pozitivnem vplivu supervizije na zaznavo stresa, saj se je ta po supervizijskih srečanjih zmanjšala, medtem ko se zaznava poklicne izgorelosti po supervizijskih srečanjih ni pomembno spremenila.

Ključne besede: šolski svetovalni delavci, stres, poklicna izgorelost, supervizija, relacijsko družinski model

UDK: 37.015.3:159.944.4 (043.3)

ABSTRACT

A model of individual supervision of school counsellors in primary schools

The doctoral dissertation deals with stress, occupational burnout and supervision of school counselors and consists of two parts. In the first part the author presents the basic premises of counseling in primary schools and scientific findings on stress, occupational burnout and supervision. These findings represent the basic foundation of empirical research presented in the second part of the doctoral dissertation with the fundamental purpose to examine the effectiveness of supervision in accordance with the relational family model and in terms of perceived stress and occupational burnout of school counselors. The main findings of the empirical research conducted in the period between January 2011 and December 2011, which included 88 counselors in primary schools, is that most school counselors rate their work as moderately and highly stressful. According to the findings the most stressful tasks are the ones that relate to work with parents and students with behavioural problems, external control (inspection) and work with documentation. The results also revealed that school counselors who have already been supervised in their working practices perceived less stress than those who have not. Thus, the empirical research confirmed the author's assumption about the positive impact of supervision on the perception of stress, as the stress decreased after supervision, whereas the perception of occupational burnout was not significantly altered.

Keywords: school counselors, stress, occupational burnout, supervision, relational family model

UDK: 37.015.3:159.944.4 (043.3)

1 UVOD

Doktorska disertacija je nastala na podlagi teoretičnih in praktičnih spoznanj, da se svetovalni delavci v osnovnih šolah zaradi raznolikosti, kompleksnosti in zahtevnosti dela pogosto nahajajo v stresu. Stres pri šolskih svetovalnih delavcih je oblika poklicnega stresa, ki je značilen za vzgojno-izobraževalno delo. V kolikor so šolski svetovalni delavci izpostavljeni dolgotrajnemu stresu in hkrati nimajo na voljo ustreznih strategij soočanja s stresom, lahko pride do razvoja poklicne izgorelosti; zato je ključnega pomena kakšne načine in strategije soočanja s stresom ter posledično poklicno izgorelostjo imajo šolski svetovalni delavci na razpolago. V zadnjem času prihaja vedno bolj v ospredje supervizija v pedagoških poklicih, še posebej v šolskem svetovalnem delu, kot oblika strokovne pomoči pri soočanju s stresom in preprečevanju poklicne izgorelosti. Pri nas do sedaj ni bilo narejene še nobene temeljite in sistematične znanstvene raziskave o potrebah svetovalnih delavcev v osnovnih šolah po superviziji. Prav tako ni bilo narejene še nobene znanstvene študije o zaznavi stresa in poklicne izgorelosti ter učinkovitosti supervizije po relacijsko družinskem modelu z vidika zaznave stresa in poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. Tovrstno vrzel na področju šolskega svetovalnega dela zapolnjuje pričujoča raziskava.

Doktorska disertacija je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu so uvodoma predstavljena temeljna izhodišča svetovalne službe v osnovni šoli in dosedanja znanstvena spoznanja o pojmu stresa in poklicne izgorelosti na splošno ter nato še pri šolskih svetovalnih delavcih. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo pojem supervizije, kjer dajemo poseben poudarek relacijsko družinskemu modelu supervizije. Ob koncu teoretičnega dela sledi še predstavitev dosedanjih empiričnih spoznanj o pomenu supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih.

V drugem empiričnem delu na začetku raziskovalni problem vsebinsko-metodološko podrobno opredelimo in predstavimo ugotovitve o strokovni podpori šolskih svetovalnih delavcev. Sledi evalvacija obstoječega nivoja zaznavanja stresa šolskih svetovalnih delavcev pri delu z učenci, starši, učitelji in ravnatelji ter drugimi delovnimi obveznostmi. Ob tem nas je zanimala zaznava stresa na vzorcu šolskih svetovalnih delavcev v celoti in obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije. V nadaljevanju ugotavljamo zaznavo poklicne izgorelosti, ki je sestavljena iz manjše izpolnjenosti, čustvene izčrpanosti in depersonalizacije. Tudi pri poklicni izgorelosti proučujemo njeno zaznavo na vzorcu v celoti in obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije. Na koncu empiričnega

dela predstavimo učinkovitost individualne supervizije po relacijsko družinskem modelu z vidika zaznave stresa in poklicne izgorelosti pri svetovalnih delavcih v osnovnih šolah.

Ob koncu doktorske naloge podajamo sklepne ugotovitve empirične raziskave, omejitve in izpeljemo smernice za nadaljnjo raziskovalno-razvojno prakso svetovalnih delavcev v osnovnih šolah.

2 TEORETIČEN DEL

2.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

V pričujočem poglavju najprej namenjam kratko pozornost (2.1.1) razvoju šolske svetovalne službe skozi zgodovino, sledi razlaga pojma šolsko svetovalno delo, kjer posebno pozornost namenjam psihološkim teorijam osebnosti (2.1.2). V zadnjem podpoglavju (2.1.3) podrobno predstavljamo svetovalno službo v osnovni šoli (temeljne funkcije, osnovne dejavnosti in področja dela).

2.1.1 RAZVOJ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE NA SLOVENSKEM

Za odraslega človeka je značilno, da v svojem življenju doživlja številne zaplete in protislovja. S podobnimi težavami se zagotovo srečuje tudi današnji otrok oziroma učenec v šoli in v njenem vzgojno-izobraževalnem življenju in delu. Prav zaradi tega dejstva se je začela oblikovati posebna oblika svetovalnega dela v šoli, ki mu pravimo šolsko svetovalno delo. Svetovalno delo v šoli je staro toliko, kolikor je staro zanimanje občutljivega učitelja za svoje učence. Prav tako je tudi praksa svetovalnega dela v naših šolah toliko stara, kolikor so stara prizadevanja učiteljev, da bi pomagali svojim učencem rasti in se razvijati do optimalnih možnosti (Pediček, 1972).

Za primarno utemeljevanje svetovalnega dela v šoli štejemo leto 1953, ko so ob ustanavljanju ljubljanske vzgojne svetovalnice njeni ustanovitelji opozarjali na potrebe po svetovalnem delu (Bezič, 1999), medtem ko za začetek sistematičnega in konceptualno izoblikovanega šolskega svetovalnega dela štejemo s konca šestdesetih let izdano Pedičkovo disertacijo z naslovom »Vsebina, struktura in funkcija šolske svetovalne službe in šolske pedagoške službe« (Resman, 1999b).

Svetovalna služba v šoli je prvenstveno pričela delovati kot odgovor na potrebo po poklicni svetovalni praksi oziroma poklicni usmerjenosti (Pediček, 1972). V tem začetnem obdobju so se že začele pojavljati tudi prve zamisli o usmeritvi šolske svetovalne službe na prepoznavanje otrok, ki imajo učne in vedenjske težave (Rozmarić, 1989).

Iz tega lahko razberemo, da je šolska svetovalna služba že na začetku svojega razvoja vključevala različna področja pomoči učencem, ki so se predvsem osredotočala na

vzgojno-izobraževalno problematiko in poklicno usmerjenost učencev, ki predstavljajo eno izmed ključnih področij delovanja šolske svetovalne službe tudi v današnjem času.

2.1.2 OPREDELITEV POJMA ŠOLSKO SVETOVALNO DELO

Vsaka šolska »doktrina« temelji na različnih predstavah o človeku. Slednje še prav posebej velja za šolsko svetovalno delo, pri katerem so se skozi zgodovino konceptov dogajale nekatere ključne spremembe. Predvsem kot spremembe doktrine, ki pa se vedno osredotočajo na ustrezna pojmovanja osebnosti in človeka (Musek, 1999). V nadaljevanju na kratko prikazujemo, na katerih postavkah psihološke teorije osebnosti temelji koncept šolskega svetovalnega dela.

Po Museku (1999) si lahko na začetku zastavimo najbolj bistveno vprašanje, in sicer: kje se nahajajo izvori osebnosti. Pri vzgoji gre za dejavnik okolja, ki v bistvu pomeni oblikovanje posameznikove osebnosti. Poleg vzgoje so tukaj prisotni še drugi dejavniki okolja, ki pomembno vplivajo na oblikovanje posameznikove osebnosti, kot so vpliv vrstnikov, vpliv bratov in sester, dalje vrsta osebnih, od vzgoje neodvisnih posameznikov, izkušenj, vpliv množičnih sredstev obveščanja itn. Vendar poleg zunanjih dejavnikov vpliva na oblikovanje osebnosti tudi dednost, saj so mnoge osebnostne lastnosti pod močnim vplivom dednosti (prav tam). Pogostokrat se pojavljajo vprašanja, kateri dejavnik je pomembnejši pri oblikovanju posameznikove osebnosti: okolje ali dednost. Številne raziskave (Kompan Erzar, 2006; Musek, 1988; 1999) dokazujejo, da tako okolje in dednost bistveno ter pomembno vplivata na oblikovanje posameznikove osebnosti. Vplivov okolja in dednosti namreč nikoli ne moremo opazovati ločeno, ker sta v vsakem vedenju vedno prisotna oba dejavnika, kot dinamična interaktivna oziroma zlita drug z drugim (Lerner in dr., 2005; cit. po Kompan Erzar, 2006). Vendar, kljub temu da lahko ponudimo znanstvene dokaze, kaj je pridobljeno in prirojeno, kot navaja Musek (1999) pa ponavadi ni preprosto določiti deleža dednih dejavnikov in vplivov okolja.

Prav tako pa poleg okolja in dednosti vpliva na oblikovanje posameznikove osebnosti tudi njegova lastna dejavnost. Temeljne izvore osebnosti torej lahko najdemo znotraj posameznika (dednost, nagoni, dispozicije na eni strani ter lastna aktivnost oziroma samodejavnost na drugi) in v njegovem okolju (dražljaji, situacije). Tem izvornim dejavnikom, ki vplivajo na osebnost ustrezajo tri dimenzije človekove narave, in sicer biološka, socialna in duhovna (prav tam).

Osnovna filozofija šolskega svetovalnega dela z učenci je sestavljena iz vzgoje in izobraževanja, ki vplivata na razvoj ter oblikovanje učenčeve osebnosti. Zato lahko rečemo, da je oblikovanje učenčeve osebnosti eden izmed temeljnih ciljev vzgoje, ki je hkrati tudi eden izmed pomembnih ciljev šole in s tem tudi šolske svetovalne službe. Zagotovo največji del vzgojnega vpliva pri vzgoji učenca pade na družino, vendar pomembna vloga pripada tudi šoli, saj kot poudarja Resman (1999d) učenec preživi precejšnji del svojega življenja v šoli v obdobju, ko je njegovo osebnostno oblikovanje najbolj intenzivno.

Z vprašanjem, kaj je svetovanje, so se intenzivno ukvarjali že v preteklosti, kjer so številni avtorji (Steffle in Grant, 1972; Pietrofesa, Hoffman in Splete, 1984; George in Cristiani, 1995; Paisly in Borders, 1995) spoznali, da bodo lahko na slednje vprašanje odgovorili šele takrat, ko bodo pojem svetovanje natančno ločili od pojma psihoterapije. Zato v nadaljevanju predstavljamo temeljne razlike med psihoterapijo in svetovanjem.

Gladding (2004; cit. po Schmidt, 2008) poudarja, da se psihoterapija osredotoča predvsem bolj na:

- pretekle dogodke, kot na sedanje izkušnje;
- osebnostne sposobnosti, kot na vedenjske spremembe;
- nevtralnost svetovalca;
- profesionalno vlogo svetovalca.

Blocher (1966; cit. po Schmidt, 2008) govori o petih vzporednih okoliščinah, ki morajo biti izpolnjene, da lahko govorimo o svetovanju in odnosu med svetovalcem ter svetovancem. Te okoliščine so naslednje:

- svetovanci niso »duševno bolni«, temveč so si sposobni zastaviti cilje, izpeljati odločitve in sprejeti odgovornost za svoje odločitve;
- svetovanje se osredotoča na sedanost in prihodnost;
- svetovalci so pomembni partnerji in učitelji; svetovanci sodelujejo pri vzajemnem postavljanju ciljev;

- svetovalci ne ocenjujejo svojih klientov ter ne poizkušajo skriti njihovih lastnih vrednot, čustev in moralnih prepričanj;
- osnovni cilj svetovanja je sprememba vedenja in ne pridobitev osebnega uvida.

Na osnovi zgoraj omenjenih razlik med svetovanjem in psihoterapijo lahko svetovanje najbolj preprosto, kot navaja Resman (1999b) opredelimo kot »nudenje pomoči človeku«. Pri čemer gre za zelo širok spekter zadovoljevanja različnih človekovih (svetovančevih) potreb kot so: izboljšanje razumevanja samega sebe, sposobnost sprejemanja lastnih odločitev, reševanje težav, sprememba vedenja, preprečevanje problemov, razvoj svetovančevih potencialov, ki pomenijo čustveno, psihološko in socialno blagostanje.

Po Resmanu (1999b) se pojem svetovanje lahko razume ožje kot »interpersonalni proces«, kjer gre za neposredno pomoč svetovalca do svetovanca. Pri tovrstni interpretaciji pojma gre za proces svetovanja, ki poteka med dvema ali več osebami. Zato ga v ožjem kliničnem pomenu imenujemo osebno svetovanje ali osebno delo (personal work). Za osebno svetovanje je značilno, da je osredotočeno na posameznega učenca, kjer se pozornost posveča predvsem neposrednemu odpravljanju različnih pomanjkljivosti, ki se pojavijo v razvoju učenca.

Prav tako pa se pojem svetovanje lahko uporablja širše (prav tam) v pomenu, ko gre za opredelitev organizacijskih okvirjev, ki posameznikom ali skupini nudijo pomoč. V tem primeru svetovanje ni razumljeno zgolj kot osebno svetovanje, temveč je razumljeno v poudarku pomena razvoja šole in šolskega socialnega prostora. Tovrstni širši pomen ima tudi pojem šolsko svetovanje. Za katerega lahko rečemo, da se v svoji zasnovi sklada z Rogersovo humanistično teorijo razvoja osebnosti, ki temelji na celotni skrbi za otroka. Ta oblika svetovanja se ne imenuje »šolska«, samo zaradi svoje umeščenosti v šolo temveč predvsem zaradi svoje temeljne osredotočenosti na šolski vzgojno-izobraževalni prostor (Resman, 1997). Zato je osnovni temelj šolskega svetovalnega dela v možnosti izhajanja iz specifičnih potreb posameznih subjektov šole (učiteljev, ravnateljev, učencev, staršev) in vzgojno-izobraževalne prakse znotraj šole (Resman, 1991).

2.1.3 SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI

Za šolsko svetovanje je značilno, da poteka kontinuirano čez različne razvojne stopnje otrokovega življenja. Zato obstajajo glede na starost in razvojno stopnjo otroka tudi posebnosti šolskega svetovanja na posamezni stopnji tako po vsebinah, kakor tudi po oblikah

strokovnega dela. Še prav posebno področje je osnovnošolsko svetovanje, kjer gre za določene posebnosti, ki bodo v nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljene.

Temeljni cilj svetovalne službe v osnovni šoli je sodelovanje pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega učenca. Zato delo šolske svetovalne službe, kot je zapisano v Programskih smernicah (1999), v osnovni šoli temelji na:

- posebni skrbi pri sprejemu in uvajanju otrok v šolo, pri raznih prehajanjih v času osnovnošolskega izobraževanja ter pri prehodu učencev na naslednjo stopnjo izobraževanja oziroma poklica;
- upoštevanju splošnih značilnosti razvoja in učenja osnovnošolskih otrok ter ugotavljanju in upoštevanju posebnosti v njihovem telesnem, osebni in socialnem razvoju;
- ugotavljanju in upoštevanju značilnosti ožjega in širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo učenci;
- upoštevanju splošnih značilnosti šole kot ustanove in njenih posebnosti;
- ugotavljanju značilnosti in možnosti vsakdanjega življenja in dela v šoli oziroma vzgojno-izobraževalnega dela z učenci.

V skladu z načelom ohranjanja pestrosti in različnosti svetovalnega dela v osnovnih šolah so osnovna področja dela svetovalne službe in njene temeljne naloge naravnane tako, da šolskemu svetovalnemu delavcu omogočajo fleksibilno prilagajanje konkretnim potrebam šole. Vsak šolski svetovalni delavec si znotraj osnovnih področij dela in temeljnih nalog v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo samostojno izbere temeljne naloge ter v skladu s tem izoblikuje letni delovni načrt. Iz slednjega sledi, da osnovne naloge svetovalne službe v osnovni šoli niso predstavljene v obliki vnaprej določenih standardov, razen na področju poklicne orientacije (prav tam).

Prav zaradi te fleksibilnosti dela se šolski svetovalni delavci na osnovni šoli pogostokrat znajdejo pred osebno dilemo, kako uskladiti izhodišče, kjer je v ospredju otrok z normami in pričakovanji šole in šolskega socialnega okolja (Resman, 1999c). Za šolske svetovalne delavce je pomembno vprašanje, kako rešiti težavno vedenje otroka, ki je v nasprotju z normami šole. Na tem mestu se šolski svetovalni delavci pogostokrat znajdejo na razcepu, saj se zavedajo, da mora njihovo strokovno delo biti osredotočeno na otrokove posebnosti, hkrati

pa te slednja situacija (npr. ravnatelj) lahko dobesedno sili, da poskušaš učenca privaditi na red in disciplino ter ga na ta način podrediti zahtevam, ki so postavljene od zunaj. Tukaj lahko pride do neskladja med na otroka naravnanimi zahtevami in zahtevami od zunaj, ki so običajno močnejše ter se jim posameznik praviloma sčasoma tudi podredi, zato kot navaja Resman, (1999c) obstaja nevarnost, da šolska svetovalna služba postane zgolj kurativna služba, katere temeljna naloga je zgolj vzpostavljanje in ohranjanje šolske discipline.

V osnovni šoli obstajajo precejšnje razlike med mlajšimi in starejšimi učenci, saj mlajši na medosebne odnose gledajo nekoliko drugače kot starejši, predvsem zaradi tega, ker imajo različne moralne vrednote, mlajši so bolj egocentrični, njihovo mišljenje je bolj intuitivno in konkretno, celo časovno so naravnani različno. Zato se tudi vloga šolskega svetovalnega delavca razlikuje glede na razvojne težave učencev, kar predstavlja osnovo programa razvojnega svetovanja učencem, hkrati pa se s tem spreminja neposredni proces svetovanja, saj svetovanje postaja vedno manj neposredno (prav tam).

Šolski svetovalni delavci največji poudarek namenjajo skupinskemu delu z učenci, ki jim pomaga, da osvojijo primerne socialne sposobnosti, povečajo samozavedanje in razvijejo sposobnosti za reševanje težav (Morse in Russell, 1988; cit. po Schmidt, 2008). Ta poudarek na skupinskem svetovanju pomeni, da je šolsko svetovalno delo v osnovni šoli osredotočeno na razvojno delo z učenci. Iz slednjega lahko povzamemo, da ima osnovnošolsko svetovanje svoje specifike, ki dajejo poudarek predvsem ustreznim postopkom in pristopom pri svetovanju z učenci, dovolj pozornosti za razvojno delo in dejavnosti ter vključevanje staršev in učiteljev v vzgojno-izobraževalni proces učencev (Schmidt, 2008).

2.1.3.1 Temeljne funkcije svetovalne službe v osnovni šoli

V preteklosti se je poudarjal predvsem razvoj posameznega učenca, kjer je bil poudarjen predvsem odnos med svetovalcem in svetovancem. Z razvojem šolske svetovalne službe se je bistvo šolske svetovalne službe preneslo iz odnosa svetovalca – svetovanec na skupinske procese v povezavi z individualnim svetovanjem. Na ta način so šolski svetovalni delavci lahko zajeli bolj široko populacijo svetovancev, ki se udeležujejo v različnih funkcijah v odnosu do učencev, učiteljev, vodstva šole (ravnatelj) in staršev.

V osnovni šoli je šolsko svetovalno delo sestavljeno iz svetovanja (counseling), posvetovanja (consulting) in koordiniranja (coordinating), ki so temeljne in karakteristične funkcije

šolskega svetovalnega dela (Resman, 1999b). V nadaljevanju bomo na kratko predstavili vsako posamezno funkcijo šolskega svetovalnega dela.

Svetovanje

Svetovanje pomeni osrednjo dejavnost, ki je naravnana na neposredno pomoč učencem. Tovrstno pomoč izpeljujejo šolski svetovalni delavci s posameznimi učenci, v majhnih skupinah (3–5 učencev), oddelki (vzgojnimi skupinami) ali večjimi skupinami učencev, šolskimi novinci, z učenci poklicnega svetovanja itn. (Resman, 1999b). Po Schmidtu (2008) gre pri svetovanju za pomoč učencem, staršem in učiteljem pri zbiranju informacij, raziskovanju možnih rešitev in pravih odločitvah. Iz tega torej sledi, da je šolsko svetovanje lahko namenjeno posamezni osebi ali pa celotni skupini, zato pri svetovanju razlikujemo osebno in skupinsko svetovanje.

Pri osebni svetovanju gre najpogosteje za svetovanje učencem, ki poteka zgolj v odnosu svetovalec in svetovanec. Šolski svetovalni delavci pogostokrat delajo z individualnim učencem, kjer se osredotočajo na določene težave in jim pomagajo pri doseganju njihovih ciljev, odnosih in samostojnem razvoju (Schmidt, 2008). Osebno svetovanje je naravnano predvsem kurativno, medtem, ko je skupinsko svetovanje naravnano predvsem preventivno. S pomočjo skupinskega svetovanja se učencem pomaga najprej prepoznati in nato ozavestiti njihove probleme. Pri tem je pomembno, da udeleženci na skupinskih srečanjih pridobijo ustrezne veščine in znanja, ki so jim v pomoč pri njihovem vsakdanjem življenju. Zato šolska svetovalna služba daje vedno večji poudarek preventivnemu delu, ki učencem omogoča dovolj zgodnje odkrivanje lastnih stisk in drugih problemov v življenju (Ohlsen, 1970).

Kot svetovanje se opredeljuje tudi vsa druga pomoč, ki je osredotočena na reševanje problemov in vprašanj, ki so povezana z učenčevim šolskim delom in različnimi osebnostno-socialnimi težavami (Resman, 1999b).

Posvetovanje

Faust (1968) je bil eden izmed prvih, ki je poudaril pomen posvetovanja pri šolskem svetovanju, ki lahko poteka v odnosu do učencev, učiteljev in staršev. Šolska svetovalna služba je posvetovanju začela dajati posebno pozornost šele v zadnjem desetletju (Brown, Pryzwanski in Schulte, 2006; Parsons in Kahn, 2005). Delo šolskega svetovalnega delavca ne zahteva vedno neposrednega svetovanja, saj včasih šolski svetovalni delavec posreduje tudi

informacije, predstavi poučevanje, posreduje predloge za reševanje določenih situacij in spodbuja načrtovanje. V primeru opravljanja tovrstnih nalog govorimo o posvetovanju (Schmidt, 2008).

Posvetovanje je torej sodelovanje svetovalnega delavca s »tretjo stranko«, s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, katerim je v ospredju skrb za učenca (Resman, 1999b; Schmidt, 2008). Pri posvetovanju gre torej za trikotnik med svetovalcem (šolski svetovalni delavec), posvetovalcem (npr. starš, učitelj, ravnatelj) in svetovancem (npr. učenec), kjer svetoalec in posvetoalec delujeta v korist svetovanca preko različnih strokovnih prijemov (Košir in Pečjak, 2005b).

Šolski svetovalni delavec posvetovancem pomaga pri usvajanju znanj, pridobivanju specifičnih veščin, spoznavanju učencev, objektivnemu ocenjevanju dela posameznikov, vzgojnih skupin ali oddelčnih skupnosti pri vodenju učnega procesa in sodelovanju s starši ter drugimi. Prav tako pogostokrat šolski svetovalni delavec pomaga učiteljem pri izboljševanju samozaupanja in samozavesti pri vzgojno-izobraževalnem delu (Resman, 1999b).

Po Schmidt (2008) so v mnogih pogledih komunikacijske sposobnosti, ki se uporabljajo pri svetovanju in posvetovanju zelo podobne, saj so za obe omenjeni funkciji značilne veščine aktivnega poslušanja, podpora in sposobnost odločanja, vendar kljub temu obstajata kot navaja Schmidt (2008) dve bistveni razliki med svetovanjem in posvetovanjem, in sicer:

- posvetovanje poudarja triangulacijski odnos, ki je sestavljen iz posvetovalca, posvetovanca in zunanje situacije, katero predstavlja posameznik ali skupina ljudi;
- posvetovanje pogostokrat uporablja posredne procese za prepoznavanje določenih situacij.

V nasprotju s svetovanjem, kjer gre za neposredne procese, ki pomaga ljudem pri doseganju samozavedanja, osredotočenosti na samostojni razvoj in učenja novih načinov vedenja (prav tam).

Koordinacija

Šolsko svetovanje je sestavljeno iz različnih nalog in aktivnosti, ki se osredotočajo neposredno na delo z učenci, starši in učitelji, medtem ko se določene delovne obveznosti nanašajo zgolj na delo z učenci. Vendar šolski svetovalni delavec ima še mnogo drugih delovnih obveznosti oziroma odgovornosti, ki jih mora koordinirati, zato je njegova

pomembna funkcija tudi koordinacija. Te delovne obveznosti se ne nanašajo zgolj na neposredno delo šolskega svetovalnega delavca, temveč tudi na zbiranje primernih in natančnih podatkov in izdelavo ustreznih smernic za učencev razvoj (Schmidt, 2008)

2.1.3.2 Osnovne vrste dejavnosti svetovalne službe v osnovni šoli

Programske smernice (1999) navajajo vrste dejavnosti svetovalne službe in področja vsakodnevnega življenja in dela šole, pri katerih svetovalna služba sodeluje. Tako je navedeno, da se svetovalna služba vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli prek treh osnovnih, med seboj povezanih in pogosto prepletenih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti in dejavnosti načrtovanja ter evalvacije. V nadaljevanju predstavljamo vsako posamezno dejavnost.

Dejavnosti pomoči

Za šolsko svetovalno službo je bistvenega pomena, da k svojemu delu pristopa celostno in kompleksno. Zato dejavnosti pomoči obsegajo najrazličnejše neposredne oblike dajanja pomoči posamezniku ali skupni, kakor tudi vrsto posrednih strokovnih aktivnosti, ki so potrebne znotraj ali tudi zunaj šole (Programske smernice, 1999).

Razvojne in preventivne dejavnosti

Svetovalno službo v osnovni šoli predstavljajo tudi razvojno preventivne dejavnosti, kjer je poudarek na razvojno-raziskovalnem delu v šoli, na osnovi katerega šolski svetovalni delavci lahko analizirajo obstoječe stanje. Šolska svetovalna služba sodeluje pri načrtovanju različnih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodi in koordinira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte v šoli (Programske smernice, 1999).

Preventivne dejavnosti izpolnjujejo predvidene razvojne potrebe učencev, preden se te sploh pojavijo. Šolski svetovalni delavci, ki predvidevajo, da bodo otroci sčasoma naleteli na okoliščine, v katerih bodo njihove vrednote in stališča postavljene na preizkušnjo lahko poskusijo otroke pripraviti na slednje izzive s programi, ki otrokom pomagajo raziskati in bolje spoznati njihova čustva ter jim pomagati pridobiti večjo zaupanje v njihovo sposobnost razumevanja drugih (Baker in Gerler, 2004). Za preventivne oblike dela je predvsem pomembno, da niso usmerjene zgolj na posameznika ali skupino, temveč se osredotočajo tudi na odstranjevanje ovir in na vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju (Programske smernice, 1999).

Dejavnosti načrtovanja in evalvacije

Prvi in najpomembnejši korak šolskega svetovalnega delavca pri načrtovanju predstavlja ocenitev oziroma povzemanje dela iz prejšnjega šolskega leta, s pomočjo katerega lahko načrtuje nadaljnje delo za naslednjo šolsko leto. To je še prav posebej pomembno za šolskega svetovalnega delavca, ki je prišel na novo delovno mesto (Schmidt, 2008). S tem se lahko dvigne kvaliteta in strokovnost dela šolskega svetovalnega delavca in ustvarjalni razvoj šolske svetovalne službe v celotni šoli (Programske smernice, 1999). Evalvacija pri šolski svetovalnih delavcih je kontinuiran proces zbiranja podatkov o učencih, starših in učiteljih, ki so lahko v pomoč celotni šoli. Pri evalvaciji šolski svetovalni delavci ocenijo lastno delo, spoznajo na katerem področju niso dosegli zastavljenih ciljev ter hkrati lahko ugotovijo potrebe učencev, staršev in učiteljev. Ugotovitve, ki so pridobljene s pomočjo evalvacije predstavljajo osnovo za načrtovanje programov za naslednje leto, kar lahko še dodatno izboljša kvaliteto programov (Schmidt, 2008).

2.1.3.3 Osnovna področja dela svetovalne službe v osnovni šoli

Delo svetovalnega delavca na osnovni šoli je zelo kompleksno in raznovrstno, saj obsega delo z učenci, učitelji, starši, vodstvom in zunanjimi inštitucijami. V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo vsako posamezno področje dela svetovalne službe v osnovni šoli.

Delo z učenci

Pri delu z učenci se izhaja iz načela dobrobiti, prostovoljnosti in zaupanja, načela celostnega pristopa in načela sodelovanja v svetovalnem odnosu, kjer sta predvsem poudarjeni preventivna dejavnost in intervencija (Programske smernice, 1999).

Svetovalno preventivno delo v šolah ni tako pogosto, ker šolskim svetovalnim delavcem zaradi raznolikosti, težavnosti in prekomernosti dela ponavadi zmanjka časa za tovrstno obliko svetovanja. Slednje delo izhaja iz predpostavke, da so lahko v določenih primerih vzrok za težave ali poslabšanje težav okolščine v inštituciji in okolju (šoli), iz katerega izhaja svetovanec (Resman, 1999b). Durlak (1995) v okviru šolskega svetovanja loči tri vrste preventivnih posegov, in sicer: primarno, sekundarno in terciarno preventivo, ki jih v nadaljevanju na kratko predstavljamo.

Primarna preventiva je namenjena vsem učencem pri učinkovitem soočanju z nalogami, ki jih pred njih postavlja šolsko in širše družbeno okolje. Znotraj programov primarne preventive pa

se lahko oblikujejo tudi programi primarne preventive za problematične učence. Prav tako med slednje programe spadajo tudi določene dejavnosti poklicne orientacije, ki so v pomoč učencem pri odločitvah za nadaljnje šolanje. Sekundarna preventiva se praviloma osredotoča na posamezne rizične skupine in ne na celotno populacijo (Pečjak, 2002). Vključuje pa intervencije na začetku razvoja težav še preden se te pojavijo. Osnovni namen terciarne preventive pa je odpraviti ali vsaj preprečiti poslabšanje in širjenje problema, ki se je pojavil pri posamezniku ali skupini (Durlak, 1995).

V šolah se pogosteje pojavlja krizno kurativna oblika svetovanja. Pri krizno kurativni obliki svetovanje gre za obliko svetovanja, kjer svetovalec nastopi potem, ko se problem že pojavi in ga je potrebno čim hitreje razrešiti. V tej obliki svetovanja gre torej za proces, ki je takojšen in časovno omejen, saj svetovanec nima strategij za soočanje s problemom, svetovalec pa ne časa, da bi svetovanca peljal skozi različne faze svetovanja (Resman, 1999b).

Na splošno lahko rečemo, da je svetovalno delo z učenci sestavljeno iz:

- neposredne pomoči nadarjenim učencem, učencem z učnimi težavami in integriranim učencem;
- koordinacije pomoči nadarjenim učencem, učencem z učnimi težavami in integriranim učencem s posebnimi potrebami;
- svetovalno preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja (Programske smernice, 1999).

Iz zgoraj zapisanega je razvidno, da je delo šolske svetovalne službe z učenci zelo kompleksno in razvojno naravnano na učence.

Delo z učitelji

Šolski svetovalni delavci so učiteljevi najbližji sodelavci, saj se skupaj zelo prožno vključujejo v različne strokovne time pri obravnavanju posamezne tematike, ki se navezuje na njihovo področje dela. Tako skupaj načrtujejo, izvajajo, spremljajo in analizirajo roditeljske sestanke, govorilne ure ter druge oblike neformalnega sodelovanja. Prav tako z učitelji, učenci in starši pripravljajo individualne programe učno-vzgojne pomoči (Intihar in Kepec, 2002). Šolski svetovalni delavci s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomagajo učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni in s tistimi tehnikami, za

katere učitelj nima časa in ustreznega znanja. Prav tako šolski svetovalni delavci učitelje informirajo o učenčevih intelektualnih sposobnostih, o posebnostih njegove primarne družine, njegovem socialnem statusu in o drugih posebnostih učenca, ki jih učitelj iz različnih razlogov ne opazi (Resman, 1999b).

Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev je zelo pomembno za zagotavljanje optimalnih pogojev za zdrav, funkcionalen in skladen razvoj učencev. Osnovni pogoj za kvalitetno sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji je razvoj ustreznega medsebojnega odnosa, ki temelji na zaupanju ter pripravljenosti učiteljev in svetovalnih delavcev razkriti vse tiste vidike doživljanja in čutenja, ki so pomembni za njun medsebojni odnos (Lepičnik Vodopivec, 1996). Za njun medsebojni odnos je zelo pomembno, da je naravnan čustveno pozitivno in sprejemajoče (Bečaj, 1999). V medsebojnem odnosu svetovalni delavec – učitelj gre za dialog, za humano obliko medsebojnega odzivanja, sprejemanja razlage in sprejemanje predlogov, upoštevanje drug drugega in tudi za vzajemno učenje. Pri tovrstnem odnosu šolski svetovalni delavec in učitelj pridobivata povratne informacije, ki so za oba zelo pomembne (Pšunder, 1994). Predvsem pomembno je, da so šolski svetovalni delavci v komunikaciji z učiteljem zelo pazljivi, da se ne znajdejo v konfliktni situaciji z učitelji, ki lahko negativno vpliva na njihovo medsebojno sodelovanje (Stepišnik, 1998).

Delo s starši

Odnos med šolo in starši predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov, od katerega je odvisen otrokov vzgojno-izobraževalni uspeh (Kovač, 2009). Slednje potrjujejo številne raziskave, na osnovi katerih avtorji (Chavkin, 1993; Eccles in Harold, 1993; Epstein in dr. 2002; Grazio Bergamo, 2008; Henderson in Berla, 1994; Sar in Wulff, 2003; cit. po Kovač, 2009) ugotavljajo, da je vzgojno-izobraževalni uspeh učenca v osnovni šoli v veliki meri odvisen tudi od sodelovanja in odnosa, ki ga vzpostavita šola in starši oziroma šolski delavci in starši. V šolah, kjer so uspeli starše na primeren način vključiti v vzgojno-izobraževalni proces učencev, so se učenci na to odzvali z večjo motivacijo, večjo pripravljenostjo za učenje in boljšimi ocenami ter z manj vedenjskimi težavami (Dornbusch in Ritter, 1988; Henderson in Mapp, 2002; cit. po Kovač, 2009).

Nekateri avtorji (Christenson 1995; Esler in dr., 2002; cit. po Mrvar, 2008) so mnenja, da je predvsem svetovalni delavec na osnovnih šolah tisti, ki naj prevzame vodilno in

koordinacijsko vlogo pri vzpostavljanju sodelovanja med šolo in starši. Zato je pomembno, da šolski svetovalni delavec prevzema vlogo motivatorja in sodelavca s starši ter v svoje delo pogosteje vključuje posvetovanje in koordinacijo, kot obliko svetovalnega dela v šoli (Resman, 1999b). S posvetovanjem in koordinacijo šolski svetovalni delavec doseže prostor zблиževanja med starši in šolo (učitelji in drugimi strokovnimi delavci), prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri moči, podelijo znanje in izkušnje vseh udeleženi. Osnovni temelji za ustvarjanje takšnega prostora so strokovnost šolskega svetovalnega delavca, ki mu daje ustrezne pristojnosti za ugotavljanje in oblikovanje učinkovitih načinov za vzpostavljanje komunikacije s starši, izvernih in staršem prilagojenih (fleksibilnih) oblik srečevanj, presojanje dinamike odnosov ter pogojev za ustvarjanje medsebojnega zaupanja (Mrvar, 2008).

Pri vzpostavljanju odnosa šolski svetovalni delavec – starši je pomembno, da šolski svetovalni delavec vzpostavi medsebojno spoštovanje, razumevanje, odprtost za sprejemanje starševskih želja, empatijo, upoštevanje individualnosti in iskanje novih načinov sodelovanja (Mrvar, 2008; Kovač, 2009).

Delo z vodstvom

Podsistem vodstvenih delavcev v šoli je zelo pomemben za funkcioniranje celotne šole, saj ima največ formalne moči. Za razliko od vodstvenih delavcev je šolska svetovalna služba izrazito manjšinski podsistem šole, ki nima od zunaj gledano nobene formalne moči. Vendar je slednji zunanji pogled nekoliko varljiv, saj šolski svetovalni službi dajejo neformalno moč številne informacije in stiki z drugimi podsistemi ter zunanjimi inštitucijami (Bečaj, 1990).

Šolska svetovalna služba sodeluje z vodstvom pri proučevanju učnih in vzgojnih procesov na šoli. Upošteva načela strokovne avtonomnosti, aktualnosti, razvojne usmerjenosti, načela interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja ter načela sodelovanja v svetovalnem odnosu (Programske smernice, 1999).

Ravnatelj in šolski svetovalni delavec imata zelo veliko stikov z učenci, učitelji in starši, zato je pomembno, da njun odnos temelji na zaupanju in podpori, ki sta ključna dejavnika za uspešno opravljanje šolskega svetovalnega dela (Resman, 1997).

Delo z zunanjimi ustanovami

Pri delu z zunanjimi ustanovami gre za delo z vrtci, drugimi osnovnimi in srednjimi šolami, svetovalnimi centri, zdravstvenimi domovi, Zavodom RS za zaposlovanje, centri za socialno delo, kriznimi centri itn (Programske smernice, 1999). Zunanje inštitucije so skoraj vedno kurativno in individualno naravnane, kar pomeni, da ima njihovo svetovanje poudarek na individualnem svetovanju pri reševanju osebnih življenjskih problemov. Zaradi narave dela zunanje službe pogostokrat nimajo možnosti in namena, da bi lahko raziskovale in prilagajale šolske okoliščine otrokom. Za razliko od zunanjih inštitucij imajo šolski svetovalni delavci možnost usklajevanja strokovnih stališč, spoznanj in izhodišč z občutji, motivacijo, namerami in konflikti vsakodnevnega življenja (Resman, 1999b). Vendar kljub temu pogostokrat pride do težav, ki zahtevajo vključitev zunanjih inštitucij pri obravnavi učencev, ki imajo zelo specifične, kompleksne in zapletene težave, ki jih svetovalna služba v osnovni šoli ne zmore rešiti. Zato je zelo pomembno partnersko sodelovanje med šolsko svetovalno službo in zunanjimi inštitucijami. Predvsem pomembno je, da obstaja med šolsko svetovalno službo in zunanjimi inštitucijami racionalna delitev dela, kjer ni prisoten odnos podrejenosti in nadrejenosti, temveč občutek komplementarnosti (Jurman, 1978).

2.2 STRES

V tem poglavju najprej uvodoma podrobneje predstavljamo pojem stresa (2.2.1). Temu sledi opis različnih vrst (2.2.2) in vzrokov stresa (2.2.3). Podpoglavje zaključimo s podrobno predstavitvijo posledic stresa (2.2.4) in spoprijemanja z njim (2.2.5).

2.2.1 OPREDELITEV STRESA

Najbolj preprosta definicija opredeljuje stres kot ogrožajoči dogodek, ki posameznika postavi v obrambno držo (Kožar, 1995). Na splošno lahko stres opredelimo kot reakcijo na določeno zahtevo, ki ima pomemben vpliv na posameznika (Erkutlu in Chafra, 2006). Stres je možno opisati kot dogajanje, ki ga sproži vsaka sprememba, ki zmoti človekovo notranje ravnotežje ter s tem vzpodbudi prilagoditvene potenciale (Selič, 1999). Dernovšek, Gorenc in Jeriček (2006) trdijo, da je stres fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi notranjim in zunanjim dražljajem. Lazarus (1996) opredeljuje stres kot interakcijo med posameznikom in njegovim okoljem, ki nastane kot posledica neravnotežja med zaznano zahtevo in posameznikovo sposobnostjo soočanja z zaznano zahtevo. Luban Plozza in Pozzi (1994; cit. po Slivar, 2003) opredelita stres kot reakcijo organizma na dražljaje iz okolja. Stres je stanje napetosti v organizmu, v katerem se sproži obramba, pri čemer se organizem sooči z ogrožajočo okoliščino. Temu sledi nespecifična reakcija organizma, ki pripelje do obrambe ali do možnega upora. Stres lahko povzroči tudi situacija, ki sama po sebi ni stresna (Cane, 1996). Tyrer (1987) opredeljuje stres kot duševni in telesni odziv v notranjosti telesa, ki nastane ob preveliki obremenitvi. Božič (2003) stres pojmuje kot telesno, fizično in duševno reakcijo na obremenitev, ki posamezniku predstavlja oviro, zahtevo ali izziv. Podobno stres opredeljujejo tudi Rogers in dr., (1987), ki ugotavljajo, da pri stresu gre za telesni odziv na fizične ali čustvene zahteve oziroma za interakcijo med vplivi iz okolja in stresnimi dogodki, ki ogrožajo posameznika.

Iz različnih definicij lahko povzamemo, da je stres stanje napetosti organizma oziroma telesna, fiziološka in duševna reakcija organizma na obremenitev, ki ni v ravnotežju s sposobnostmi posameznika.

Ob pregledu številne literature (npr. Trivette, 1993; Ryan, 1996; Richard in Krieschok, 1989) navajamo tri paradigme stresa in sicer: stres kot reakcija, stres kot dražljaj (stimulus), stres kot transakcija, ki jih v nadaljevanju na kratko predstavljamo.

1) Stres kot reakcija

Ta paradigma stresa temelji na reakciji, ki je posledica določenega neprijetnega dražljaja, ki se odraža v stresu. Ob tem se pojavi psihološka in fiziološka reakcija, ki se kaže kot anksioznost, jeza, glavobol in zvišan krvni tlak na osnovi katerih lahko stres tudi izmerimo (Whitehead, 2001). Po Selye (1976) organizem na stres odreagira z reakcijo, ki se imenuje splošni prilagoditveni sindromom, kateri se odraža na spremembi vitalnih znakov (delovanje srca in ožilja, dihanje, prebava). Poleg fizioloških reakcij pa lahko torej pride tudi do čustvenih reakcij, ki so sestavljene iz čustev jeze, strahu, besa, anksioznosti, žalosti, sramu itn. (Lazarus, 1999; cit. po Slivar, 2003).

2) Stres kot stimulus (dražljaj)

Ta paradigma se na stres osredotoča z vidika okolja, ki povzroča pritisk na posameznika in sicer preko posameznega dogodka ali »zunanjega objekta« (Whitehead, 2001). Po Pearlinu (1989) se primarni razlogi za stres nahajajo v okolju in socialnih odnosih. V tem kontekstu številni avtorji (npr. Solomon in Bromet, 1982) dokazujejo povezavo med zdravjem in slabo socialno podporo. Slednja paradigma se osredotoča predvsem na proučevanje delovnega stresa z osnovnim namenom odstraniti ali vsaj zmanjšati dejavnike, ki negativno vplivajo na posameznikovo psihično in fizično počutje na delovnem mestu (Travers in Cooper, 1996; cit. po Whitehead, 2001).

3) Stres kot interakcija in transakcija

V slednji paradigmi raziskovalci na stres ne gledajo več kot na pojav, ki nastane zaradi reakcije ali dražljaja, temveč se osredotočajo na stres kot interakcijo oziroma transakcijo (Cooper in dr., 1988). Interakcijska in transakcijska paradigma temelji na psihološko-kognitivno naravnem modelu (Cox, 1993). Whitehead (2001) poudarja, da slednja paradigma temelji na dinamični interakciji med posameznikom in okoljem ter je sestavljena iz kognitivnih in emocionalnih reakcij. Interakcijska paradigma je osredotočena predvsem na strukturne značilnosti posameznikovih reakcij z okoljem, medtem ko transakcijski model daje večji pomen psihološkim procesom, ki spremljajo posameznikove interakcije (Cox in Griffiths, 1995).

2.2.2 VRSTE STRESA

Na splošno velja prepričanje, da stres vedno predstavlja nekaj negativnega. Vendar pa je že Selye (1985), ki je pionir na področju raziskovanja stresa ugotovil, da obstajata pozitivni in negativni stres. Pozitivni stres (eustress) je kratkotrajni stres, ki vzpodbudi človekovo motivacijo, osebnostno rast in razvoj ter kreativnost. Do pojava negativnega stresa (distress) pride takrat, ko so zahteve okolja večje od posameznikovih sposobnosti prilagoditve. Pri negativnem stresu se pojavijo občutki neudobja in neprijetnosti. Obstajata dve vrsti negativnega stresa, ki ju lahko razdelimo na akutni in kronični stres.

Po Salasu, Driskellu in Hughesu (1996) je akutni stres najbolj pogosta oblika stresa. Akutni stres je kratkotrajni stres, ki nastane zaradi prevelikih zahtev v sedanosti in pritiskov iz bližnje prihodnosti. Pojavlja se v večjih intenzitetah in krajših časovnih obdobjih. Z akutnim stresom se sreča večina ljudi; ker je bolj kratkotrajen ponavadi ne povzroči tako velike škode kot dolgotrajen (kronični) stres, zato ga večina ljudi lahko obvlada. Najbolj značilni znaki akutnega stresa so: čustveno nelagodje, napetost v mišicah, prebavne težave, zvišan krvni pritisk. Kronični stres je za razliko od akutnega stresa manj intenziven, vendar dolgotrajnejši, zato pogosteje vodi v bolezen. Do razvoja kroničnega stresa pride, ko posameznik ne vidi več izhoda iz neprijetne situacije, ki povzroča stres. Najbolj značilne situacije za nastanek kroničnega stresa so težave v medsebojnih odnosih, pritiski na delovnem mestu, skrb za materialno in zdravstveno stanje itn. (prav tam).

Černigoj Sadar (2002) pa opisuje stres glede na delovno okolje in ga razdeli na rizičen in korporativni stres. Rizičen stres se najpogosteje pojavi v delovnih okoljih, kjer ni gotovosti glede prihodnosti službe ter obstaja konflikt med posameznikovimi pričakovanji in načinom vodenja. Korporativni stres pa se pojavi zaradi premajhnega števila zaposlenih in s tem posledično prevelike delovne obremenitve.

2.2.3 VZROKI STRESA

V življenju so neprestano prisotni različni dejavniki ali vzroki, ki povzročajo nastanek stresa. Po Battisonu (1999) vzroke stresa razdelimo v tri skupine: pomembni življenjski dogodki, vzroki stresa iz domačega in širšega okolja. Posebno pozornost namenjamo vzrokom stresa iz širšega okolja, kjer se bomo osredotočili na dejavnike iz delovnega okolja, iz katerega izhaja tudi pojem poklicnega stresa.

Dejavniki delovnega okolja

V delovnem okolju na posameznika delujejo različni dejavniki, ki povzročijo stres na delovnem mestu, ki ga strokovno poimenujemo poklicni stres. Do nastanka poklicnega stresa pride, ko zahteve dela presežejo ali preobremenijo osebne prilagoditvene vire (Lazarus in Folkman, 1984; cit. po Černigoj Sadar, 2002).

Sutherland in Cooper (1988) razdelita dejavnike poklicnega stresa na naslednje kategorije.

1. notranji dejavniki,
2. delovne naloge,
3. vloga posameznika v organizacija,
4. medsebojni odnosi,
5. kariera,
6. organizacijska struktura in klima.

Notranji dejavniki

Notranji dejavniki so stresorji, ki so povezani z izvajanjem specifičnih nalog znotraj določenega poklica, delovnimi pogoji in delovnim urnikom: neustrezno delovno okolje, izmensko delo, dolg delovnik in preobremenjenost z delom (Slivar, 2003). Najbolj pogosti okoljski stresorji so gneča, pomanjkanje zasebnosti, visoko stopnja hrupa, vibracije, temperaturna nihanja, prepih in pomanjkanje svetlobe (Sutherland in Cooper, 1988; Burke, 1988).

Delovne naloge

Narava delovnih nalog ima pomemben vpliv na pozitivno ali negativno počutje zaposlenih. Na posameznika lahko zelo stresno vpliva prevelika ali premajhna količina in kompleksnost dela (Sauter, Murphy in Hurrell, 1990) ter izmenično/nočno delo, dolgi delovniki, nove tehnologije, monotonost dela in občutek nekompetentnosti (Sutherland in Coopers, 1988). Po Černigoj Sadar (2002) vir stresa lahko predstavljajo tudi delovne naloge, ki so povezane s potovanjem, saj ljudje zaradi tega preživijo manj časa s svojimi sodelavci in družinskimi

člani. Prav tako je lahko razlog za stres nova tehnologija, ki zahteva neprestano prilagajanje novim delovnim pripomočkom, sistemom in načinom dela.

Vloga posameznika v organizaciji

Cox (1993) opisuje nejasnost vlog in konflikt interesov kot dva poglobljena vzroka stresa, ki se nanašata na vlogo posameznika v organizaciji. Nejasnost vlog se pojavi takrat, ko posameznik nima jasnih informacij o delovnih nalogah in o svojih vlogah v delovni organizaciji ali pa so informacije nezadostne. Do pojava konflikta interesov pride takrat, ko se od posameznika zahteva oziroma pričakuje, da deluje v nasprotju s svojim prepričanjem ali zaradi različnih nalog in vlog, ki so med seboj nezdržljive. Podobno ugotavljata tudi Cartwright in Cooper (1997; cit po Depolli Steiner, 2010), ki pravita, da so temeljni vzroki stresa: nejasnost in konfliktnost vlog ter nejasno opredeljena odgovornost posameznika.

Medsebojni odnosi

Odnosi, ki jih posameznik vzpostavlja z družinskimi člani, prijatelji in sodelavci so zelo pomembni dejavniki, ki vplivajo na počutje in sposobnost soočanja s stresom. Cox in Griffiths (1995) sta ugotovila, da se posameznik, ki je izoliran in čuti, da nima ustrezne podpore s strani sodelavcev, podrejenih, nadrejenih, supervizorjev, družinskih članov ali prijateljev zelo težko sooča s stresnimi situacijami.

Pri odnosih s sodelavci je lahko vir stresa tudi pretirana tekmovalnost, osebni konflikti in sodelavci, ki spregledajo čustva drugih ter so neobčutljivi do sodelavcev (Slivar, 2003). Po Černigoj Sadar (2002) so lahko zelo stresni tudi odnosi z zahtevnimi uporabniki, saj se pri delu z njimi zahteva individualen pristop, izredno obvladovanje lastnih čustev in izkazovanje čustev v skladu s pričakovanji organizacije.

Kariera

Stres na delovnem mestu je pogosto posledica vzponov in padcev v karieri zaposlenih. Pri delu imajo zaposleni določena pričakovanja glede napredovanja, plač, avtonomije in varnosti zaposlitve. V primeru, da njihova pričakovanja niso izpolnjena lahko pride do izgube občutka samospoštovanja in pripadnosti, ki lahko v posamezniku povzroča vedno večji občutek nelagodja (Černigoj Sadar, 2002). Prav tako lahko ima strah pred izgubo zaposlitve negativen vpliv na posameznikovo psihično in fizično počutje. Burke (1988) in Cox (1993) v svoji raziskavi ugotavljata, da na posameznika zelo stresno vplivajo tudi varčevanje in krčenje

proračuna organizacije, negotovost glede zaposlitve in zaviranje oziroma onemogočanje poklicne rasti.

Klima in struktura v organizaciji

Organizacijska klima je sestavljena iz vrednot, prepričanj, pričakovanj, ki povezujejo člane določene skupine in pomeni osnovo za ustrezno vedenje ter reševanje problemov. Slednje predstavljajo avtomatično vedenje in spoznavni vzorci, ki dajejo pomen, stabilnost in ugodje v nejasnih situacijah (Schein, 1990; cit po Černigoj Sadar, 2002). Po French, Caplan in Van Harrison (1982) je pomembno, da ima posameznik možnost odločanja, saj se mu s tem dvigne občutek samozavesti, kompetentnosti in pripadnosti organizaciji. V kolikor posameznik čuti, da mora preveč odločati o stvareh za katere se ne čuti kompetenten pa lahko to za posameznika predstavlja vir stresa.

2.2.4 POSLEDICE STRESA

Reakcija posameznika na stres je odvisna od intenzivnosti in trajanja dejavnikov stresa in od posameznikove reaktivnosti, ki jo določajo spol, starost, genetski, socialni in kognitivni dejavniki. Kronične in zelo intenzivne stresne reakcije se lahko posledično odražajo v telesnih in duševnih boleznih posameznika. Poleg tega pa stres že dolgo velja za dejavnik, ki lahko povzroča negativne posledice na delovnem mestu. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo omenjene posledice stresa.

a) Vpliv stresa na človekovo telo

Po Ihan (2004) se pri pojavu stresa poveča koncentracija stresnih hormonov, ki zavirajo delovanje imunskih celic, kar povzroči njihovo slabše delovanje. Zato celice, ki obnavljajo tkiva slabše delujejo, kar posledično povzroča težave s prebavo, kožo, izpadanjem las itn. Najpogosteje se na stres naše telo najprej odzove s povišanim krvnim tlakom, krčenjem mišic in glavobolom. V nadaljevanju se, kot navaja Powel (1999), začnejo razvijati posledice dolgotrajnega stresa, ki se kažejo kot sindrom razdraženega črevesja, sladkorna bolezen, čir na želodcu in dvanajstniku, motnje spolnosti, bolečine v križu, dihalne motnje in neplodnost. Najpogostejše telesne posledice stresa predstavljajo srčno-žilne in infekcijske bolezni (Jerše, 1984; Bručan, 1996).

Na zelo intenziven stres človeško telo odzove z načinom boja, bega ali zamrznitve. Do telesne zamrznitve pride ob najbolj travmatičnih stresnih dogodkih (npr. spolna zloraba), ki se kaže

kot disociacija oziroma otopelost na vedenjskem, mišljenjskem in čustvenem področju človekovega delovanja (Rotschild, 2000).

b) Vpliv stresa na človekovo psiho

Številne raziskave (Cunnigham in dr., 2000; Shalev, 2000; Mueser in dr., 2002) dokazujejo pomemben vpliv stresa na človeško psiho, ki se lahko odraža v različnih duševnih motnjah, kot so anksioznost, depresija, postravmatska stresna motnja itn. O povezavi med stresom in anksioznostjo ter depresijo se v strokovnih krogih zelo veliko razpravlja. Na splošno lahko za akutni stres rečemo, da je sestavni del anksioznosti. Ob pojavljanju stresa lahko pride do intenzivne aktivacije simpatikusa, ki se lahko odraža v depresiji (Cunnigham in dr., 2000). V določenih primerih intenzivni in dolgotrajni stres lahko privede celo do nastanka velike depresivne epizode (Negrao in dr. 2000). Postravmatska stresna motnja pa nastane kot posledica izpostavljenosti stresorju v travmatičnem dogodku (American Psychiatric Association, 1994). Za travmatičen dogodek je značilno, da je posamezniku grozila resna poškodba ali smrt ali pa je bila ogrožena njegova fizična integriteta (Shalev, 2000). Prav tako nekatere raziskave dokazujejo povezavo med postravmatsko stresno motnjo in psihotičnimi motnjami (npr. shizofrenija), saj se je večina ljudi s psihotično motnjo v svojem življenju srečala s travmatičnim dogodkom, ki je povzročil nastanek postravmatske stresne motnje. Vendar povezava med postravmatsko stresno motnjo in psihotičnimi motnjami v današnjem času še ni popolnoma razumljena, zato na tem področju še potekajo intenzivne raziskave (Mueser in dr. 2002)

c) Vpliv stresa na delo

Pojav stresa na delovnem mestu strokovno imenujemo poklicni stres (Kyriacou, 2001). V zadnjem desetletju se je zanimanje za poklicni stres izredno povečalo, saj je poklicni stres postal zelo velik problem modernega načina življenja (Lu in dr., 2003). Podobno kot smo omenili že zgoraj pri opredelitvi stresa, se tudi pri opredelitvah poklicnega stresa srečujemo z različnimi definicijami. Akinboye, Akinboye in Adeyemo (2002) poklicni stres opredeljujejo kot nevarni fizični in čustveni odziv posameznika, ki nastane ob delovnih zahtevah, ki so večje od sposobnosti in virov zaposlenega. Cooper in Marshall (1976) sta ugotovila, da se poklicni stres pojavi zaradi posledic negativnih dejavnikov okolja in stresorjev, ki izhajajo iz določenega poklica.

Spielberger in Reheisre (1995; cit. po Slivar, 2003) ugotavljata, da številne raziskave dokazujejo, da poklicni stres zelo neugodno vpliva na delovno učinkovitost, prisotnost na delu, menjave delovnega okolja, zdravje in počutje zaposlenih. Poklicni stres pogosto povzroča negativne posledice v organizaciji, ki jih lahko po mnenju številnih avtorjev (npr. McHugh, 1993; Schabracq in Cooper, 2000; Ross, 2005; cit. po Pološki Vokić in Bogdanić, 2008) razdelimo v dve veliki skupini, in sicer na:

- *organizacijske simptome* – nezadovoljstvo in nizka motivacija ob delovni neuspešnosti, zmanjšanje delovne učinkovitosti in uspešnosti, slab odnos s strankami, sodelavci in vodstvo, izguba strank, slaba prepoznavnost, negativni ugled, izguba številnih priložnosti in izzivov, veliko napak in poškodb, izguba dobrih delavcev, veliko bolniških izostankov, pogosti odmori, prezgodnja upokožitev, slabo povezovanje z drugimi organizacijami, slaba notranja komunikacija, veliko notranjih konfliktov in negativna delovna klima;
- *organizacijski stroški* – kot so stroški za zmanjšano produktivnost/učinkovitost (izguba dodane vrednosti izdelkov/storitev), visoki stroški pri zamenjavi delavcev, plačevanje bolniškega staleža ter plačevanje zdravstvene oskrbe.

Iz zgoraj povedanega lahko zaključimo, da predstavlja poklicni stres tako na individualni in organizacijski ravni velik strošek za organizacijo.

2.2.5 SOOČANJE S STRESOM

V nadaljevanju bomo nekoliko podrobneje opredelili pojem soočanja s stresom, ki je ključen dejavnik pri preventivi poklicne izgorelosti.

Pri soočanju s stresom (angl. coping) gre za proces, ki vključuje kognitivne in vedenjske poskuse obvladovanja, zmanjševanja in vzdrževanja notranjih in/ali zunanjih zahtev, ki so nastale kot posledica stresne situacije (Folkman in Lazarus, 1988; cit. po Dolenc in dr. 2009). Soočanje s stresom zajema uporabo vseh virov odpornosti na stres s ciljem obvladati odziv, ki ga povzroči stresor (Selič, 1999). Bilings in Moos (1984; cit. po Slivar, 2003) opredeljujeta soočanje s stresom kot kognitivni in vedenjski odgovor na specifične stresne dogodke. Podobno tudi Lazarus in Folkman (1984) soočanje s stresom poimenujeta kot kognitivni in vedenjski napor za uravnavo zunanjih in notranjih zahtev. Fleischman (1984) opisuje soočanje s stresom kot strategijo, ki teži k odpravljanju ali vsaj zmanjševanju stresa. Silver in Wortman (1980; cit. po Slivar, 2003) govorita o soočenju s stresom kot o vsakem odgovoru

posameznika, ki se sreča s potencialno grožnjo. Cohen (1987) opisuje štiri metode soočanja s stresom: iskanje informacij, neposredna aktivnost, ustavitev aktivnosti, notranje psihični proces in iskanje pomoči pri drugih.

Po Brehm in dr., (1999; cit. po Depolli Steiner, 2010) lahko metode soočanja s stresom razdelimo v tri večje skupine: na problem usmerjeno soočanje, na čustva usmerjeno soočanje in proaktivno soočanje. Na problem usmerjeno soočanje je sestavljeno iz zbiranja informacij o stresu, strategij za soočanje s stresom in odprava stresa ter iskanje strokovne pomoči itn. Tovrstno soočanje s stresom je lahko tudi nevarno za posameznika, saj pogostokrat zahteva veliko napora, ki lahko stres še dodatno poveča. Na čustva usmerjeno soočanje se osredotoča na zmanjševanje intenzitete čustev, ki se pojavijo ob stresnem dogodku ter je velikokrat lahko tudi negativno, ker se posameznik lahko zateče v regulacijo čutenj preko nefunkcionalnih vedenj (uživanje alkohola, drog, tlačanja občutkov). Predvsem je pomembno poudariti, da tovrstno soočanje s stresom ni vedno učinkovito, saj ne odpravi vira stresa. Proaktivno soočanje s stresom predstavlja posameznikov napor, ki ga vloži v zbiranje sredstev (npr. vzpostavljanje novih prijateljstev, varčevanje denarja za strokovno pomoč), ki jih bo posameznik potreboval ob delovanju stresorja (Brehm in dr. 1999; cit. po Depolli Steiner, 2010).

Raziskave so pokazale, da so v situacijah nad katerimi ima posameznik občutek nadzora, bolj značilne na problem usmerjene strategije soočanja s stresom, medtem ko je v situacijah ob katerih ima posameznik malo ali nič nadzora bolj značilne na čustva usmerjen način soočanja s stresom (Ben Zur, 2001; cit. po Dolenc in dr., 2009).

Iz zgoraj omenjenih opredelitev lahko povzamemo, da pri soočanju s stresom gre za posameznikov odziv na stresno situacijo, katere temeljni namen je odpraviti ali vsaj zmanjšati intenziteto stresa preko kognitivne, vedenjske in emocionalne reakcije.

2.3 POKLICNA IZGORELOST

V pričujočem poglavju najprej podrobneje predstavljamo pojem poklicne izgorelosti (2.3.1). Temu sledi opis vzrokov (2.3.2), stopenj (2.3.3) in posledic poklicne izgorelosti (2.3.4). V zadnjem podpoglavju namenimo nekoliko pozornosti pojmu spoprijemanja s poklicno izgorelostjo (2.3.5).

2.3.1 OPREDELITEV POKLICNE IZGORELOSTI

O pojmu poklicne izgorelosti se je začelo razpravljati sredi 70-ih let 20. stoletja v ZDA. V tem obdobju se je pojem poklicne izgorelosti prvič poimenovalo, opisalo in ugotovilo, da ne gre za redek, temveč za zelo pogost pojav. Za pionirja na področju raziskovanja poklicne izgorelosti velja ameriški psihiater Freudenberg, ki je na alternativni kliniki za zdravstveno nego skozi daljše obdobje (več let) opazoval prostovoljce, pri katerih so se pojavili znaki čustvene izčrpanosti, izguba motivacije in zavzetosti za delo. Za slednje je uporabil besedo »burnout«, ki se je prej uporabljala predvsem za opis različnih učinkov kronične zlorabe drog (Maslach in Schaufeli, 1993). Sočasno s Freudenbergom je tudi socialna psihologinja Maslachowa začela raziskovati načine soočanja s čustvenim vznemirjanjem na delovnem mestu. Maslachowa se je predvsem osredotočala na simptome izgorelosti, kot so depersonalizacija in samoobramba. Nekoliko kasneje se je Maslachovi v raziskovanjih izgorelosti priključila še raziskovalka Pinesova, s katero sta skupaj oblikovali tristopenjsko ocenjevalno lestvico poklicne izgorelosti.

V nadaljevanju predstavljamo dimenzije poklicne izgorelosti (Jackson, Schwab in Schuler, 1986), ki jo sestavljajo:

1. depersonalizacija – pomeni negativen in neosebni odnos do uporabnikov pomoči;
2. čustvena izčrpanost – nastopi, ko posameznik v delovnem okolju doživlja prevelike čustvene pritiske, ki se kažejo v pomanjkanju zanosa in empatije do uporabnikov pomoči;
3. zmanjšana osebna izpolnitev – pomeni občutek osebne neizpoljenosti, nekompetentnosti in neučinkovitosti v delovnem okolju.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo različna opredeljevanja pojma poklicna izgorelost.

Po Pšeničny (2006) lahko izgorelost najkrajše opredelimo kot kronično stanje skrajne psihofizične in čustvene izčrpanosti. Abel in Sewwel (1999) ugotavljata, da poklicna izgorelost nastane kot posledica izpostavljenosti dolgotrajnemu stresu in pomanjkanju socialnih virov. Maslach in Jackson (1981) opredeljujeta poklicno izgorelost kot sindrom fizične, duševne in čustvene izčrpanosti, ki nastane v dalj časa trajajoči čustveno zahtevni situaciji. Podobno ugotavljata tudi Pines in Aronson (1988), ki poklicno izgorelost opredeljujeta kot stanje telesne, čustvene in duševne izčrpanosti zaradi dolgotrajnega čustveno zahtevnega dela. Marentič Požarnik (2000) opredeljuje poklicno izgorelost kot stanje dolgotrajnega stresa, zaradi česar nastopi občutek izčrpanosti in kronične utrujenosti. Maslach in Jackson (1986; cit. po Depolli Steiner, 2010) poklicno izgorelost opredeljujeta kot sindrom, ki je sestavljen iz čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane osebne izpolnitve, ki se lahko pojavi pri zaposlenih, ki delajo z ljudmi. Pšeničny in Findeisen (2005) poklicno izgorelost opredeljujeta kot psihološki sindrom, ki nastane kot posledica kumulativnega odgovora na dolgotrajne in neustrezne psihološke okoliščine dela. Po Cherniss (1980) poklicna izgorelost nastopi, ko se posameznik zaradi prevelikih delovnih zahtev čustveno umakne in postane apatičen, ciničen in rigid. Podobno poklicno izgorelost opredeljujeta tudi Edelwich in Brodsky (1980), ki pravita, da je posledica poklicne izgorelosti izguba volje, energije in smisla.

2.3.2 STOPNJE PROCESA POKLICNE IZGORELOSTI

Poklicna izgorelost je dolgotrajno nastajajoč odgovor na trajne pritiske na delovnem mestu. Zato govorimo o različnih stopnjah poklicne izgorelosti. Vsaka stopnja traja zelo dolgo in napoveduje naslednjo. Govorimo lahko o treh empirično dokazanih stopnjah izgorevanja, ki potekajo od stanja izčrpanosti, preko stanja preizčrpanosti do stanja adrenalne izgorelosti (Pšeničny, 2006).

1. stopnja izgorevanja – **izčrpanost**. Za izčrpanost lahko rečemo, da je začetna oblika izgorelosti, ki se kaže v storilnostni usmerjenosti, občutku odgovornosti, anksioznosti ter občutku nenadomestljivosti. V tem obdobju ima posameznik občutek, da je stanje obvladljivo, da ga lahko odpravi z zanikanjem in krajšim odmorom, zato se ta stopnja pogostokrat prevesi v občutek kronične utrujenosti, kjer posameznik vključi še dodatne nove osebne vire in se zateka v pretirano delo (Pšeničny, 2006; 2007). Znaki izčrpanosti se lahko kažejo na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se kažejo utrujenost, ki po počitku ne izgine, jutranje in večerne bolečine, prebavne težave, motnje spanja itn. Na psihičnem področju se

kaže kot povečana aktivnost, frustriranost, težave v odnosu z ljudmi, pretirana skrb za druge, zanikanje telesne in psihične utrujenosti itn. (Pšeničny, 2007).

2. stopnja izgorevanja – **ujetost**. Ob občutku ujetosti se pojavi intenziven občutek nemoči, krivde in jeze ter zelo izraziti telesni simptomi (prav tam). Na tej stopnji preizčrpanosti se posameznik pogostokrat odzove z menjavo delovnega mesta ali življenjskega okolja. Ta stopnja lahko traja celo leto ali dve (Pšeničny, 2006). Poleg stopnjevanja znakov iz prve stopnje (izčrpanosti) se pojavljajo še znaki na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se kažejo občasno ali trajno zvišanje krvnega tlaka, bolečine, migrene, upad imunskega sistema, alergije itn. Na psihičnem področju se znaki odražajo kot ujetost in potrebo po umiku iz delovnega in življenjskega okolja, zmanjšane storilnostne naravnosti, nezmožnost nadziranja čustvenih odzivov (bes, cinizem, grobost), samomorilne misli itn. (Pšeničny, 2007).

3. stopnja izgorevanja – **sindrom adrenalne izgorelosti**. Razdelimo jo lahko na adrenalno izgorelost pred zlomom in adrenalno izgorelost po zlomu (Pšeničny, 2007).

Za adrenalno izgorelost pred zlomom je značilno, da so vsi prej zgoraj omenjeni simptomi na vrhuncu, vendar posameznik še vedno vztraja v svoji intenzivni aktivnosti. Slednje stanje lahko traja nekaj mesecev ter se izraža na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se pojavijo izrazite motnje spanja, medtem ko se na psihičnem področju kaže kot nesposobnost odločanja in načrtovanja, časovna neorientiranost, depresivni občutki, nekontroliranje občutkov žalosti, jeze itn. (Pšeničny, 2007)

Za adrenalno izgorelost po zlomu pa je značilna popolna izguba energije in motivacije, ki lahko traja od dve do štiri leta, lahko pa tudi celo do šest let. Posameznik v tem stanju izgubi stik z notranjim svetom, pogloblja se občutek notranje praznine, ki jo pogostokrat poskuša nadomestiti z zlorabo alkohola in drugih substanc (Bilban in Pšeničny, 2007). Najznačilnejši znaki so: močan in dolgotrajen upad delovnih sposobnosti, nenadni močno zmanjšanje psihofizične energije, nezmožnost vzpostavljanja/vzdrževanja psihofizičnega ravnotežja, periodično vračanje simptomov akutnega adrenalnega zloma v obremenilnih situacijah, izrazit odpor do prejšnjih življenjskih in delovnih situacij, osebnostne spremembe in spremembe vrednostnega sistema (zlasti upad altruizma in storilnosti kot vrednote) ter spreminjanje samopodobe (Pšeničny, 2007). Prav tako skoraj zagotovo pride do težav v medosebnih

odnosih, ki se kažejo v obliki izgube prijateljstev, težav v partnerskem odnosu ali celo razpada partnerskega odnosa (Bilban in Pšeničny, 2007).

2.3.3 VZROKI POKLICNE IZGORELOSTI

Poklicna izgorelost je posledica intenzivnega in dolgotrajnega stresa (Golembiewski in dr, 1983; cit. po Jepson in Forrest, 2006). Na splošno lahko vzroke za nastanek poklicne izgorelosti razdelimo v tri glavne skupine in sicer na osebne, poklicne in organizacijske dejavnike (Cooper, Dewe in ODRiscoll, 2001). V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo omenjene vzroke poklicne izgorelosti.

Osebni dejavniki

Največjo pozornost pri osebnih dejavnikih namenjamo vlogi spola in starosti. Raziskave so pokazale, da so ženske bolj dovzetne za poklicno izgorelost kot moški (Bussing in Perrar, 1991; cit po Whitehead, 2001). Maslach (1982) je ugotovil, da do pojava poklicne izgorelosti redkeje pride na začetku delovne poti, temveč se pojavi nekoliko kasneje med 30 in 40-im letom. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Friedman in Lotan (1985), ki sta ugotovila, da poklicna izgorelost z leti in delovnimi izkušnjami narašča in sicer svoj vrhunec doseže pri 41-ih letih, nakar s starostjo začne upadati. K poklicni izgorelosti so bolj nagnjeni posamezniki, ki imajo nezavedno motivacijo pomagati, visoke cilje, pričakovanja in aspiracijo (Schaufeli in dr, 1993; Schaufeli in Enzman, 1998; cit. po Depolli Steiner, 2010).

Največja pozornost pri raziskavah poklicne izgorelosti se je namenjala poklicnim in organizacijskim dejavnikom, saj se je izkazalo, da je najpogostejši razlog za nastanek poklicne izgorelosti okolje (Shirom, 1987; cit. po Whitehead, 2001), ki ju v nadaljevanju predstavljamo.

Poklicni dejavniki

Raziskave o poklicnih dejavnikih se predvsem osredotočajo na posameznikovo vlogo, kjer se kot glavni razlogi za poklicno izgorelost navajajo nejasnost in konfliktnost vlog ter delovna preobremenjenost. Do konfliktnosti vlog pride, ko se posameznik znajde pred nesprejemljivimi zahtevami, medtem ko se nejasnost vlog pojavi v primerih, kjer primanjkuje ustreznih informacij za delo. Številne raziskave potrjujejo povezavo nejasnosti in konfliktnosti vlog z dimenzijama čustvene izčrpanosti in depersonalizacije (Burke in Richarson, 1993; cit. po Whitehead, 2001).

Prav tako preobremenjenost z delom in časovna stiska pogosto predstavljata glavni razlog za nastanek poklicne izgorelosti (Maslach in Leiter, 2002). Poleg omenjenih poklicnih dejavnikov na poklicno izgorelost v manjši meri vplivajo še dejavniki kot so veliko število opravljenih ur, pogosti stiki z uporabniki in delo s težavnimi uporabniki (Maslach in Jackson, 1984).

Organizacijski dejavniki

Najpogostejši organizacijski dejavniki so kvalitativne in kvantitativne zahteve dela, pomanjkanje avtonomije ali nadzora ter pomanjkanje socialne opore. Predvsem pomembno je spoznanje, da poklicna izgorelost nima negativnega vpliva zgolj na posameznika, temveč je pogosto zaradi zmanjšane učinkovitosti čuti posledice celotna delovna organizacija (Schaufeli in Enzmann, 1998; cit. po Depolli Steiner, 2010). V številnih raziskavah se kot najpomembnejši dejavnik za nastanek poklicne izgorelosti omenja socialna podpora (Hobfoll in Freedy, 1993).

Prav tako Lee in Ashfort (1996; cit. po Whitehead, 2001) ugotavljata, da so tisti posamezniki, ki nimajo strokovne pomoči v obliki supervizije bolj nagnjeni k nastanku poklicne izgorelosti. Iz slednje raziskave lahko sklepamo na pomembno vlogo supervizije pri preprečevanju nastanka poklicne izgorelosti.

2.3.4 POSLEDICE POKLICNE IZGORELOSTI

Poklicna izgorelost se najpogosteje razume kot vzorec negativnih dejavnikov, ki so neposredno povezani z vsemi področji človekovega delovanja (Savicki in Cooley, 1982; cit. po Wilkerson, 2009). Številni avtorji poklicno izgorelost povezujejo s težavami v telesnem in duševnem počutju (Maslach in Pines, 1977; Jackson in Maslach, 1982; Ganster in Schauboeck, 1991). Pennebaker (1982; cit. po Schwarz Cook, 2006) ugotavlja, da poklicna izgorelost privede do poslabšanja telesnega počutja in zdravja, ki se odraža v psihosomatskih težavah kot so glavoboli, mišična napetost, prebavne motnje, težave z dihanjem, težave v delovanju srca, vrtoglavica itn. Na duševnem področju se posledice poklicne izgorelosti kažejo kot težave v duševnem zdravju v obliki nespečnosti, anksioznosti in depresije (Quick, Quick, Nelson in Hurrell, 1997; cit. po Schwarz Cook, 2006). Poklicna izgorelost negativno vpliva tudi na kvaliteto medosebnih odnosov, saj se izgoreli posameznik umakne od družine, prijateljev, znancev zaradi česar se poslabšajo družinski in socialni odnosi (Jackson in Maslach, 1982; Jackson in Schuler, 1983). Poklicna izgorelost se odraža tudi na slabši

kvaliteti in nižanju kvantitete delovne učinkovitosti, kar negativno vpliva na motivacijo (Maslach in Jackson, 1984). Schaufeli in Enzmann (1998; cit. po Schwarz Cook, 2006) sta opazila, da izgoreli posameznik postane pretirano kritičen do delovne organizacije ter nezaupljiv do sodelavcev, nadrejenih ali podrejenih kar lahko vodi v nezadovoljstvo na delovnem mestu. Izgoreli posameznik se začne izogibati pritiskom z podaljševanjem odmorov, izostajanjem od dela ali celo z odpovedjo dela (Maslach in Jackson, 1981; Jackson, Schwab in Schuler, 1986). Po Maslachu in Jacksonu (1981) se posledice poklicne izgorelosti kažejo na naslednjih treh dimenzijah: čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji in osebni izpolnjenosti. Čustvena izčrpanost se kaže kot fizična in čustvena izčrpanost; pri depersonalizaciji gre za pomanjkanje empatije in čustveno odmaknjenost od uporabnikov pomoči; zmanjšan osebna izpolnitev pomeni občutek nekompetentnosti na delovnem mestu.

V naslednjem podpoglavju predstavljamo strategije soočanja s poklicno izgorelostjo.

2.3.5 SOOČANJE S POKLICNO IZGORELOSTJO

Strategije soočanja predstavljajo zelo pomembno vlogo pri preprečevanju in obvladovanju poklicni izgorelosti (Pareek, 1997). Kyriacou (2001) razdeli strategije soočanja s poklicno izgorelostjo na neposredne dejavnosti in paliativne tehnike. Neposredne dejavnosti so usmerjene v strategije, ki izločijo vir stresa. Tako bo npr. posameznik, ki je v časovni stiski glede končanja posamezne naloge poskušal z neposredno dejavnostjo zmanjšati stres tako, da bo podaljšal rok za končanje naloge. Paliativne tehnike pa se ne osredotočajo na neposreden izvor stresa, temveč se usmerjajo na zmanjšanje intenzitete čustev (jeza, strah, žalost), ki se vzbudijo ob stresni situaciji. Za soočanje s poklicno izgorelostjo se uporabljajo tudi različni relaksacijski treningi oziroma programi, ki zmanjšujejo občutke napetosti in anksioznosti (prav tam).

Edelwich in Brodsky (1980) poudarjata pomen neposredne in jasne komunikacije s strani strokovnjakov o problemu poklicne izgorelosti, predvsem je pomembno, da se teoretično in praktično predstavijo različne tehnike sproščanja in načini strukturiranja delovnega časa. Tubesing in Tubesing (1982) predstavljata pomen programa za soočanje s poklicno izgorelostjo, ki temelji na zavedanju posameznikovih slabosti in sposobnosti. Slednja avtorja prav tako poudarjata pomen meditacije, ki upočasni ali celo prekine proces poklicne izgorelosti. Lee in Ashfort (1996 cit. po Whitehead, 2001) ugotavljata, da strokovna pomoč v obliki supervizije lahko bistveno pripomore posamezniku pri soočanju s poklicno izgorelostjo.

2.4 STRES IN POKLICNA IZGORELOST PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

V tem poglavju uvodoma namenjamo pozornost (2.4.1) razširjenosti stresa in poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev, nakar sledi (2.4.2) opis dejavnikov in (2.4.3) posledic stresa in poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev. Podpoglavje zaključimo s predstavitvijo (2.4.4) pojma spoprijemanje s stresom in poklicno izgorelostjo šolskih svetovalnih delavcev.

2.4.1 RAZŠIRJENOST STRESA IN POKLICNE IZGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

Vsak svetovalni delavec se pri svojem delu sreča s človekom, ki je v stresu zaradi različnih situacij v življenju, hkrati pa s tem doživlja stres tudi pri sebi. S stresom na delovnem mestu se srečujejo svetovalni delavci na različnih področjih (Brookings, Bolton, Brown in McEvoy, 1985; Cherniss, 1980; Maslach in Leiter, 1997; Maslach in Pines, 1977), vključno s svetovalnimi delavci na področju šolstva (Blase, 1986; Kyriacou in Sutcliffe, 1978). Pretežni del raziskav na pedagoškem področju o stresu se posveča učiteljskemu stresu, medtem ko je zelo malo raziskav o stresu, ki ga pri svojem delu doživljajo šolski svetovalni delavci.

Sears in Navin (2001), sta ugotovila, da 14,8 % šolskih svetovalnih delavcev ocenjuje svoje delo kot zelo stresno, 50,4 %; zmerno stresno, 30,1 %; srednje stresno in 4,7 %, da sploh ni stresno. Nobeden izmed udeležencev raziskave svojega dela ni označil kot ekstremno stresnega. Na osnovi zgoraj omenjenih raziskav lahko rečemo, da je delo šolskega svetovalnega delavca v dokaj veliki meri povezano s stresom. V raziskavi DeMata in Curcia (2004) je bilo ugotovljeno, da je večina šolskih svetovalnih delavcev zadovoljnih s svojim delom, vendar jih skoraj 90 % doživlja svoje delo kot stresno. Do praktično enakih ugotovitev sta prišla Baggerly in Osborn (2006; cit. po Moyer, 2011), ki sta v svoji raziskavi spoznala, da 90 % šolskih svetovalnih delavcev svoje delo doživlja kot stresno.

Prav tako kakor obstaja malo strokovne literature o razširjenosti stresa med šolskimi svetovalnimi delavci obstaja tudi zelo malo strokovne literature, ki se ukvarja z razširjenostjo poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev. Opravljene raziskave v preteklosti so pokazale, da so poklicni izgorelosti najbolj izpostavljeni svetovalni delavci, socialni delavci, psihiatri in psihologi (Skovalt, 2001; cit. po Moyer, 2011). Predvsem pogosto se poklicna

izgorelost pojavlja na izobraževalnem področju, kjer so poudarjeni predvsem učitelji (Brock in Grady, 2002; cit. po Moyer, 2011). Zagotovo pa so še prav posebej izpostavljeni poklicni izgorelosti šolski svetovalni delavci, ki pri svojem delu skrbijo za izobraževalno in vzgojno funkcijo učencev.

Huebner (1993a) v svoji raziskavi o poklicni izgorelosti v kateri je sodelovalo 179 šolskih svetovalnih delavcev ugotavlja, da 25 % kaže znake visoke stopnje čustvene izčrpanosti, 3 % visoko stopnjo depersonalizacije in 12 % nizko stopnjo osebne izpolnitve. Poleg tega je ugotovil, da si kar 35 % šolskih svetovalnih delavcev želi v naslednjih petih letih zapustiti delovno mesto. Do podobnih zaključkov sta prišla tudi Mills in Huebner (1998), ki sta v obdobju sedmih mesecev merila stopnjo poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih. Ugotovila sta, da približno 40 % šolskih svetovalnih delavcev zaznava čustveno izčrpanost, 10 % depersonalizacijo in 19 % zmanjšan občutek osebne izpolnitve. V svoji raziskavi sta prav tako prišla do spoznanja, da veliko šolskih svetovalnih delavcev pr svojem delu doživlja kronični stres. Stephen (2005; cit. po Wachter in dr., 2008) ugotavlja, da se 66 % šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu sooča z zmerno do visoko stopnjo čustvene izčrpanosti in 77 % z zmerno do visoko stopnjo depersonalizacije.

Wachter (2006; cit. po Wachter in dr., 2008) v svoji raziskavi ugotavlja, da večina šolskih svetovalnih delavcev kaže opozorilne znake poklicne izgorelosti, medtem ko je 20 % udeležencev izgorelih. Prav tako sta Crutchfield in Borders (1997; cit. po Wachter in dr., 2008) v svoji študiji opazila znake zelo nizke stopnje empatije pri večini udeležencev, ki bi lahko nakazovali na znake poklicne izgorelosti.

Na osnovi zgoraj omenjenih študij lahko rečemo, da stres in poklicna izgorelost predstavljata problem, ki mu bo v prihodnosti nameniti veliko pozornosti.

2.4.2 DEJAVNIKI STRESA IN POKLICNE IZOGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

Šolski svetovalni delavci se pri svojem delu pogosto srečajo z različnimi dejavniki, ki povzročajo stres (Wise, 1985). Nekatere študije ocenjujejo dejavniki, ki povzročajo stres pri šolskih svetovalnih delavcih, vendar so podatki zelo zastareli in redki. Kljub temu lahko glede na obstoječo strokovno in znanstveno literaturo opredelimo temeljne dejavnike, ki povzročajo stres pri šolskih svetovalnih delavcih:

- kompleksnost dela (Burnham in Jackson, 2000; Johnson, 2000);
- prevelike zahteve (Cunningham in Sandhu, 2000; Herr, 2002; Karasek, 1979; Karasek in Theorel, 1990; Sauter in Murphy, 1995);
- delo, ki ni neposredno povezano s svetovalno vlogo (Morse in Russell, 1988; Hardesty in Dillard, 1994; Coll in Freeman, 1997; Bemak, 2000);
- opredelitev vloge (Boyd in Walter, 1975; Brott in Myers, 1999; Burnham in Jackson; 2000; Paisley in McMahon, 2001; Sears in Granello, 2002), in sicer:
 - a) konfliktnost vlog (Coll in Freeman, 1997; Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Wilkerson in Bellini, 2006),
 - b) neskladnost vlog (Coll in Freeman, 1997),
 - c) nejasnost vlog (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002);
- premalo podpore znotraj in zunaj šole (Reiner in Hartshorne, 1982; Demato in Curcio, 2004).

V nadaljevanju jih bomo podrobneje na kratko predstavili.

Kompleksnost dela

Šolski svetovalni delavci težijo k šolskemu razvoju in vseživljenjskemu učenju, da bi dosegli optimalni osebni/socialni in poklicni razvoj (Campbell in Dahir, 1997). Zaradi tega se morajo šolski svetovalni delavci pogostokrat soočiti z dodatnimi nalogami kot sestavnim delom njihovega dela. Posledica tega je, da morajo šolski svetovalni delavci pogostokrat določati prednostne naloge in sprejemati odločitve, ki bi bile najboljše za učenca. Vse to lahko povzroča povečano stopnjo stresa (Burnham in Jackson, 2000). Če k temu prištejemo še številne »nesvetovalne naloge« (npr. zamenjava učitelja, urejanje kosil, avtobusni prevozi), sta kompleksnost in odgovornost šolskih svetovalni delavcev zelo veliki. Tovrstne naloge so lahko za posameznega šolskega svetovalnega delavca stresne predvsem v šolah, ki imajo veliko število učencev.

Prevelike zahteve

Številne raziskave (Israelashvili; 1998; Bluestein, 2001; Constantine in Gainor, 2001; Mullis in Edwards; 2001; Borders, 2002, Karasek, 1979; Karasek in Theorel, 1990; Sauter in Murphy, 1995) dokazujejo, da se šolski svetovalni delavci pri svojem delu pogostokrat srečujejo z visokimi zahtevami in majhno možnostjo kontrole, saj je njihova narava dela in populacija, s katero se ukvarjajo, zelo raznoliki in kompleksni.

Delo, ki ni neposredno povezano s svetovalno vlogo

Gysbers in Henderson (2000) sta »nesvetovalne« dejavnosti šolskih svetovalnih delavcev razdelila v štiri kategorije: nadzor učencev, poučevanje, pisarniško in administrativno delo. Dejavnosti, ki niso neposredno vezane na svetovalno delo šolskih svetovalnih delavcev, so lahko: obveza glede kosila, zamenjava odsotnih učiteljev, urejanje avtobusnih prevozov, vzpostavljanje discipline in vpisovanje učencev v šolo.

Šolski svetovalni delavci veliko svojega časa posvetijo nalogam, ki niso neposredno povezane s svetovalnim delom (Morse in Russell, 1988; Hardesty in Dillard, 1994; Coll in Freeman, 1997; Bemak, 2000). Do podobnih zaključkov sta v svoji raziskavi prišla Baggerly in Osborn (2006). Napierkowski in Parsons (1995) ugotavljata, da vloga šolskega svetovalnega delavca navidezno postaja vedno bolj administrativna, saj se od njega zahteva vedno več administrativnega dela. Šolski svetovalni delavci izražajo skrb zaradi vedno večjega obsega administrativnega dela, zaradi česar imajo manj časa za individualno in skupinsko svetovalno delo z učenci (DeMato in Curcio, 2004). Zaradi stalnih večjih pričakovanj in zahtev glede »nesvetovalnih« dejavnosti se šolski svetovalni delavci vedno bolj oddaljujejo od neposrednega svetovalnega dela z učenci, starši, učitelji in vodstvom. To pa v njih vzbudi občutke krivde in s tem posledično stresa, da niso naredili dovolj v neposrednem svetovalnem delu.

Opredelitev vloge

Opredelitev vloge predstavlja za šolske svetovalne delavce vedno velik izziv (Boyd in Walter, 1975; Brott in Myers, 1999; Burnham in Jackson, 2000; Paisley in McMahon, 2001; Sears in Granello, 2002). Vloga označuje niz različnih pričakovanj, ki jih mora izpolniti posameznik na določenem položaju v določeni organizaciji. Ta pričakovanja opredeljuje in izpolnjuje posameznik samostojno, tako kot tudi drugi znotraj in zunaj organizacije (Van Sell, Brief in

Schuler, 1981). Za šolskega svetovalnega delavca to pomeni, da na opredelitev in uresničevanje njegove vloge vplivajo osebe v šoli in tiste zunaj šolskega sistema, tako kot tudi smernice, ki so si jih samostojno zastavili.

Zaradi nedoslednih in nasprotujočih si sporočil, ki jih svetovalni delavci prejemajo, kot tudi zaradi njihovih osebnih stališč, je zelo verjetno, da se šolski svetovalni delavec znajde v stresu. Po Collu in Fremanu (1997; cit po Culbreth in dr., 2005), ki izhaja iz vloge šolskih svetovalnih delavcev, in sicer:

- Konfliktnosti vloge: do konfliktnosti vloge pride, ko se šolski svetovalni delavec sooči z nesprejemljivimi zahtevami s strani dveh ali več pošiljateljev (npr. učiteljev, ravnatelja, drugega šolskega svetovalnega delavca) ali ko se od šolskega svetovalnega delavca zahtevajo določene stvari, ki so v nasprotju z njegovim prepričanjem.
- Nejasnosti vloge: do pojava nejasnosti vloge pride, ko šolski svetovalni delavcu nima jasnih navodil glede njegovih pričakovanj in odgovornosti na delovnem mestu.
- Neskladnosti vloge: do neskladnosti vlog pride, ko je postavljeno preveč zahtev, ki jih mora šolski svetovalni delavec izpolniti brez potrebne podpore. Prav tako do neskladnosti lahko pride, ko je šolski svetovalni delavec ujet med lastnimi pričakovanji in zahtevami drugih šolskih oseb (npr. ko ravnatelj zahteva, da se razkrijejo informacije, medtem ko šolski svetovalni delavec verjame, da so informacije zaupne narave).

Premalo strokovne podpore

Šolski svetovalni delavci so pogosto deležni premalo strokovne podpore, ki je lahko vzrok za slabšo delovno učinkovitost (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Baker in Gerler; 2004; Wilkerson in Bellini, 2006). Kesler (1990; cit. po Wachter in dr., 2008) ugotavlja, da predvsem pomanjkanje strokovne podpore v obliki supervizije, vpliva na nastanek poklicne izgorelosti.

Biografski dejavniki stresa pri šolskih svetovalnih delavcih

Poleg že omenjenih dejavnikov stresa pri šolskih svetovalnih delavcih predstavljajo pomembno vlogo pri zaznavanju stresa tudi biografski dejavniki, kot so spol, starost, delovne izkušnje, stan, itd. V nadaljevanju se bomo osredotočili na biografski dejavnik starost, ki je

pomenil pomembno neodvisno spremenljivko v naši empirični študiji, predstavljeni v drugem delu doktorske disertacije.

Ob pregledu literature smo ugotovili, da je zelo malo raziskav, ki bi se navezovale na vpliv starosti na stres pri šolskih svetovalnih delavcih. Med redkimi raziskavami, ki se ukvarjajo s stresom šolskih svetovalnih delavcev glede na starost, je raziskava Searsa in Navina iz leta 2001, kjer sta ugotovila, da starost nima pomembnega vpliva na zaznavanje stresa. Za razliko od omenjene raziskave so nekateri avtorji (Maslach in Jackson, 1981; Huberty in Huebner, 1988; Butler in Constantine, 2005) prišli do spoznanja, da mlajši šolski svetovalni delavci zaznavajo večjo stopnjo stresa.

Levison, Fetchkan in Hohenshil (1988) v svoji raziskavi ugotavljajo, da šolski svetovalni delavci pri svojem delu sprejemajo zelo pomembne odločitve, ki lahko imajo dolgoročne pozitivne ali negativne posledice za učence. Zagotovo šolski svetovalni delavci delujejo kot del interdisciplinarnega tima v šoli, ki sprejema pomembne odločitve o učencih. Vendar, Giliam in Coleman (1981) ugotavljata, da so šolski svetovalni delavci glede na svojo »strokovno moč« in diagnostično znanje pogostokrat najbolj pomemben in vpliven člen v tem interdisciplinarnem timu. Zaradi pomembnosti svoje vloge se šolski svetovalni delavci pogostokrat znajdejo v stresu, ki se lahko sčasoma razvije v poklicno izgorelost.

Freudenberger (1977) ugotavlja, da je pomemben dejavnik za nastanek poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih odsotnost zmožnosti spremljanja posameznega učenca do konca njegovega vzgojno-izobraževalnega razvoja. Pogosto učenec ali šolski svetovalni delavec zamenjata okolje, zaradi česar šolski svetovalni delavec nima vpogleda v učinkovitost svojega dela, ker nima možnosti spremljanja učenčevega napredka. Zaradi odsotnosti možnosti neprestanega spremljanja učenca lahko šolski svetovalni delavec svoje delo doživlja kot neučinkovito, zaradi česar lahko doživlja stres, ki se lahko dolgoročno razvije v poklicno izgorelost.

Huberty in Huebner (1988) govorita o različnih pomembnih dejavnikih, ki vplivajo na poklicno izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. Ti dejavniki so nejasna opredelitev vlog, časovni pritisk, ki je posledica prevelikih zahtev, zunanji in notranji pritisk, ki se nanašata na lastno doživljanje šolskih svetovalnih delavcev. Najpomembnejšo vlogo pri poklicni izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev pa ima jasna opredelitev vloge v službi. Peirson Hubeny in Archambault (1987) sta ugotovila, da nejasnost vlog in konfliktnost vlog

predstavlja največjo nevarnost za izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. Podobno tudi Stephan (2005; cit po Wachter in dr., 2008) ugotavlja, da lahko pomanjkanje jasno izraženih vlog in konfliktnost vlog dolgoročno privede do nastanka poklicne izgorelosti.

Številne študije (Reiner in Hartshorne, 1982; Huberty in Huebner, 1988; Stickel, 1991; Huebner 1992, 1993b; Sandoval, 1993; Niebrugge, 1992; Mills in Huebner, 1998; Butler in Constantine, 2005; Wilkerson in Bellini, 2006; cit. po Wilkerson, 2009) se osredotočajo na vpliv demografskih značilnosti na pojav poklicne izgorelosti, kjer se povsem osredotočajo na pomen delovnih izkušenj. Iz strokovne literature je razvidno, da so vplivi delovnih izkušenj na izgorelost različni. Butler in Constantine (2005; cit. po Wilkerson, 2009) ugotavljata višjo stopnjo poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, ki imajo več delovnih izkušenj (20–29 let). Huberty in Huebner (1988) sta ugotovila, da šolski svetovalni delavci s starostjo razvijajo različne vedenjske vzorce, ki zmanjšujejo zmožnost za nastanek poklicne izgorelosti. Kar pomeni, da se s tem, ko šolski svetovalni delavci postajajo starejši in bolj izkušeni poveča zavedanje različnih vplivov stresov pri svojem delu. Prav tako ob pojavu stresa uporabijo različne učinkovite strategije spoprijemanja s stresom, s čimer preprečijo nastanek poklicne izgorelosti.

Huebner (1992) ugotavlja, da se poklicne izgorelosti, ki se kaže v obliki čustvene izčrpanosti in zmanjšane delovne učinkovitosti, šolski svetovalni delavci pogostokrat ne zavedajo. V nadaljevanju prav tako ugotavlja, da obstaja pomembna povezanost med delovnimi stresorji in izgorelostjo. Najpomembnejši dejavniki čustvene izčrpanosti in posledično poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih so: premalo pomoči s strani drugega šolskega osebja, premalo stikov z ostalimi sodelavci, preveč pisanja poročil, primeri, ki so povezani s samomori in zlorabami učencev, težave z učitelji in starši.

Ahrens (1977) je spoznal, da je zadovoljstvo na delovnem mestu in s tem povezana poklicna izgorelost odvisna od finančnih dohodkov, velikosti šole, izkušenj na prejšnjem delovnem mestu ali šolanju, strokovnih izkušenj in izobraževanja.

Benson in Hughes (1985) sta ugotovila, da šolski svetovalni delavci ponavadi pri svojem delu uporabijo približno 50 % svojega delovnega časa za ocenjevalne aktivnosti, 20 % za posvetovanje in preostanek časa za svetovanje, administracijo, svetovanje staršem, raziskave in evalvacijo programa. Šolski svetovalni delavci so izrazili potrebo, da bi želeli porabiti manj časa za ocenjevanje in več časa za ostale aktivnosti, predvsem za konzultacije z šolskim

osebjem in preventivne dejavnosti (Hughes, 1979). Zaradi tega šolski svetovalni delavci pogostokrat doživljajo neskladje med dejansko in potrebno vlogo, kar je lahko pogostokrat razlog za nastanek stresa, ki se lahko kasneje razvije v poklicno izgorelost. Šolski svetovalni delavci so izpostavljeni poklicni izgorelosti predvsem tam, kjer je prisotna visoka stopnja poklicnega stresa, nejasnost vloge, konfliktnost vlog in pomanjkanje supervizije (Kesler, 1990).

2.4.3 POSLEDICE STRESA IN POKLICNE IZGORELOSTI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

Številne raziskave (Schuler, Aldage in Brief, 1977; Burke, 1988; Bacharach, Bamberger in Mitchell, 1990; Sullivan in Bhagat, 1992; DeMato in Curcio, 2004) ugotavljajo povezavo med stresom in delovno učinkovitostjo, ki se pod vplivom stresa zmanjša. Kronični stres lahko povzroči pri šolskih svetovalnih delavcih manjše zadovoljstvo in občutek nepomembnosti na delovnem mestu (Leiter in Meechan, 1986; Kesler 1990; Wolpin, Burke in Greenglass, 1991; Connolly in Myers, 2003), ki pa negativno vpliva na fizični in čustveno počutje šolskih svetovalnih delavcev (Olson in Dilley, 1988). Njihovo zadovoljstvo in dobro počutje pri delu je ključnega pomena za visoko kakovost opravljenih delovnih nalog z učenci, starši, učitelji, ravnatelji in drugimi (Spector, 1997). Intenziven in kronični stres lahko povzroči občutek manjše strokovne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih (Moracco in dr., 1984).

Zaradi edinstvenosti dela šolskih svetovalnih delavcev povečanega stresa in s tem posledično zmanjšanega zadovoljstva pri delu ne občutijo samo šolski svetovalni delavci, temveč tudi drugi posamezniki (npr. učenci, učitelji, starši, itd.) s katerimi vsak dan delajo v šoli (Gade in Houdek, 1993).

V primeru, ko šolski svetovalni delavci nimajo na razpolago dovolj sposobnosti za spoprijemanje s stresom, se lahko nakopičeni stres sčasoma razvije v poklicno izgorelost (Lazarus in Folkman, 1984, Kessler, 1990). Predvsem kroničen stres pri šolskih svetovalnih delavcih je lahko zelo nevaren za razvoj poklicne izgorelosti (Paisley in McMahan, 2001; Herlihy, Gray in McColum, 2002; Wilkerson in Bellini, 2006).

Intrapersonalne posledice poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev lahko vsebujejo vrsto različnih negativnih psihičnih, čustvenih, kognitivnih in vedenjskih simptomov (Freudenberger, 1974; Cherniss, 1980; Edelwich in Brodsky, 1980; Maslach, 1982; cit. po Wachter in dr., 2008). Nekatere raziskave (Maslach in Jackson, 1981; Maslach in Schaufeli,

1993) ugotavljajo, da poklicna izgorelost lahko povzroči izgubo motivacije, energije in zanimanja za delo šolskih svetovalnih delavcev. Do podobnih zaključkov je prišel tudi Lambie (2007), ki je ugotovil povezavo med osebnim razvojem šolskih svetovalnih delavcev in poklicno izgorelostjo, kjer se je izkazal zmanjšan občutek osebne izpolnitve. Posledica poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev je lahko tudi nezadovoljstvo v službi, kronični absentizem, zavračanje opravljanja določenih nalog, visok odstotek zapuščanja službe in na splošen odhod iz služb, ki imajo opravka z ljudmi (Edelwich in Brodsky, 1980, Maslach, 1982).

Poklicna izgorelost lahko pusti zelo resne posledice na šolskem svetovalnem delavcu, prav tako pa tudi na učencih, sodelavcih, družini in na celotnem šolskem okolju (Maslach, 1982; cit. po Wachter in dr., 2008).

2.4.4 SOOČANJE ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCEV S STRESOM IN POKLICNO IZGORELOSTJO

Šolski svetovalni delavci imajo več sredstev za spoprijemanje s stresom, ki se lahko nahajajo znotraj in zunaj šole. Znotraj šole je to lahko pogovor s sodelavci, timsko delo, študijska skupina in supervizija. Zunaj šole pa je to najpogosteje domače okolje (starši, partner, prijatelji). V nadaljevanju bomo na kratko predstavili zgoraj omenjene pristope spoprijemanja s stresom.

a) Pogovor s sodelavci

Pomemben vir spoprijemanja s stresom šolskih svetovalnih delavcev predstavljajo odnosi s sodelavci (npr. učitelji, ravnatelj). Predvsem pomembno je, da v šoli in medsebojnih odnosih s sodelavci prevladuje občutek varnosti, sprejetosti, spoštovanja in pripadnosti, saj v tem ozračju šolski svetovalni delavec dobi občutek, da lahko spregovori o svojih najglobljih občutjih (strahu, jeze, nemoči itn). Ob tem je zelo pomembno, da se čuti slišan, razumljen in začuten, kar ima zelo pomemben vpliv na zmanjševanje stresa in preprečevanje poklicne izgorelosti.

b) Timsko delo

V primeru, ko je na osnovni šoli več svetovalnih delavcev oziroma izvajalcev dodatne strokovne pomoči je pomembno, da imajo redne timske sestanke, pri katerih lahko naslavljajo in razrešujejo različne težave. V timsko delo se združujejo šolski svetovalni delavci oziroma

strokovnjaki podobnih strok, ki razpravljajo o svojih stiskah, težavah in problemih, povezanih z njihovim delom.

c) Študijske skupine

Študijske skupine so se pojavile kot nova oblika kreativnega strokovnega izpopolnjevanja šolskih svetovalnih delavcev. Pri študijskih skupinah gre predvsem za izmenjavo izkušenj in pridobivanje novih znanj, kar prispeva k boljši »opremljenosti« šolskih svetovalnih delavcev in s tem posledično k zmanjšanju stresa in preventive poklicne izgorelosti.

d) Domače okolje

Zelo pomemben vir spoprijemanja s stresom šolskim svetovalnim delavcem lahko predstavlja tudi domače okolje (partner, starši, prijatelji), ki jih lahko slišijo v njihovih poklicnih stiskah ter jim na ta način nudijo oporo in razumevanje, kar zagotovo ima zelo pozitiven vpliv na počutje ter zmanjšanje stresa pri šolskem svetovalnem delavcu.

e) Intervizija in supervizija

Pri interviziji in superviziji gre za proces razvoja in učenja v poklicu šolskega svetovalnega delavca. V nadaljevanju podrobneje opisujemo pojem supervizija, ki je predmet našega raziskovanja v empiričnem delu raziskave.

2.5 SUPERVIZIJA

V pričujočem poglavju uvodoma namenjamo pozornost zgodovinskemu pregledu razvoja supervizije (2.5.1), sledi podrobnejša razlaga pojmov supervizija, supervizor, supervizant in supervizijski odnos (2.5.2). V nadaljevanju pozornost namenjamo klasifikaciji supervizije na področju šolstva (2.5.3), osnovnim pogojem (2.5.4), fazam (2.5.5), delovnim oblikam (2.5.6) in osnovnim funkcijam supervizije (2.5.6). V zadnjem podpoglavju pa podrobno predstavljamo relacijsko družinski model supervizije (2.5.7).

2.5.1 ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA SUPERVIZIJE

Za zgodovino supervizije lahko rečemo, da hkrati predstavlja tudi zgodovino socialnega dela (Wieringa, 1990; cit. po Busse, 2009), kar nakazuje na pomemben odnos med supervizijo in socialnim delom. Tako lahko rečemo, da je socialno delo »rojstna hiša« supervizije (Weigand, 1991), vendar je tekom časa supervizija postajala vedno bolj samostojna disciplina. Začetki supervizije sodijo na področje socialnega dela v ZDA in Angliji na prelom 20. stoletja. V tem obdobju so delovali številni prostovoljci, ki so pomagali reševati in lajšati socialne stiske. Mary Richmond je bila prva, ki je uporabila besedo supervizija, s pomočjo katere je želela izboljšati učinkovitost dela prostovoljcev, zato je vpeljala nove koncepte dela ter uvedla supervizorsko izobraževalno in nadzorno prakso. V tem obdobju so supervizijo izvajali preizkušeni strokovni delavci, ki so bili odgovorni za delo prostovoljcev. Supervizorji niso bili zgolj mentorji in učitelji, ampak so tudi spremljali delo prostovoljcev, jim svetovali in pomagali pri izražanju ter predelavi osebnih stisk, dilem in frustracij (Kadushin, 1990; cit. po Kobolt, 2000a).

Na evropskih tleh oziroma v Nemčiji se je začel razvoj supervizije po drugi svetovni vojni. V Sloveniji se je o pojmu supervizije začelo podrobneje govoriti in razpravljati v šestdesetih letih 20. stoletja na področju klinično-psihološkega in psihoterapevtskega dela, ko jo je prof. Leopold Bergant začel prvi uvajati v prakso. Sčasoma se je supervizija začela širiti tudi na področje socialnega dela in izven družinske vzgoje ter socialne pedagogike. V zadnjem obdobju smo priča zelo velikemu razmahu supervizije tako na socialnem, kot tudi vedno bolj na pedagoškem področju (Kobolt, 2000a). Pojmovanje supervizije v današnjem času se vedno bolj preveša od nadzorne k terapevtski funkciji, vendar se njen nadzorni pomen ni izgubil, temveč se pojem supervizije uporablja bolj široko (Resman, 2000).

Zagotovo ni naključje, da se je supervizija najprej razvila na področju socialnega in terapevtskega dela, saj je tukaj odnosni vidik ključna sestavina poklicnega dela. Na slednjih področjih so strokovni delavci spoznali, da kljub ustreznim teoretičnim znanjem in praktičnim izkušnjam nimajo izoblikovane dokončne poklicne kompetence. Uveljavljanje supervizije se je razširilo z zavedanjem, da poleg veljavnih metod, postopkov, znanj in izkušenj strokovni delavci v svoje delo vnašajo tudi svoje osebne norme, vrednote, stališča in čustva (Kobolt in Žižak, 2010).

V nadaljevanju predstavljamo temeljne pojme, ki se pojavljajo v superviziji.

2.5.2 OPREDELITEV POJMOV SUPERVIZIJA, SUPERVIZOR, SUPERVIZANT IN SUPERVIZIJSKI ODNOS

Opredelitev pojma supervizija

Pri poklicih, kjer je delo naravnano predvsem na odnose z ljudmi, se strokovni delavci praktično vsakodnevno srečujejo z različnimi težavami, ob katerih se pogostokrat ne znajdejo. To lahko povzroči v strokovnem delavcu stres, ki lahko dolgoročno vodi tudi v resnejše težave in obolenja. Zato je zelo pomembno, da si strokovni delavci priznajo, da se ob nudenju pomoči drugim pogosto znajdejo v situacijah, ko tudi sami potrebujejo pomoč. Supervizija predstavlja eno izmed oblik strokovne pomoči, ki so jo lahko deležni strokovni delavci (Švagan, 2010).

V svojem izvornem pojmovanju supervizija, kot navajata Kobolt in Žorga (2000a) pomeni nadziranje, kontrolo in je izpeljanka iz besede super (nad) ter videre (vzeti). V prvotnem pomenu je pojem supervizije predstavljal predvsem kontrolo s strani nadrejenega do podrejenega. Moderno pojmovanje pojma supervizije pa več ne temelji zgolj na kontroli, temveč se predvsem osredotoča na spremljanje, vodenje in svetovanje strokovnim delavcem pri razvoju in dvigovanju strokovnih kompetenc in avtonomnem delovanju.

Po Resmanu (2000) lahko supervizijo najsplošneje opredelimo kot pomoč ljudem vseh profilov pri razvoju njihove osebne in profesionalne kariere. Podobno supervizijo opredeljuje tudi Žorga (1997), ki meni, da pri superviziji gre za specifično metodo izobraževanja in razvoja strokovnih delavcev v praksi. Predvsem pa supervizija predstavlja orodje za razvoj profesionalne identitete, sposobnosti in veščin, ki jih posameznik uporablja pri delu z

uporabniki (Gordan, 1998; Cajvert, 1998; Bernler in Johnson, 1985; Hawkins in Shohet, 2000; cit. po Cajvert, 2010).

V najširšem smislu je supervizija po Kobolt in Žorga (1999) refleksija posameznika iz distance o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti, ker nam pogled od zgoraj in z razdalje omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov. Inskipp in Proctor (1988) supervizijo opisujeta kot delovni odnos med supervizorjem in supervizantom, kjer supervizant dobi povratno informacijo o svojem delu in smernice za nadaljnjo delo. Po Kobolt in Žižak (2010) supervizant v supervizijskem procesu reflektira svoje poklicne težave, probleme in dileme ter s pomočjo izkustvenega učenja izboljšuje svoje strokovne kompetence ter s tem posledično tudi kvaliteto svojega dela (Kobolt in Žižak, 2010). Podobno pravi tudi Švagan (2010), ki supervizijo opredeljuje kot obliko strokovne pomoči, ki s pomočjo poklicne refleksije omogoča vpogled v lastno delovanje, ki pripomore k razmišljanju o tem, kako bolje ter predvsem z manj stresa opraviti delovne obveznosti.

Po Delano in Shahu (2007) gre pri superviziji za profesionalni odnos, ki supervizantu nudi podporo, učenje in varen prostor, kjer lahko spregovori o svojih stiskah, težavah in dilemah na delovnem mestu. Supervizija vzpodbuja konstruktivno soočanje in kritično komunikacijo, ki vzpodbuja kvalitetne medosebne odnose v delovnih organizacijah. Predvsem pa supervizija predstavlja sredstvo za ustvarjanje dinamične rasti, za doseganje visokih strokovnih standardov in kulture znotraj posameznih ustanov. Po Žorga (1994) supervizija predstavlja pomembno priložnost za razvoj kvalitete organizacije in njenih storitev, ki prek razvoja posameznikov in skupin posredno pripomore k učenju organizacije kot celote.

Milošević Arnold (1996; cit. po Klemenčič Rozman, 2010) opredeljuje supervizijo kot pomembno metodo pri preventivi stresa in poklicne izgorelosti, saj s pomočjo supervizije lažje postaviš mejo med poklicnim in zasebnim življenjem.

Na osnovi zgoraj omenjenih opredelitev supervizije lahko po Kobolt in Žižak (2000) povzamemo temeljne prvine, ki opredeljuje supervizijo:

- **proces**, pri kateri gre za vnaprej dogovorjena kontinuirana srečanja na katerih supervizanti preko komunikacije in interakcije evalvirajo svoje poklicne izkušnje;
- **usmerjenost procesa** določajo sprejeti cilji, ki se nanašajo na didaktično usmerjenost, pri katerih gre predvsem za pridobivanje novih znanj. Podporna usmerjenost temelji na

vsebinskih in metodičnih poudarkih, pri katerih gre predvsem za zmanjševanje čustvenih in drugih delovnih pritiskov, medtem ko so pri organizacijski usmerjenosti poudarki na analizi delovnega okolja in iskanju primernejših rešitev pri izvajanju delovnih obveznosti;

– *refleksija* je ključen metodičen element v superviziji, ki omogoča analizo dogajanj, novih spoznanj, oblikovanje novih razlag in razumevanja ter zamisli za nove intervencije v delovnem okolju. S pomočjo refleksije se ugotovi tisto, kar je bilo pred tem zakrito, spregledano ali zaradi različnih vzrokov premalo pozorno sprejeto. Za refleksijo je značilno, da je negovana in vzpodbujena in ni nikoli naključna;

– *sprejeta pravila*, ki temeljijo na potrebah in pričakovanjih supervizantov (Kobolt in Žižak, 2010).

Opredelitev pojma supervizor

Supervizor je izkušeni strokovnjak in predvsem učitelj, ki vodi in usmerja strokovnjake (študente, pripravnike itn) v proces vseživljenjskega učenja ob konkretnem delu za katerega potrebuje strokovno znanje in praktične izkušnje (Milošević Arnold, 1999a). Podobno tudi Žorga (2000a) supervizorja poimenuje kot osebo, ki je odgovorna, da supervizantu nudi optimalno okolje v katerem išče strokovne rešitve, ki mu predstavljajo osnovo za učenje. Zato supervizor torej primarno ni oseba, ki pozna vse odgovore, temveč predvsem oseba v supervizijskem procesu, ki pomaga supervizantu pri iskanju lastnih odgovorov na različne stiske, težave in dileme. Po Ščavničar (2003) supervizor v supervizijskem procesu opravlja naslednje naloge:

- izraža pozornost in aktivno posluša supervizanta;
- spretno postavlja vprašanja, ki temeljijo na vprašanih odprtega tipa, s pomočjo katerih želi ugotoviti na kakšen način je povezan s problemom. Postavljena vprašanja se nanašajo na njegove kognitivne, emocionalne in fiziološke reakcije v zvezi s problemom;
- s pomočjo ustreznih vprašanj vodi in usmerja supervizanta k razmišljanju in iskanju lastnih rešitev;
- v supervizijski proces vstopa s stališča »nevednosti«, kar pomeni, da tudi supervizor ne pozna odgovorov na vsa vprašanja;

- ne postavlja vprašanj s katerimi bi lahko povzročil supervizantovo obrambo in mu prebujal občutke krivde.

Opredelitev pojma supervizant

Supervizant je strokovnjak na posameznem področju, ki je vključen v supervizijski proces, kjer se uči za delo in spoznava sebe v različnih profesionalnih vlogah (Milošević Arnold, 1999a). Najbolj preprosto torej lahko povemo, da je supervizant oseba, ki je deležna strokovne pomoči s strani supervizorja (Ščavničar, 2003), s pomočjo katerega analizira in reflektira svojo poklicno izkušnjo (Žorga in Kobolt, 2006; cit. po Kobolt in Žizak, 2010). V supervizijskem procesu je supervizant odgovoren za vsebino supervizije, kjer postavlja konkretna vprašanja iz svojega poklicnega področja, o katerih se na supervizijskih srečanjih razpravlja in se jih nato tudi posledično razrešuje (Žorga, 2000a).

Opredelitev pojma supervizijski odnos

Številne raziskave (Lower, 1972; Teitelbaum, 1990; Summerel in Borders, 1996; White in Queener, 2003; cit. po Rahne in Rožič, 2008) poudarjajo pomembnost odnosa med supervizorjem in supervizantom. Po Neufeldtu (1997) predstavlja supervizijski odnos temeljno sestavino supervizije, saj na supervizijskem odnosu temelji celoten supervizijski proces. Za vzpostavitev ustreznega supervizijskega odnosa je potrebno, da se vzpostavi občutek sprejetosti, empatije, pristnosti in brezpogojnega spoštovanja, saj bo tovrsten odnos postal temelj za vse nadaljnje supervizantove odnose (Stoltenberg in McNeill, 2010; cit. po Young in dr., 2011).

Po Milošević Arnold (1999a) najpomembnejšo sestavino supervizijskega odnosa predstavlja komunikacija, ki je v superviziji zelo intenzivna. Zato je pomembno, da je supervizor sposoben razumeti pomen vseh vrst komunikacije (verbalno, neverbalno, simbolično in pisno). Pogostokrat se izkaže, da neverbalne oblike komunikacije o posamezniku povedo več kakor verbalne, saj supervizanti na ta način lahko izražajo svoje vrednote, predsodke, stiske, ki jih ne znajo ali ne zmorejo izraziti v neposredni komunikaciji. Poleg komunikacije kot pomembne sestavine supervizijskega odnosa Hoollowayeva (1995; cit. po Žorga, 2000a) opredeljuje še tri dejavnike, ki odločilno vplivajo na supervizijski odnos in sicer: medosebna struktura odnosa (razsežnost moči in vključenosti); faze odnosa (razvoj odnosa, ki je individualen glede na posameznika); supervizijski dogovor (določitev supervizijskih pričakovanj, ki se navezujejo na cilje in funkcije supervizije).

2.5.3 KLASIFIKACIJA SUPERVIZIJE NA PODROČJU ŠOLSTVA

Na področju šolstva se najpogosteje uporablja administrativno, razvojno in klinično supervizijo (Henderson, 1994; cit. po Resman 2000), ki jih v nadaljevanju na kratko predstavljamo.

a) Administrativna supervizija

Administrativna supervizija se osredotoča predvsem na usmerjanje in razvijanje delovnih navad in usmerjanja, s temeljnim namenom dvigniti kakovost dela. Velik poudarek daje urnikom, zapisnikom, poročilom, evidencam timskega dela in drugim dokumentom (Resman, 2000). Najsplošnejša opredelitev administrativne supervizije je pomoč supervizantu pri njegovem administrativnem delovanju v delovni organizaciji (Hart, 1982).

b) Razvojna supervizija

Razvojna supervizija temelji na prepoznavanju in razvijanju človekovih potencialov, ki jih je potrebno razvijati vse življenje (Resman, 2000). Žorga (1998) razvojno supervizijo imenuje razvojno edukativno supervizijo, ker je predvsem naravnana na učni proces v katerem se strokovnemu delavcu pomaga doseči lastne rešitve pri problemih s katerimi se srečuje na svojem delu ter mu hkrati omogoča učinkovitejšo soočanje s stresom. Znotraj supervizijskega procesa supervizor prilagaja supervizijske stile in intervencije supervizantovim potrebam, išče ravnovesje med podporo in izzivom ter s tem spodbuja rast in razvoj supervizanta. V tem odnosu je osnovna naloga supervizorja podpirati in usmerjati supervizanta. Na ta način supervizijsko okolje postane manj strukturirano in bolj prijateljsko ter hkrati s tem bolj osredotočeno na medosebni proces in osebni razvoj supervizanta (Lambie in Sias, 2009; cit. po Young in dr., 2011)

c) Klinična supervizija

Klinična supervizija se osredotoča na odnos med supervizorjem in supervizantom pri katerem je predvsem pomembno supervizantovo mišljenje, vedenje in čutenje, ki se navezuje na delovno nalogo (Acheson in Damien Gall, 1997). Največji poudarek pri klinični superviziji se daje medosebnemu odnosu med supervizorjem in supervizantom, pri katerem gre za supervizantov razvoj, ki temelji na empatičnem razumevanju, odprtosti za spremembe, zaupanju, komunikaciji, pristnosti in spoštovanju (Bernard in Goodyear, 2009; Falender in Shafranske, 2004; Nerdrum in Ronnestad, 2002; cit. po Young in dr., 2011).

Pri klinični superviziji gre torej za proces pri katerem izkušeni supervizor vzpodbuja procese osebne rasti pri manj izkušenem strokovnem delavcu (supervizantu), ki prihaja iz istega delovnega področja (Lambie in Sias, 2009; cit. po Young in dr., 2011). Podobno navaja tudi Resman (2000), ki klinično supervizijo opredeljuje kot razvijanje in spreminjanje stališč ter ravnanj supervizanta s pomočjo vplivanja na njegovo notranje psihično dogajanje. Za klinično supervizijo je značilno, da je najbolj pogosto uporabljena in razvita oblika supervizije.

2.5.4 OSNOVNE FUNKCIJE SUPERVIZIJE

Številni avtorji (Kadushin, 1985; Inskipp in Proctor, 1988; Hawkins in Shohet, 1992; cit. po Kobolt in Žorga, 2000b) poudarjajo, da obstajajo tri splošne dimenzije oziroma funkcije supervizije: edukativna, podporna in vodstvena, ki jih v nadaljevanju predstavljamo.

a) Edukativna funkcija

Osnovni namen edukativne funkcije supervizije je razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela z uporabniki (Kobolt in Žorga, 2000b). Podobno tudi Kadushin (1985) opredeljuje edukativno funkcijo supervizije kot učenje in pridobivanje ustreznih veščin, ki jih posameznik potrebuje za čim uspešnejše opravljanje svojega dela. Edukativna funkcija supervizije temelji na pridobivanju ustreznih znanj in veščin, raziskovanju lastnega poklicnega in osebnega razvoja, povratnih informacijah itn.

b) Podporna funkcija

Kadushin (1985) opredeljuje podporno funkcijo supervizije kot pomoč supervizantu pri soočanju s stresnimi delovnimi obveznostmi in razvoju ustreznih vedenj in čustev, ki pripomorejo k boljši delovni uspešnosti. Zato se podporna funkcija osredotoča predvsem na ozaveščanje čustev, ki se prebujajo v supervizantu pri delu z uporabniki, saj se na ta način lahko prepreči pretirano identifikacijo ali pretirano izogibanje bolečih čustev, ki se prebujajo v odnosu supervizant – uporabnik (Kobolt in Žorga, 2000b). Podporna funkcija supervizije torej temelji na izgradnji zaupanja, zmanjšanju oziroma odstranitvi stresa, emaptičnem razumevanju, sprejemanju in skrbi za supervizanta kot za »osebo« (Kadushin, 1985).

c) Vodstvena funkcija

Vodstvena (normativna) funkcija supervizije temelji na nadziranju, usmerjanju in vrednotenju dela. (Kobolt in Žorga, 2000b). Po Kadushinu (1985) gre pri vodstveni funkciji supervizije za zagotavljanje delovne učinkovitosti, ki je v skladu z pravili, vrednotami in zahtevami organizacije. Vodstvena funkcija torej temelji na konkretnih nalogah kot so struktura dela, intervencije in aktivnosti, pregled uporabnikovega napredka, razjasnjevanje pravil in odgovornosti, načrtovanje dela in razporejanje itn.

V supervizijskem procesu so vse tri funkcije (edukativne, podporne, vodstvene) vedno prisotne, vendar je od konteksta procesa, konkretnih potreb in izkušenj supervizanta odvisna, poudarjenost posamezne funkcije v supervizijskem procesu (Kobolt in Žorga, 2000b).

2.5.5 DELOVNE OBLIKE SUPERVIZIJE

Danes najpogosteje naletimo na individualno, skupinsko, timsko in intervizijsko delovno obliko supervizije. V nadaljevanju predstavljamo vsako posamezno delovno obliko supervizije, še posebno pozornost pa namenjamo individualni delovni obliki supervizije, ki bo v empiričnem delu tudi eksperimentalno preizkušena.

a) Individualna supervizija

Raziskave so pokazale, da je najbolj prevladujoča delovna oblike supervizije individualna supervizija (Goodyear in Bernard, 1998). Individualna supervizija pomeni razmerje med supervizorjem in supervizantom, pri kateri gre za odnos med supervizorjem in supervizantom (Milošević Arnold, 1999a). Pri individualni superviziji supervizor lažje naslavlja občutljive teme, saj je lažje vzpostaviti občutek varnosti in zaupanja (Ray in Altekruze, 2000). Zaradi tega pri individualni superviziji ponavadi prihaja do močne delovne intenzivnosti. Delovna intenzivnost pomeni, da ima supervizant na voljo ves prostor in čas, namenjen za supervizijo, saj se supervizor posveti zgolj supervizantu. Po drugi strani pa intenzivnost odnosa v individualni superviziji pripelje do tega, da se prej in bolj intenzivno razvijejo transferni in kontratransferni mehanizmi (Kobolt, 2000b). Individualna supervizije je zelo primerna za študente na praksi, pripravnike ali pa strokovnjake, ki se šele uvajajo v prakso, saj omogoča poglobljeno obravnavo supervizantovih dilem in težav (Milošević Arnold, 1999a). Po Kobolt (2000b) so vsebine individualne supervizije lahko:

- supervizantov »klient« (učenec, pacient, uporabnik, itd.) in sicer njegovo vedenje, osebnost, težave ter vsi pomembni elementi profesionalnega odnosa med njima;
- osebnost, profesionalni razvoj, trenutna poklicna situacija, osebni in poklicni cilji supervizanta;
- razvoj profesionalnega odnosa do posameznega konkretnega primera in analiza dogajanja v procesu strokovnega dela;
- analiza supervizorskega odnosa in s tem analiza prenosa elementov od »tam in prej« v sedanji supervizijski odnos ter tudi analiza prenosa od »tu in sedaj« na poklicno polje;
- organizacijske razmere v katerih supervizirani opravlja svoje delo, kjer se iščejo potenciali za spreminjanje, razvoj in spremembo institucionalnih razmer;
- analiza institucionalnih in življenjskih razmer supervizanta ter iskanje virov za spremembo in preseganje okoliščin.

b) Skupinska supervizija

Za skupinsko supervizijo je značilno, da je v praksi najbolj pogosta (Milošević Arnold, 1999a). V skupinski supervizije se obravnava posamezne primere, ki jih supervizanti na supervizijskih srečanjih predstavijo. V skupinski supervizijo so moči skupinskega evalviranja in razreševanja usmerjene predvsem na iskanje rešitev, podporo in kreativno razreševanje poklicnih problemov (Kobolt, 2000c). V skupinski superviziji imajo supervizanti na osnovi skupine svojevrstno priložnost za učenje, saj spoznavajo skupinsko dinamiko in se lahko učijo drug od drugega, prepoznavajo vzorce svojega vedenja v vedenju svojih kolegov, se identificirajo s svojimi problemi in dilemami ter hkrati ob pomoči supervizorja skupaj iščejo rešitve (Milošević Arnold, 1999a).

c) Timska supervizija

Timsko supervizijo lahko opredelimo kot posebno obliko skupinske supervizije, ki poteka v posamezni inštituciji kot npr. šola, center za socialno delo, klinična ustanova itn. (Kobolt, 2000d). V timski superviziji so člani skupine med seboj tesno povezani pri opravljanju delovnih nalog in v supervizijskem učnem procesu razrešujejo vprašanja, povezana z njihovim funkcioniranjem pri skupnem delu. Pri tem iščejo odgovore na vprašanja o

značilnostih medsebojnih odnosov in o problemih, ki jih ovirajo pri njihovem delu (Kobolt, 1993). Prav tako znotraj timske supervizije, supervizanti iščejo ovire pri komunikaciji, kakšni so njihovi še neodkriti potenciali in preučujejo zakaj se pojavijo težave v komunikaciji (Kobolt in Žižak, 2000).

Med skupinsko in timsko supervizijo obstaja veliko podobnosti, vendar se timska supervizija od skupinske razlikuje po tem, da gre pri timu za skupino ljudi, ki tesno sodelujejo pri delu ter ima že vzpostavljene medsebojne odnose (Milošević Arnold, 1999a).

d) Intervizija

Intervizija je metoda učenja, v kateri majhna skupina kolegov s podobno stopnjo strokovne usposobljenosti in delovnih izkušenj nudi supervizijsko podporo drug drugemu. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih kolegov ne prevzame vloge stalnega supervizorja, temveč se v tej vlogi vsi sodelujoči stalno izmenjujejo (Hanekamp, 1992; cit. po Milošević Arnold, 1999b).

Pogostokrat intervizijo poimenujemo tudi vrstniška supervizija, pri čemer gre za metodo, pri kateri strokovnjaki s podobnih profilov in stopnjo izobrazbe skupno proučujejo in reflektirajo lastne poklicne izkušnje. Ob tem drug drugemu pomagajo pri analizi, načrtovanju in hipotetičnem preizkušanju sprememb lastnega osebnega in poklicnega vedenja ter se hkrati podpirajo pri reorganizaciji in ponovnem ustvarjanju notranjega in zunanjega sveta in odnosov. Iz tega sledi, da je intervizija metoda, ki omogoča posamezniku vključenost v stalni učni proces skozi vso poklicno obdobje (Žorga, 2000b).

2.5.6 OSNOVNI POGOJI ZA SUPERVIZIJO

Po Žorga (2000a) in Milošević Arnold (1999a) je na začetku supervizijskega procesa potrebno zagotoviti določene pogoje, ki pripomorejo k kvalitetni izvedbi supervizijskih srečanj, ki temeljijo na ohranjanju in razvoju osebnostnih ter profesionalnih kompetenc. V nadaljevanju jih na kratko predstavljamo.

- *Dogovor o supervizijskem sodelovanju.* Pri načrtovanju supervizijskega procesa je potrebno, da sodelujejo vse udeležene stranke in sicer supervizor, naročnik (delodajalec ali plačnik) ter strokovni delavec (supervizant), saj le ob soočenju vseh sodelujočih lahko sestavimo kvalitetni supervizijski dogovor. Na supervizijskem dogovoru se ponavadi usklajujejo naslednje prvine: osnovni cilji in področja ukvarjanja na superviziji; kraj, čas

in pogostost sestajanja; število supervizijskih srečanj; trajanje posameznega supervizijskega srečanja, potek komunikacije in morebitnega usklajevanja zunaj supervizijskega procesa ter obveznosti in odgovornosti supervizorja ter supervizantov pri pisanju poročil, refleksije itn. (Žorga, 2000a).

- *Primerno usposobljen supervizor.* Za kvalitetno opravljanje supervizijskega dela supervizor potrebuje primerno znanje, ustrezne delovne izkušnje, potrebne osebne kvalitete in tudi pedagoško usposobljenost. V supervizijskem procesu supervizor pridobi možnost, da razvija svoje sposobnosti za vodenje supervizantov pri njihovem učenju in napredovanju pri delu (Hawkins in Shohet, 1990; cit. po Milošević Arnold, 1999a). Pred začetkom izvajanja supervizije je za kvaliteten supervizijski odnos zaželeno, da delodajalec povabi supervizorja na njihovo inštitucijo, kjer se supervizor osebno predstavi potencialnim supervizantom, ki se nato lahko samostojno odločijo o primernosti supervizorja za njihovo skupno sodelovanje.
- *Motiviranost supervizanta.* Zelo pomemben dejavnik v supervizijskem procesu je motiviranost supervizanta, ki je zagotovljena s supervizantovo prostovoljno odločitvijo za vključitev v supervizijski proces. Predvsem pomembno je, da supervizant v sebi začuti in spozna, da se bo s pomočjo supervizijskih srečanj lahko izpolnjeval na osebnem in profesionalnem področju (Čačinovič Vogrinčič, 2006; cit. po Švagan, 2010).
- *Zagotavljanje varne klime.* Zagotovo je prva in pomembna stopnja v supervizijskem procesu občutek varnosti in zaupanja med supervizorjem in supervizantom. V supervizijskem procesu je potrebno med vsemi udeleženci vzpostaviti občutek varnosti, ki je nujen predpogoj za odkrito in poglobljeno obravnavo supervizantovih vprašanj, ki pogosto zadevajo tudi osebnost supervizanta (Milošević Arnold, 1999a).
- *Čas srečevanja.* Čas srečevanje supervizorja in supervizantov je lahko v okviru delovnega časa supervizantov ali tudi izven njega. Pomembno je, da se supervizije redno udeležujejo vsi supervizanti (Žorga, 2000, cit. po Švagan, 2010). Za obravnavo posameznega supervizijskega primera je približno potrebno imeti 45 minut časa, temu je potrebno dodati še nekaj časa (15 minut) za uvajalno ogrevanje, za refleksijo prejšnjega supervizijskega srečanja (15 minut do 30 minut) ter čas za sklepno evalvacijo in dogovor za nadaljnje delo (približno 15 minuti). Iz slednjega lahko povzamemo, da je za vsako

supervizijsko srečanje potrebno imeti od ure in pol do dve uri časa (Milošević Arnold, 1999a).

- *Prostor srečevanja.* Po Cajvert (2010) je zelo pomemben tudi prostor v katerem se supervizijska skupina srečuje. Predvsem pomembno je, da je prostor stalen, brez telefonov in obiskovalcev, saj je supervizijski proces zelo intenzivna interakcija med dvema (v primeru individualne supervizije) ali več osebami (skupinska supervizija), ki zahteva nemoteno delo (Milošević Arnold, 1999a). Stalnost prostora je pomembna, da lahko vsak posamezen supervizant razvije občutek varnosti zaradi domačnosti in poznavanja prostora. Prav tako lahko k pozitivnemu počutju prispeva razporeditev prostora, se pravi, da so nameščeni udobni stoli, ki so postavljeni v krog (Čačinovič Vogrinčič, 2006; cit. po Švagan, 2010).
- *Kontinuirana in redna srečanja.* Supervizija mora potekati redno, kontinuirano in skozi daljše časovno obdobje, saj se na takšen način v supervizijski skupini razvije občutek varnosti in zaupanja. V kolikor superviziji ni kontinuiran proces, temveč se jo uporablja zgolj takrat, ko se pojavi določen problem, se pogosto začne dogajati, da si strokovni delavec izoblikuje način, kako čim lažje shajati s problemi, jih spregledati, obhajati ali celo dušiti. S tem obstaja velika nevarnost, da delo postane dolgočasna in naporna rutina. Raziskave so pokazale, da pogostejša srečanja povečajo občutek varnosti in zaupanja. Na splošno velja pravilo, da so najprimernejša srečanja na vsakih 14 dni (Žorga, 1997; 2000, cit. po Švagan, 2010).
- *Zagotovljena potrebna finančna sredstva.* Za supervizijsko delo je značilno da je v strokovnem smislu visoko zahtevno in hkrati odgovorno ter se vrednoti kot pedagoško delo na visoki stopnji zahtevnosti. Zato je potrebno za zunanje supervizorje zagotoviti določena finančna sredstva, katerih višina je najpogosteje odvisna od kvalitete in izkušenosti supervizorja (Milošević Arnold, 1999a).

2.5.7 FAZE SUPERVIZIJSKEGA CIKLUSA

Pri superviziji gre za sistematičen in kontinuirani proces, ki traja skozi določeno obdobje. Zagotovo supervizijski cikel pri različnih modelih traja različno dolgo, vendar vsak supervizijski model zagovarja sistematičnost srečanj. Zato je v supervizijskem odnosu pomembno, da zelo jasno opredelimo cilje, vloge in odgovornosti in jih hkrati med procesom neprestano spremljamo ter sproti preoblikujemo tako, da obdržimo kvaliteten odnos in

učinkovito učenje. Sistematičnost supervizijskega odnosa predstavljajo vnaprej opredeljene faze, ki jih lahko po Žorgi (2000a) razdelimo na:

- pripravljalna faza,
- začetna oziroma uvodna faza,
- osrednja oziroma delovna faza,
- sklepna faza.

V nadaljevanju vsako posamezno fazo supervizijskega ciklusa nekoliko podrobneje predstavljamo.

Pripravljalna faza

Za pripravljalno fazo je značilna priprava na supervizijo, v kateri vsi udeleženci zberejo informacije, ki jih potrebujejo za odločitev glede vstopa v supervizijski proces. Pripravljalna faza je obdobje pred začetkom supervizije. Predvsem pomembno je, da supervizor pridobi čim več informacij o instituciji oziroma področju dela bodočih supervizantov. V tem obdobju se supervizor in supervizanti dogovorijo za začetek in pogoje supervizije. Za zagotovitev vseh potrebnih pogojev in za nemoten potek supervizije je odgovoren supervizor (Milošević Arnold, 1999b). Po Žorgi (2000a) si mora supervizor ob koncu predhodne ali uvajalne faze odgovoriti na naslednja vprašanja:

- kakšno znanje imajo potencialni supervizanti o superviziji in supervizorju;
- ali je supervizija za supervizante prostovoljna, jim predstavlja izziv, potrebo ali obvezo;
- kdo je priporočil supervizorja, zakaj so izbrali prav njega;
- kako dobro supervizor pozna posamezno ustanovo, kjer delajo supervizanti in pravila, ki veljajo v njej;
- kakšna so pravila, ki se jih mora držati supervizant;
- kdo je naročnik, kakšna je cena in v kakšnem odnosu je s supervizantom;
- kaj supervizor zna o supervizantih in kakšne občutke ima v zvezi z njimi;

- kakšna je vloga, položaj in odgovornost supervizorja;
- v kašnem odnosu je supervizor s superviziranci;
- kdaj, kako pogosto in kje se bo izvajala supervizija;
- ali bo supervizor sposoben opravljati supervizijo s tovrstnimi supervizanti.

Začetna (uvodna faza)

Uvodna faza se začne z oblikovanjem delovnega načrta in ciljev, s čimer se postavijo temelji za nadaljnje delo, katerih bistveni elementi so predvsem vzpostavitev delovnega odnosa, dobre komunikacije in dobrega vzdušja (Milošević Arnold, 1999b). Poleg tega je pomembna funkcija začetne faze tudi uglaševanje udeležencev med seboj, vzpostavljanje zaupnega in varnega vzdušja v supervizijskem procesu. Za povečanje občutka varnosti je koristno v začetnem obdobju skleniti različne supervizijske dogovore (npr. dogovor o načelu zaupnosti). Zagotovo ustvarjanje primerne vzdušja in odnosa nista enkratno dejanje, ki se vzpostavi v enkratnem srečanju, temveč se vzpostavi tekom supervizijskega procesa. Vendar pa je od začetne faze v veliki meri odvisno kako bo supervizija potekala naprej. Ob skrbno načrtovanih in dobro vodenih začetnih supervizijskih srečanjih obstaja bistveno več možnosti, da se bo pri posamezniku ali skupini ustvarilo varno vzdušje, ki predstavlja temelj in osnovo za nadaljnja supervizijska srečanja (Žorga, 2000a).

Osrednja (delovna faza)

Osrednja faza v bistvu pomeni nadaljevanje uvodne faze, zato je pogosto prehod iz začetne v delovno fazo neopazen (Milošević Arnold, 1999b). Delovna faza predstavlja najdaljšo in hkrati najpomembnejšo fazo supervizije ter je sestavljena iz treh delov, in sicer jo delimo na prvo delovno obdobje, vmesno evalvacijo in drugo delovno obdobje. V prvem delovnem obdobju se med supervizorjem in supervizanti ponavadi že vzpostavi določen občutek zaupanja na osnovi katerega supervizanti počasi začnejo čustveno razkrivati in predstavljati stvari iz svojega osebnega in profesionalnega življenja. Njihovo raziskovanje in prepoznavanje poteka ob delu s konkretnimi supervizijskimi vprašanji, kjer supervizanti postajajo vse bolj izkušeni s supervizijskim načinom dela. V nadaljevanju supervizant s pomočjo sprotne evalvacije posameznih srečanj spoznava supervizijo in njene pozitivne učinke. V drugem delu delovne faze supervizanti lahko prepoznavajo tudi svoje osnovne (eksistencialne) teme, ki se pogostokrat izkažejo za vzvode, ki pogojujejo njihovo vedenje in

ravnanje na poklicnem področju (Žorga, 2000a). V tej fazi supervizanti že znajo uporabljati možnosti, ki jih daje supervizija in nova spoznanja hkrati asimilirati v svoje profesionalno življenje in ravnanje, zato lahko rečemo, da na tej stopnji supervizijskega procesa poteka zelo intenzivno učenje (Milošević Arnold, 1999b).

Sklepna (zaključna) faza

Zaključna faza je namenjena povzemanju obravnavanih vsebin in primerov, zato se zaključna faza osredotoča predvsem na zaključno evalvacijo, ki omogoči supervizantom pogled nazaj, integracijo obravnavanih vsebin ter jim hkrati nakaže možnosti za nadaljnje delo brez prisotnosti supervizije (Žorga, 2000a). V tej fazi tudi supervizor poda neko oceno o uspešnosti supervizije, v skladu z vnaprej postavljenimi, jasnimi kriteriji in zastavljenimi cilji supervizanta. Predvsem pomembno je, da supervizanti lahko svojo supervizijsko izkušnjo povežejo s supervizorjevo oceno, kar jim je lahko v veliko pomoč pri njihovem nadaljnjem učenju in delu (Milošević Arnold, 1999b). Zadnji korak v supervizijskem procesu predstavlja slovo, zato je zelo pomembno kako se supervizor in supervizanti poslovijo. Supervizor mora biti pozoren, da slovo ni nenadno in brez zaključevanj, da ne pride do slovesa v konfliktnih in nezaključenih procesih in da se supervizanti preveč ne navežejo na supervizorja. Predvsem pomembno je, da supervizor ob koncu vse močnejše čustvene odzive naslovi in jih reflektira (Žorga, 2000a), saj se bodo tako lahko sprostila vsa močnejša čustva, ki so se nabirala tekom posameznih supervizijskih srečanj.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo relacijsko družinski model supervizije, katerega učinkovitost na zaznavo stresa in poklicne izgorelosti preverjamo v empiričnem delu raziskave.

2.5.8 RELACIJSKO DRUŽINSKI MODEL SUPERVIZIJE

Relacijski družinski model supervizije je bil prvič predstavljen strokovni javnosti leta 2006, ki ga je organiziral Frančiškanski družinski inštitut v sodelovanju s Teološko fakulteto v Ljubljani z naslovom »Supervizija v psihoterapiji in zakonski in družinski terapiji«. Predavanje z naslovom »Predstavitev vloge in modela supervizije v socialnem varstvu« so izvedli K. Kompan Erzar, T. Rožič in J. Kovač, družinski terapevti in supervizorji z licenco (Rahne in Rožič, 2008).

Relacijsko družinski model supervizije izhaja iz relacijsko družinske terapije. V izhodišče slednjega modela so postavljene relacije in sistemske teorije.

Pri relacijah se osredotočamo na odnose, ki jih odkrivamo med supervizantom in uporabnikom ter med supervizorjem in supervizantom. Kar pomeni, da v tem modelu odkrivamo relacije oziroma odnose v kateri živi uporabnik, odnos, ki ga ustvarjata skupaj supervizant (npr. šolski svetovalni delavec) in uporabnik (npr. učenec, starši, itd.) ter odnos, ki se hkrati vzpostavlja med supervizantom in supervizorjem (Rahne in Rožič, 2008).

Poleg relacij pa je osnovni sestavni del relacijsko družinskega modela supervizije še sistem oziroma sistemska teorija, katere osnove je prvi predstavil Ludvik von Bertalanffy v štiridesetih letih 20. stoletja. Bertalanffy je sistem definiral kot kompleks elementov v interakciji. Njemu so sledili psihiatri in psihologi, ki so sistemske teorije prinesli v psihoanalizo in psihoterapijo ter na temelju te teorije radikalno spremenili celotno psihoanalitično paradigmo (Gostečnik, 1997). S tem je sistemska teorija dobila pomembno mesto, predvsem na področju razlage družine in odnosov v njej ter na področju nastajanja odklonskega vedenja nasploh (Kobolt, 2000e).

V nadaljevanju bomo predstavili po Gostečniku (1997) povzete osnovne premise sistemske teorije:

- osnovni in prvi princip vsakega sistema je njegova celovitost. Kar pomeni, da sistem predstavlja celoto, v kateri obstajajo posamezni sestavni deli, ki jih sistem ne seštevata, temveč strukturno organizira v novo in kvalitativno drugačno celoto. Iz česar sledi, da je sistem skupek odnosov, ki pa ni seštevek delov, ampak je sistem celota, ki je večja kot samo poljubna sestava njegovih delov;
- vsak sistem je sestavljen iz podsistemov, ki sestavljajo organizirani sistem kot celoto. Slednji podsistemi so v medsebojnih dinamičnih relacijah in so organizirani okrog dejavnosti, ki so ključni za obstoj celotnega sistema;
- vsak sistem temelji na cirkularnih relacijah in šele ta celotna interakcija delov v polnem pomenu ustvarja sistem. Brez te interakcije ne moremo govoriti o celotnem sistemu. Vsak sistem odnosov je sestavljen iz odnosov, ki jo povezujejo in iz medsebojne komunikacije. Predvsem pomembno je spoznanje, da ima vsak član sistema svojsko individualnost znotraj sistema, hkrati pa vsak posameznik nosi v sebi pečat celotnega sistema;

- naslednja zelo pomembna sestavina sistema so razmejitve. Razmejitve so pravila uravnavanja transakcij, ki se vzpostavijo v medosebnih odnosih v določenem obdobju. S pomočjo razmejitev lahko dosežemo in opredelimo ločnico med podsistemi v celotnem sistemu;
- sistemi so lahko odprti in zaprti. V prvem primeru gre za odprti in fleksibilen sistem, kjer prevladuje spontanost, kreativnost, živahnost in zdrava vibrantnost. Za zaprti sistem pa je značilna rigidnost, nefleksibilnost in okostenelost, kjer so vloge in pravila strogo določena in nespremenljiva.
- vsak sistem teži k ohranjanju ravnovesja, ki ga označujemo s terminom homeostaza.

Temeljne značilnosti relacijsko družinske supervizije so: postavitev strategije specifičnih intervencij na sistemski, interpersonalni in intrapsihični ravni, projekcijsko-introjekcijska identifikacija, delo s kontratransferjem, razmejitve in paralelni proces. V nadaljevanju vsako posamezno značilnost podrobneje predstavljamo.

Sistemska, interpersonalna (medosebna) in intrapsihična raven (notranja)

Sistemske relacijske model predstavlja povezavo med relacijskimi teorijami, interpersonalno psihoanalizo, teorijo objektivnih odnosov in psihologijo jaza, ki jih integrira s pojmi sistemske teorije. Pri sistemske relacijske modelu je posameznik vedno razumljen kot del sistema iz katerega prihaja. Te značilnosti se pokažejo v terapevtskem odnosu ter prav tako iz njega izpeljanem supervizijskem odnosu (Gostečnik, 2002).

Osnovna relacijska konfiguracija posameznikove psihične strukture ima po definiciji tri dimenzije: jaz, jaz-ti in psihični prostor med jaz in ti (Mitchell, 2000; cit. po Gostečnik 2004). Tako na intrapsihični kakor tudi na interpersonalni in sistemski ravni ne moremo govoriti o objektu oziroma posamezniku v psihološkem pomenu, brez posebnega čuta za relacijo jaz-ti. Niti ne moremo govoriti o jazu v psihološkem pomenu, če je ta v izolaciji, izven relacijske matrike niti ne moremo govoriti o jazu ali objektu, ne da bi predpostavili afektivni psihični konstrukt, kjer sta jaz in ti v interakciji. Vsi ti pomeni so med seboj povezani, prepleteni in združujejo posameznikovo subjektivno doživljanje in njegov psihični svet. Vse tri omenjene dimenzije predstavljajo intrapsihično, interpersonalno in sistemsko konfiguracijo, ki se medsebojno prepletajo (Gostečnik, 2004).

Supervizor po relacijskem družinskem modelu poskuša najprej problem razrešiti na sistemski ravni, nakar bo svojo pozornost usmeril na interpersonalno raven in na koncu še nakazal, da je morda problem globlji in sicer v intrapsihični ravni.

Projekcijska introjekcijska identifikacija

Pri projekcijski introjekcijski identifikaciji gre za nezavedni proces, ki poteka v treh stopnjah (Ogden, 1994, cit. po Gostečnik, 1997):

1. stopnja: pošiljatelj se nezavedno želi znebiti dela sebe (običajno je ta del neka bolečina, stiska ali psihobiološko stanje) in s tem v naslovniku prebudi nek odziv, obliko ali način vedenja, ki je čustveno zelo močan.
2. stopnja: pošiljatelj pritiska na naslovnika, da bi se s temi vsebinami identificiral, se v njih prepoznal in jih vzel za svoje, kar bi pomenilo, da bi jih v polnosti začutil ter se začel obnašati v skladu s to nezavedno pošiljateljevo vsebino.
3. stopnja: naslovnik se je že odzval na pošiljateljevo vsebino, pošiljatelj pa je sprejel stanje, ki ga je ustvaril ta proces in se z njim identificiral tako, da je to stanje pri naslovniku prepoznal in se nanj odzval kot na problem naslovnika. S tem postane ta vsebina zanj sprejemljiva in obvladljiva, saj jo je zanj obvladoval in oblikoval naslovnik. Projicirane vsebine tako postanejo del naslovnikovega doživljanja.

Delo s kontratransferjem

Po Kompan Erzar (2001; cit. po Rožič, 2003) je kontratransfer edini kompas za odkrivanje transferja, zato je za vodenje supervizije izrednega pomena delo s kontratransferjem. Intenziteta čutenja, mišljenja in vedenja na supervizantovi strani privede v globino odnosa med supervizantom in supervizorjem. V superviziji gre v bistvu za iskanje intenzivnih čustev, da se išče kje v odnosu se lahko nekaj zgodi, nekaj živega premakne. Zato je edini način, kako lahko supervizor to odkriva preko njegovega lastnega čutenja, mišljenja in vedenja. Preko svojega čutenja, mišljenja in vedenja se supervizor osebno vključi v odnos s supervizantom, ki ga lahko tudi bolje razume, hkrati pa mu nakaže smer njegovega nadaljnjega poklicnega delovanja.

Razmejitve

V supervizijskem procesu je zelo pomembno, da se supervizor zaveda katera čutenja so njegova in katera čutenja prihajajo od drugod. To pomeni, da je supervizor sposoben razmejiti oziroma razločiti, kaj čuti on in katera čutenja prihajajo od drugod, saj zgolj na ta način lahko spozna globljo dinamiko, ki se je ustvarila med njim in supervizantom.

Paralelni proces

Pojem paralelni proces izhaja iz psihodinamske supervizije, ki ga je prvi razvil Searls leta 1955. Searls je paralelni proces poimenoval reflektivni proces med terapijo in supervizijo, ker je spoznal, da je terapevtov kontratransfer aktiviran in zrcaljen v odnosu s supervizorjem. V praksi pa sta pojem paralelni proces prva uporabila Ekstein in Walerstein (1958; cit. po Rahne in Rožič, 2008), ki sta ga prepoznala v povezanosti terapevtovih problemov v superviziji s pacientovimi problemi v psihoterapiji in obratno. Kar pomeni, da supervizanti predstavijo samega sebe na enak način, kot so se njim predstavili posamezniki s katerim so v delovnem odnosu. Paralelni proces torej lahko opišemo kot paralelne oziroma vzporedne težave, probleme in rešitve, ki se pojavijo v dveh istočasnih in vzporedno prisotnih odnosih ter hkrati na več ravneh in sicer med supervizantom in uporabnikom, med supervizorjem in supervizantom ter med supervizorjem in metasupervizorjem. Paralelne procese ni možno vnaprej prepoznati in razumeti, ker gre za nezavedne procese, ki se jih vedno prepozna šele takrat, ko so se že pojavili in se jim ni mogoče s pomočjo teoretskega znanja izogniti (Cajvert, 2010). Za relacijsko družinsko supervizijo lahko rečemo, da ima v svoji vsebini zelo veliko elementov psihoanalitskega supervizijskega procesa, ker se osredotoča predvsem na odnos med supervizorjem in supervizantom. Zato se supervizija v veliki meri posveča supervizirantovemu razumevanju načinov mišljenja, vedenja in čustvovanja.

Refleksija v tem kontekstu pomeni, da ponovno pogledamo, razmislimo in si prikličemo (miselno in doživljajsko) dogajanje vezano na poklic. V nadaljevanju to dogajanje analiziramo, pogledamo iz novih zornih kotov in na ta način najdemo nove ideje, razlage in razumevanja. V procesu supervizije je metodi refleksije posvečena posebna pozornost in dodeljen poseben čas, saj z refleksijo lahko ugotovimo tisto, kar je bilo prej zakrito, skrito ali morda v naglici premalo pozorno sprejeto. Kar nas privede do tega, da razmislimo kako je posameznikova težava vplivala na nas, nakar premislimo in začutimo svoja ravnanja ter iz časovne perspektive zaznamo, da je mogoče ravnati tudi drugače (Kobolt in Žorga, 2000c).

2.6 DOSEDANJA ZNANSTVENA SPOZNANJA O SUPERVIZIJI PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

V pričujočem poglavju namenjamo najprej pozornost (2.6.1) razširjenosti supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih, nakar ob koncu predstavljamo (2.6.2) znanstvena spoznanja o pomenu supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih.

2.6.1 RAZŠIRJENOST SUPERVIZIJE PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

Pri šolskih svetovalnih delavcih je bila supervizija kot strokovna pomoč dolga leta spregledano področje (Barett in Schmidt, 1986; cit. po Page in dr., 2001), saj so šolski svetovalni delavci v primerjavi z drugimi svetovalnimi delavci bili deležni najmanj supervizije (Borders in Usher, 1992). Na slednjo dejstvo sta opozorila že Boyd in Walter (1975, cit. po Dollarhide in Miller, 2006), ki sta opozorila, da šolski svetovalni delavci delujejo v nespodbudnem okolju, saj niso bili deležni praktično nobene strokovne podpore v obliki supervizije.

V naslednjih letih se je začelo vedno več razpravljati in ugotavljati, da je supervizija pri šolskih svetovalnih delavcih potrebna, zato se je tudi število objavljene literature, ki se nanaša na supervizijo pri šolskih svetovalnih delavcih bistveno povečalo (Watkins, 1994; Goodyear in Bernard, 1998; Holloway in Carroll, 1999; Bradley in Ladany; 2001; cit. po Page in dr., 2001).

Borders (1991) v svoji raziskavi ugotavlja, da šolski svetovalni delavci pri svojem delu potrebujejo supervizijo, ker se pri svojem delu srečujejo s spreminjajoči vlogami, zahtevnimi primeri in kompleksnostjo dela. Vendar, številne sodobne tuje raziskave (Borders in Usher, 1992; McMahan in Solas; 1996; Paisley in Borders, 1995; Page, Pietrzak in Sutton, 2001; Roberts in Borders, 1994; Sutton in Page, 1994) dokazujejo, da šolskim svetovalnim delavcem primanjkuje supervizije, kljub temu da so izrazili potrebo po superviziji.

Sutton in Page (1994) v svoji raziskavi, kjer je sodelovalo 493 šolskih svetovalnih delavcev ugotavljata, da je 20 % deležnih individualne supervizije, 40 % pa je deležnih intervizije. V slednji raziskavi je 63 % šolskih svetovalnih delavcev izrazilo potrebo po superviziji, ker si pri svojem delu želijo pridobiti smernice za nadaljnje delo in ustrezne veščine ter sposobnosti, ki jim pomagajo pri njihovem delu.

Do podobnih zaključkov sta prišla tudi Roberts in Borders (1994), ki sta v svoji raziskavi ugotovila, da je 37 % šolskih svetovalnih delavcev deležnih supervizije. Prav tako sta spoznala, da si kar 79 % šolskih svetovalnih delavcev želi supervizije, predvsem zaradi strokovnega razvoja, podpore in pridobitve novih veščin, medtem ko jih je bilo 21 % mnenja, da ne potrebujejo supervizije. Poleg tega sta ugotovila, da je največ šolskih svetovalnih delavcev deležnih administrativne supervizije, medtem ko je klinična supervizija zastopana v manjšem odstotku.

Page, Pietrzak in Sutton (2001; cit. po Dollarhide in Miller, 2006) ugotavljajo, da 24 % šolskih svetovalnih delavcev prejema supervizijo, medtem, ko je 57 % šolskih svetovalnih delavcev mnenja, da potrebuje supervizijo in 43 % da pri svojem delu ne potrebuje supervizije. Prav tako so avtorji slednje raziskave ugotovili, da je 13 % šolskih svetovalnih delavcev deležnih individualne in 10 % skupinske klinične supervizije.

Nacionalna ameriška raziskava je ugotovila, da je 27 % šolskih svetovalnih delavcev deležnih supervizije, medtem ko je zgolj 5,1 % šolskih svetovalnih delavcev izrazilo, da ne čutijo potrebe po superviziji (Borders in Usher, 1992; cit. po Page in dr., 2001).

Pri pregledu literature ugotavljamo, da vse raziskave, ki se osredotočajo na spoznanja o razširjenosti supervizije, prihajajo iz tujine, saj pri nas do sedaj še ni bilo narejene nobene temeljite in sistematične znanstvene raziskave o tem, v kolikšni meri so svetovalni delavci na osnovnih šolah deležni supervizije, kako so z njo zadovoljni in kakšno vrsto supervizije si želijo.

2.6.2 POMEN SUPERVIZIJE PRI ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCIH

Številne tuje raziskave potrjujejo pozitivne učinke supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih (Bensoff in Paisley, 1996; Crutchfield in Borders, 1997; Henderson in Lampe, 1992; Huebner, 1993b; Kraus, 1996). V svoji raziskavi Borders (1991) poudarja, da šolski svetovalni delavci zaradi svoje zahtevne in spremenljive vloge pri svojem delu nujno potrebujejo supervizijo, saj jim pomaga pri njihovem strokovnem delu in osebnem razvoju. Prav tako je slednja raziskava dokazala, da šolski svetovalni delavci, ki so vključeni v supervizijo lažje sledijo spremembam, kar se odraža v njihovi večji delovni uspešnosti.

Supervizija šolskim svetovalnim delavcem nudi podporo, nove kompetence in strategije, ki jim omogočajo kvalitetnejšo delo. Šolski svetovalni delavci lahko s pomočjo supervizije svoje

delo tudi evalvirajo in ocenjujejo. Prav tako lahko supervizija pomaga pri razvoju novih idej, strategij in postavljanju novih ciljev šolskih svetovalnih delavcev (Henderson in Lampe, 1992; Huebner, 1993b). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Herlihy in ostali sodelavci (2002), ki so ugotovili, da ima supervizija pozitivne vplive na šolske svetovalne delavce in sicer na razvoj kompetenc, zaupanja v samega sebe, postavljanja mej v različnih odnosih, odgovornosti, evalvacije in na splošno boljše kvalitete dela. Po Peace (1995) so šolski svetovalni delavci, ki niso bili deležni supervizije postali bolj negotovi v svojih svetovalnih dejavnosti, kar lahko privede do poslabšanja svetovalnih sposobnosti .

Supervizija omogoča šolskim svetovalnim delavcem, da lahko pridobijo povratno informacijo o svojem strokovnem delu. Klinična supervizija se osredotoča na razvoj in izboljšanje kliničnih spretnosti, medtem ko se administrativna supervizija osredotoča bolj na razvoj ciljev, ki si jih zadajo šolski svetovalni delavci (Haynes, Corey in Moulton, 2003).

Pomanjkanje supervizije lahko privede do povečanja stresa in nakopičenja negativnih občutij, kar ima lahko za posledico slabšo delovno učinkovitost, ki se sčasoma lahko razvije v poklicno izgorelost (Crutchfield in Borders, 2006). Prav tako je raziskava Crutchfielda in dr. (1997) ugotovila, da so šolski svetovalni delavci brez supervizije bistveno bolj izpostavljeni intenzivnim stresnim dogodkom in delovnim obremenitvam. Do podobnih ugotovitev je v svoji raziskavi prišel tudi Huebner (1993b), ki poudarja pomen supervizije pri poklicni izgorelosti, saj se je izkazalo, da ima supervizijska podpora največji učinek na poklicno izgorelost, čeprav so se izkazali tudi pozitivni učinki podpore prijateljev in sodelavcev.

Prav tako lahko supervizija nudi šolskim svetovalnim delavcem posvetovalno pomoč pri etičnih in pravnih vprašanjih, kar pogosto pomeni veliko podporo pri preprečevanju stresa in poklicne izgorelosti (Herlihy in dr., 2002).

Supervizija torej pomeni profesionalni razvoj, kjer ne gre zgolj za vedenjske spremembe in zmanjševanje oziroma odpravo stresa in poklicne izgorelosti temveč tudi za dozorevanje znotraj osebnostnega razvoja, ki je po Javornik Krečič (2006) zelo pomembna sestavina šolskih svetovalnih delavcev.

3 EMPIRIČNI DEL

V teoretičnem delu smo z natančnim pregledom slovenske literature ugotovili, da tovrstnih raziskav, ki bi ugotavljale potrebe po superviziji, zaznavanje stresa in poklicne izgorelosti ter predvsem učinkovitosti supervizije z vidika zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev v slovenskem prostoru praktično ni. Zato bo slednjo vrzel zapolnila pričujoča empirična raziskava, ki jo podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

3.1 NAMEN RAZISKAVE

V uvodnem delu empiričnega dela raziskave osvetljujemo potrebe po superviziji vseh udeležencev raziskave in se pri tem osredotočamo na:

- obstoječo strokovno podporo šolskih svetovalnih delavcev
- mnenja šolskih svetovalnih delavcev o potrebnosti supervizije glede na njihovo starost in izobrazbo.

V osrednjem delu empiričnega dela raziskave predstavljamo stanje vseh udeležencev pred izvedenim eksperimentom z vidika:

- zaznavanja stresa šolskih svetovalnih delavcev
- zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev.

Pri tem nas zanima stopnja zaznanega stresa in poklicne izgorelosti ter obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

V zaključnem delu empiričnega dela raziskave pa pozornost namenjamo analizi učinkovitosti supervizije po relacijsko družinskem modelu. Pri tem preverjamo obstoj razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino pred in po izvedenem eksperimentu ter nato še samo znotraj eksperimentalne skupine šolskih svetovalnih delavcev po izvedenem eksperimentu z vidika:

- zaznavanja stresa šolskih svetovalnih delavcev
- zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev.

3.1.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glede na cilje raziskave smo oblikovali raziskovalna vprašanja, ki smo jih zaradi boljše preglednosti strukturirali v dva (A, B) sklopa.

A.) Raziskovalna vprašanja, vezana na stanje vseh udeležencev pred izvedenim eksperimentom z vidika potreb (1), zaznavanja stresa (2) in poklicne izgorelosti (3)

1. Zaznavanje potreb svetovalnih delavcev v osnovnih šolah po superviziji

1.1 Kakšne podpore so deležni pri svojem sedanjem delu?

1.2 Ali so bili pri svojem dosedanjem delu že deležni supervizije?

1.3 Kakšno mnenje imajo o potrebnosti supervizije?

1.3.1 Ali obstajajo razlike v mnenju o potrebnosti supervizije glede na starost?

1.3.2 Ali obstajajo razlike v mnenju o potrebnosti supervizije glede na izobrazbo?

2. Zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v osnovnih šolah

2.1 Kakšna je stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev pri delovnih nalogah z učenci?

2.1.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učenci glede na starost?

2.1.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učenci glede na izobrazbo?

2.1.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učenci glede na prisotnost supervizije?

2.2 Kakšna je stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev pri delovnih nalogah s starši?

2.2.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge s starši glede na starost?

2.2.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge s starši glede na izobrazbo?

2.2.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge s starši glede prisotnosti supervizije?

2.3 Kakšna je stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev pri delovnih nalogah z učitelji in ravnatelji?

2.3.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učitelji in ravnatelji glede na starost?

2.3.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učitelji in ravnatelji glede na izobrazbo?

2.3.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na delovne naloge z učitelji in ravnatelji glede na prisotnost supervizije?

2.4 Kakšna je stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev pri drugih delovnih nalogah?

2.4.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na druge delovne naloge glede na starost?

2.4.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na druge delovne naloge glede na izobrazbo?

2.4.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev, vezanih na druge delovne naloge glede na prisotnost supervizije?

2.5 Kakšna je stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v celoti?

2.5.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v celoti glede na starost?

2.5.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v celoti glede na izobrazbo?

2.5.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v celoti glede na prisotnost supervizije?

3. Zaznavanje poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v osnovnih šolah

3.1 Kakšna je stopnja zaznavanja manjše izpolnjenosti svetovalnih delavcev?

3.1.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja manjše izpolnjenosti svetovalnih delavcev glede na starost?

3.1.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja manjše izpolnjenosti svetovalnih delavcev glede na izobrazbo?

3.1.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja manjše izpolnjenosti svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije?

3.2 Kakšna je stopnja zaznavanja čustvene izčrpanosti svetovalnih delavcev?

3.2.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja čustvene izčrpanosti svetovalnih delavcev glede na starost?

3.2.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja čustvene izčrpanosti svetovalnih delavcev glede na izobrazbo?

3.2.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja čustvene izčrpanosti svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije?

3.3 Kakšna je stopnja zaznavanja depersonalizacije svetovalnih delavcev?

3.3.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja depersonalizacije svetovalnih delavcev glede na starost?

3.3.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja depersonalizacije svetovalnih delavcev glede na izobrazbo?

3.3.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja depersonalizacije svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije?

3.4 Kakšna je stopnja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v celoti?

3.4.1 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v celoti glede na starost?

3.4.2 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v celoti glede na izobrazbo?

3.4.3 Ali obstaja razlika v stopnji zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v celoti glede na prisotnost supervizije?

B. Raziskovalna vprašanja vezana na analizo učinkovitosti relacijsko družinskega modela supervizije z vidika zaznavanja stresa (1) in poklicne izgorelosti (2)

1. Zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v osnovnih šolah

1.1 Ali obstaja razlika med kontrolno in eksperimentalno skupino v stopnji zaznavanja stresa po izvedenih supervizijskih srečanjih?

1.2 Ali obstaja v eksperimentalni skupini razlika v stopnji zaznavanja stresa pred in po izvedenih supervizijskih srečanjih?

2. Zaznavanje poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v osnovnih šolah

2.1 Ali obstaja razlika med kontrolno in eksperimentalno skupino v stopnji zaznavanja poklicne izgorelosti po izvedenih supervizijskih srečanjih?

2.2 Ali obstaja v eksperimentalni skupini razlika v stopnji zaznavanja poklicne izgorelosti pred in po izvedenih supervizijskih srečanjih?

3.1.2 HIPOTEZE

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah oziroma razlikah za stanje pred eksperimentom (A).

Za stanje po preverjanju učinkovitosti relacijsko družinskega modela supervizije (B) pa jih izražamo eksplicitno.

1. Hipoteze, vezane na zaznavanje stresa:

H_{1,1} Predpostavljamo, da se bo po superviziji v eksperimentalni skupini stopnja zaznanega stresa zmanjšala.

H_{1,2} Predpostavljamo, da bo v eksperimentalni skupini ob koncu glede na začetek zaznano manj stresa.

2. Hipoteze, vezane na zaznavanje poklicne izgorelosti

H_{2,1} Predpostavljamo, da se po superviziji v eksperimentalni skupini stopnja zaznane poklicne izgorelosti ne bo bistveno spremenila.

H_{2,2} Predpostavljamo, da bo v eksperimentalni skupini ob koncu glede na začetek zaznana podobna stopnja poklicne izgorelosti.

3.1.3 STRUKTURA SPREMENLJIVK

a) Seznam spremenljivk

1 Spol

2 Starost

3 Trajanje sedanje zaposlitve

4 Izobrazba

5 Vrsta podpore

6 Prisotnost supervizije

7 Skupina (ES, KS)

8 Mnenje o potrebnosti supervizije

9 Stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev pred izvedenimi supervizijskimi srečanji v celoti

9.1 Stopnja zaznavanja stresa pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, pri delovnih nalogah, vezanih na učence

9.1.1 Ocena delovne naloge: »*Delo z učenci z učnimi težavami.*«

9.1.2 Ocena delovne naloge: »*Delo z učenci z vedenjskimi težavami.*«

9.1.3 Ocena delovne naloge: »*Delo z nadarjenimi učenci.*«

9.1.4 Ocena delovne naloge: »*Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.*«

9.1.5 Ocena delovne naloge: »*Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.*«

9.1.6 Ocena delovne naloge: »Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja.«

9.2 Stopnja zaznavanja stresa pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, pri delovnih nalogah vezanih na starše

9.2.1 Ocena delovne naloge: »Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.«

9.2.2 Ocena delovne naloge: »Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.«

9.2.3 Ocena delovne naloge: »Delo s starši nadarjenih učencev.«

9.2.4 Ocena delovne naloge: »Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.«

9.2.5 Ocena delovne naloge: »Delo s starši glede poklicne usmerjenosti otrok.«

9.2.6 Ocena delovne naloge: »Predavanja in delavnice za starše učencev.«

9.3 Stopnja zaznavanja stresa pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, pri delovnih nalogah vezanih na učitelje in ravnatelje

9.3.1 Ocena delovne naloge: »Neposredna pomoč učiteljem in posvetovalno delo pri izboljšanju poučevanja.«

9.3.2 Ocena delovne naloge: »Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju individualnih učnih programov za nadarjene učence, učence z učnimi težavami in druge učence s posebnimi potrebami.«

9.3.3 Ocena delovne naloge: »Neposredno sodelovanje z ravnateljem.«

9.4 Stopnja zaznavanja stresa pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, pri delovnih nalogah vezanih na druge delovne obveznosti:

9.4.1 Ocena delovne naloge: »Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.«

9.4.2 Ocena delovne naloge: »Delo z dokumentacijo.«

9.4.3 Ocena delovne naloge: »Zunanji nadzor (inšpekcija).«

9.5 Ocena zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v osnovnih šolah v celoti

10 Stopnja zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, v celoti

10.1 Stopnja zaznavanja poklicne izgorelosti pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, vezana na manjšo izpolnjenost

10.1.1 Ocena izjave: »S svojimi učenci z lahkoto vzpostavim sproščeno vzdušje.«

10.1.2 Ocena izjave: »Pri svojem delu sem naredil/-a že mnogo koristnega.«

10.1.3 Ocena izjave: »Delo z učenci me poživlja.«

10.1.4 Ocena izjave: »Brez težav lahko razumem občutja svojih učencev.«

10.1.5 Ocena izjave: »Pri reševanju problemov svojih učencev sem zelo učinkovit/-a.«

10.1.6 Ocena izjave: »S svojim delom lahko pozitivno vplivam na življenje drugih ljudi.«

10.1.7 Ocena izjave: »Počutim sem poln/-a energije.«

10.1.8 Ocena izjave: »Pri svojem delo zelo umirjeno rešujem čustvene probleme.«

10.2 Stopnja zaznavanja poklicne izgorelosti pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, vezana na čustveno izčrpanost

10.2.1 Ocena izjave: »Ob koncu delovnega časa se počutim izrabljen/-a.«

10.2.2 Ocena izjave: »Imam občutek, da v službi preveč delam.«

10.2.3 Ocena izjave: »Zaradi svetovalnega delo sem čustveno izčrpan/-a.«

10.2.4 Ocena izjave: »Celodnevno delo z ljudmi je zame resnično naporno.«

10.2.5 Ocena izjave: »Počutim se izgorel/-a zaradi svojega dela.«

10.2.6 Ocena izjave: »Utrujen/-a sem že, ko zjutraj vstanem in se moram soočiti z novim delovnim dnem.«

10.2.7 Ocena izjave: »Počutim se, kot da sem na koncu svojih moči.«

10.2.8 Ocena izjave: »Neposredno delo z učenci je zame zelo obremenjujoče.«

10.2.9 Ocena izjave: »*Moje delo me spravlja v duševno stisko.*«

10.3 Stopnja zaznavanja poklicne izgorelosti pred izvedenimi supervizijskimi srečanji, vezana na depersonalizacijo

10.3.1 Ocena izjave: »*Čutim, da me učenci krivijo za nekatere od svojih problemov.*«

10.3.2 Ocena izjave: »*Skrbi me, da sem zaradi službe čustveno otopel/-a.*«

10.3.3 Ocena izjave: »*Do učencev sem neobčutljiv/-a.*«

10.3.4 Ocena izjave: »*Ni mi veliko mar, kaj se dogaja z nekaterimi učenci.*«

10.3.5 Ocena izjave: »*Čutim, da z nekaterimi učenci ravnam neosebno.*«

10.4 Stopnja zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev, v celoti

11 Stopnja zaznavanja stresa svetovalnih delavcev v celoti po izvedenih supervizijskih srečanjih

12 Stopnje zaznavanja poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v celoti po izvedenih supervizijskih srečanjih

b) Pregled odvisnosti zvez med spremenljivkami

Preglednica 1: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami raziskovalnih vprašanj sklopa (A) (stanje pred eksperimentom)

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke	Metode
1.3.1–1.3.2	2, 4	8	χ^2 -preizkus
2.1.1–2.1.3	2, 4, 6	9.1.1– 9.1.6	Kruskal-Wallisov preizkus, Mann-Whitneyev preizkus
2.2.1–2.2.3	2, 4, 6	9.2.1–9.2.6	Kruskal-Wallisov preizkus, Mann-Whitneyev preizkus
2.3.1–2.3.3	2, 4, 6	9.3.1–9.3.3	Kruskal-Wallisov preizkus, Mann-Whitneyev preizkus
2.4.1–2.4.3	2, 4, 6	9.4.–9.4.3	Kruskal-Wallisov preizkus, Mann-Whitneyev preizkus
2.5.1–2.5.3	2, 4, 6	9.5	Analiza variance, t-preizkus
3.1.1–3.1.3	2, 4, 6	10.1	Analiza variance, t-preizkus

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke	Metode
3.2.1–3.2.3	2, 4, 6	10.2	Analiza variance, t-preizkus
3.3.1–3. 3.3	2, 4, 6	10.3	Analiza variance, t-preizkus
3.4.1 – 3.4.3	2, 4, 6	10.4	Analiza variance, t-preizkus

Preglednica 2: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami sklopa raziskovalnih vprašanj sklopa (B) (učinkovitost relacijsko družinske supervizije)

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke	Metode
1.1	7	11	Analiza kovariance
1.2	9	11	t-preizkus, Wilcoxonov preizkus
2.1	7	12	Analiza kovariance
2.2	10	12	t-preizkus, Wilcoxonov preizkus

3.2 METODOLOŠKA OPREDELITEV

3.2.1 RAZISKOVALNE METODE

Uvodni in osrednji del empirične raziskave temelji na deskriptivni in kavzalno-neeeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja, zaključni pa na eksperimentalni.

3.2.2 EKSPERIMENTALNI MODEL

Zasnovali smo primerjalni enofaktorski eksperiment z dvema modalitetama z analizo kovariance. Raziskovalno delo je potekalo v eksperimentalni (1. modaliteta) in kontrolni skupini (2. modaliteta). Zanimal nas je učinek individualne supervizije po relacijsko družinskem modelu z vidika zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti pri svetovalnih delavcih v osnovnih šolah.

Eksperimentalni faktor ima dve modaliteti:

- zaznavanje stresa in poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, ki niso bili deležni supervizije (kontrolna skupina);
- zaznavanje stresa in poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, ki so bili deležni supervizije (eksperimentalna skupina).

Proučevanje učinkovitosti dveh modalitet eksperimentalnega faktorja temelji na opredelitvi sledečih skupnih dejavnikov:

- dejavniki stanja pred eksperimentom;
- pokazatelji učinkov individualne supervizije po relacijsko družinskem modelu.

Sledilo je obdobje izvajanja eksperimentalnega dela, ki je potekal od septembra 2011 do decembra 2011. Eksperimentalni del (individualna supervizija) je trajal v skupnem obsegu štirih ur in je bil strukturiran v naslednjih treh fazah supervizijskega procesa:

- uvodna ali začetna faza: spoznavanje, motiviranje in začetek sodelovanja v superviziji;
- srednja ali delovna faza: poglobljena obravnava, kjer supervizanti svoja znanja asimilirajo v svoje profesionalno ravnanje in življenje;

- sklepna faza: analiza obravnavanih vsebin, kjer supervizor in supervizant povzameta ter evalvirata opravljeno delo.

a) Dejavniki stanja pred eksperimentom

Da bi zagotovili notranjo veljavnost eksperimenta, torej možnost pripisovanja ugotovljenih razlik med primerjalnima skupinama v učinkovitosti individualne supervizije po relacijsko družinskem modelu in ne obstoječim inicialnim razlikam med njima smo proučevali učinke v pogojih upoštevanja sledečih dejavnikov stanja pred uvedbo eksperimenta, vezanih na šolske svetovalne delavce kot posameznike:

- starost,
- trajanje sedanje zaposlitve,
- izobrazbo,
- prisotnost supervizije,
- zaznavanje stresa pred eksperimentom,
- zaznavanje poklicne izgorelosti pred eksperimentom.

Osnovne generalije (starost, trajanje sedanje zaposlitve, izobrazba, prisotnost supervizije) smo kontrolirali z upoštevanjem izida χ^2 -preizkusa razlik med skupinama. Stopnjo zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti pred eksperimentom, izraženo kot skupni rezultat na lestvici smo kontrolirali statistično (z metodo analize kovariance), kot kovariabli.

b) Pokazatelji učinkov eksperimenta

Da bi zagotovili vsebinsko veljavnost, smo proučevali učinkovitost eksperimenta po izvedbi supervizij iz dveh vidikov, in sicer:

A) Zaznavanja stresa

Merili smo stopnjo zaznavanja stresnosti, izraženo kot:

- stopnjo zaznavanja stresnosti posameznih delovnih nalog, vezanih na učence, starše, učitelje in ravnatelje ter druge delovne obveznosti;

- stopnjo zaznavanja stresnosti štirih sklopov delovnih nalog;
- stopnjo zaznavanja stresnosti dela v celoti.

B) Zaznavanje poklicne izgorelosti

Merili smo stopnjo zaznavanja poklicne izgorelosti, izraženo kot:

- stopnjo zaznavanja poklicne izgorelosti, sestavljeno iz manjše izpolnjenosti, čustvene izčrpanosti in depersonalizacije;
- stopnjo poklicne izgorelosti dela v celoti.

3.2.3 RAZISKOVALNI VZOREC

3.2.3.1 Raziskovalni vzorec za potrebe proučevanja obstoječega stanja pred eksperimentom

Uvodni in osrednji del empirične raziskave temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. K sodelovanju smo povabili vseh 130 svetovalnih delavcev osnovnih šol na področju severovzhodne Slovenije. Odzvalo se je 88 svetovalnih delavcev, ki predstavljajo raziskovalni vzorec. Ta zajeti vzorec opredeljujemo na nivoju inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Uvodoma predstavljamo relevantne generalije svetovalnih delavcev v osnovnih šolah, zajetih v vzorcu, in sicer strukturo svetovalnih delavcev v osnovnih šolah po spolu, starosti, trajanju sedanje zaposlitve in izobrazbi.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev po spolu

SPOL	f	f %
Ženski	87	98,6
Moški	1	1,4
Skupaj	88	100

Iz preglednice lahko ugotovimo, da je bilo v vzorcu 88 svetovalnih delavcev v osnovnih šolah, od tega je 87 svetovalnih delavcev (98,6 %) ženskega spola, samo eden šolski svetovalni delavec (1,4 %) pa je moškega spola.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev po starosti

STAROST	f	f %
Do 35 let	32	36,4
Od 36 do 45 let	25	28,4
Več kot 45 let	31	35,2
Skupaj	88	100

Podatki v zgornji preglednici nam kažejo, da je največ šolskih svetovalnih delavcev (36,4 %), zajetih v raziskavo, starih do 35 let. Sledi skupina šolskih svetovalnih delavcev, starih več kot 45 let (35,2 %), medtem ko se jih najmanj nahaja v starostni skupini od 36 do 45 let (28,4 %). Na osnovi teh podatkov lahko rečemo, da so starostne skupine šolskih svetovalnih delavcev v vzorcu precej uravnotežene.

Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev po trajanju sedanje zaposlitve

TRAJANJE SEDANJE ZAPOSLOTITVE	f	f %
0–10 let	41	46,6
11–20 let	23	26,1
21–30 let	23	26,1
41–50 let	1	1,2
Skupaj	88	100

Iz preglednice lahko razberemo, da se največ udeležencev raziskave, glede na trajanje sedanje zaposlitve nahaja v kategoriji od 0 do 10 let (46,6 %), nakar si sledijo v enakem odstotku tisti od 11 do 20 let (26,1 %) in od 21 do 30 let (26,1 %), samo eden (1,2 %) šolski svetovalni delavec pa se nahaja v kategoriji od 41 do 50 let. Prevladujejo torej šolski svetovalni delavci s krajšo (do 10 let) delovno dobo.

Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev po izobrazbi

IZOBRAZBA	f	f %
Pedagog	34	39,5
Socialni in specialni pedagog	13	15,2
Psiholog	15	17,4
Socialni delavec	24	27,9
Skupaj	86	100

Opomba: Vsota frekvenc je manjša od velikosti vzorca, ker pričujočega podatka nismo uspeli pridobiti od določenih šolskih svetovalnih delavcev.

Iz preglednice je razvidno, da je med šolskimi svetovalnimi delavci največ pedagogov (39,5 %), nakar sledijo socialni delavci (27,9 %) in psihologi (17,4 %). V najmanjšem odstotku je socialnih in specialnih pedagogov (15,2 %).

3.2.3.2 Raziskovalni vzorec za potrebe eksperimentalnega proučevanja učinkovitosti supervizije po relacijsko družinskem modelu

Zaključni del empirične raziskave – preverjanja učinkovitosti supervizije po relacijsko družinskem modelu – temelji na vzorcu 15 svetovalnih delavcev v osnovnih šolah, ki so se zato prostovoljno odločili. Ti predstavljajo eksperimentalno skupino (n = 15). Sledil je izbor kontrolne skupine (n = 15) podobne po osnovnih generalijah (starost, trajanje zaposlitve, izobrazba, prisotnost supervizije) eksperimentalni. Izenačitev smo tudi statistično kontrolirali, kar podrobneje predstavljamo v poglavju 3.3.4.1.

3.2.4 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV

a) Organizacija zbiranja podatkov

Anketni vprašalnik je bil najprej v novembru 2010 sondažno uporabljen na vzorcu svetovalnih delavcev iz osnovnih šol (n = 12) na severovzodnem delu Slovenije. Nato je sledilo definitivno zbiranje podatkov, ki je potekalo od meseca januarja 2011 do decembra 2011. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga poslali vsem svetovalnim delavcem v osnovnih šolah na severovzhodnem področju Slovenije preko e-pošte. Svetovalnim delavcem smo prav tako v e-sporočilu predstavili vse podrobnosti o

namenu raziskave. Izpolnjene vprašalnike so šolski svetovalni delavci vrnilo preko elektronske pošte. Na takšen način smo pridobili 88 anketnih vprašalnikov. Tako smo pridobili informacije o obstoječem stanju z vidika stresa in poklicne izgorelosti ter hkrati s tem tudi podatke o nivoju stresa in poklicne izgorelosti pred eksperimentom, ki je sledil v nadaljevanju raziskave. Ob koncu eksperimenta smo ponovno preverili stopnjo zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti v eksperimentalni ($n = 15$) in kontrolni skupini ($n = 15$).

b) Vsebinsko metodološke značilnosti

Vsebinsko formalne značilnosti

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Prevladujejo zaprta vprašanja s stopnjevanimi in verbalnimi odgovori. Anketni vprašalnik je sestavljen iz petih vsebinskih sklopov.

Uvodni sklop vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, starost, trajanje sedanje zaposlitve in izobrazba).

Drugi sklop anketnega vprašalnika je vezan na splošno oceno svetovalnih delavcev o stresu.

Tretji sklop predstavlja petstopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (ni, rahlo, zmerno, močno, izjemno) zaznave stresa, ki je strukturirana iz štirih sklopov delovnih nalog šolskih svetovalnih delavcev vezanih na delo z učenci, starši, učitelji in ravnatelji ter drugo delo. Celotna lestvica zajema 18 izjav.

Četrty sklop predstavlja prevzeta (Penko, 1994) sedem stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica o zaznavi poklicne izgorelosti (nikoli, nekajkrat na leto, večkrat na leto, nekajkrat na mesec, nekajkrat na teden, vsaki dan), ki je sestavljena iz naslednjih treh dimenzij poklicne izgorelosti: manjše izpoljenosti, čustvene izčrpanosti in depersonalizacije.

Zadnji sklop anketnega vprašalnika je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa, vezanih na strokovno podporo, ki so jo deležni šolski svetovalni delavci.

Merske karakteristike:

Veljavnost

Racionalna validacija vprašalnika v celoti temelji na presoji strokovnjakov za njegovo vsebinsko in formalno plat (Branka Čagran, mentorica; Marija Javornik Krečič, somentorica; Nataša Rijavec Klobučar, zakonska in družinska terapevtka, zaposlena na Centru za družinsko in zakonsko terapijo stik). V prid veljavnosti so bile upoštevane ugotovitve njegove sondažne uporabe. Sondažni anketni vprašalnik smo uporabili na sondažnem vzorcu ($n = 12$) svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. Prosili smo jih, da nam posredujejo mnenje o vsebinsko-metodoloških značilnostih. Anketni vprašalnik smo po sondažni uporabi izpopolnili in sicer v sklopu predlaganih delovnih nalog (izločili, dodali). Veljavnost ocenjevalne lestvice izgorelosti (Vprašalnik o izgorelosti) potrjujejo podatki vira (Penko, 1994) iz katerega smo jo prevzeli.

Zanesljivost

Pri sestavljanju anketnega vprašalnika smo zanesljivost zagotovili z natančno izraženimi navodili ter enopomenskimi in dovolj specifičnimi vprašanji. Zanesljivost zajetih ocenjevalnih lestvic smo preverili s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti alfa (α). Za ocenjevalno lestvico zaznave stresa znaša $\alpha = 0,852$. Za ocenjevalno lestvico zaznave poklicne izgorelosti je $\alpha = 0,679$. Na tej osnovi ocenjujemo, da sta obe lestvici zanesljivi.

Objektivnost

Objektivnost inštrumenta smo v fazi izvedbe zagotovili z enotnimi, enopomenskimi navodili, na osnovi katerih so šolski svetovalni delavci vprašalnik samostojno izpolnjevali. Objektivnost v fazi anketiranja pa smo zagotovili z uporabo stopnjevanih možnih odgovorov, kjer s subjektivnim presojanjem ni možno spreminjati informacije.

3.2.5 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS (verzija 20) na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija (f , f %) neštevilskih spremenljivk (spol, starost, izobrazba, strokovna podpora, izkušnja s supervizijo, mnenje o potrebnosti supervizije, ocena stopnje stresa);
- aritmetična sredina (\bar{x}) ponderiziranih deskriptivno izraženih stopenj zaznavanja stresa (ni – 1; rahlo – 2; zmerno – 3; močno – 4; izjemno – 5);
- χ^2 -preizkus za analizo frekvenc neštevilskih spremenljivk:

1) potreba po superviziji, ocena zaznavanja stresa glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizij

in

2) starost, trajanje zaposlitve, izobrazbo in prisotnost supervizije glede na skupino;

- osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov na lestvici zaznave stresa in poklicne izgorelosti: aritmetična sredina (\bar{x}), standardni odklon (s), koeficient variacije (KV %), koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS);
- Kruskal-Wallisov in Mann-Whitneyev preizkus za preverjanje razlik v posameznih izjavah zaznavanja stresa svetovalnih delavcev glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije;
- t-preizkus za neodvisne vzorce za preverjanje razlik v skupnem rezultatu na lestvici zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije;
- analiza variance (splošni F-preizkus) za preverjanje razlik v skupnem rezultatu na lestvici zaznavanja stresa glede na starost in izobrazbo ter skupnem rezultatu na lestvici zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na starost in izobrazbo;

- analiza kovariance (splošni prilagojen F-preizkus) za preverjanja razlik v skupnem rezultatu zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti ob koncu, kot kriterijske spremenljivke s statističnim kontroliranjem stresa in poklicne izgorelosti v začetku (kovariabla);
- t-preizkus za odvisne vzorce in Wilcoxonov preizkus za preverjanje razlik med začetnim in končnim stanjem z vidika skupnega rezultata na lestvici zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti svetovalnih delavcev v eksperimentalni skupini;
- Cronbachov koeficient zanesljivosti alfa (α).

3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.3.1 ANALIZA POTREB SVETOVALNIH DELAVCEV PO SUPERVIZIJI

V okviru tega poglavja predstavljamo:

- obstoječo strokovno podporo;
- izkušnje s supervizijo;
- mnenje o potrebnosti supervizije.

3.3.1.1 Analiza izkušenj s strokovno podporo

Preglednica 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev po podpori pri sedanjem delu

ODGOVOR	f	f %
Supervizija	2	2,3
Intervizija	35	39,8
Pogovor s sodelavci	15	25,0
Brez podpore	36	40,9
Skupaj	88	100

Iz preglednice je razvidno, da največji odstotek šolskih svetovalnih delavcev (40,9 %) pri svojem delu ni deležnih nobene podpore. Podobno velik odstotek šolskih svetovalnih delavcev (39,8 %) je deležnih intervizije, sledi pogovor s sodelavci (25,0 %). Presenetila nas je ugotovitev, da sta zgolj dva šolska svetovalna delavca (2,3 %), pri svojem sedanjem delu deležna podpore v obliki supervizije.

Preglednica 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev, po izkušnjah s supervizijo

ODGOVOR	f	f %
DA	39	44,3
NE	49	55,7
Skupaj	88	100

Iz rezultatov zgornje tabele lahko razberemo, da se več kot polovica šolskih svetovalnih delavcev (55,7 %) v svoji celotni delovni praksi še ni srečala s supervizijo, medtem ko je 44,3 % šolskih svetovalnih delavcev, pri svojem delu že bilo deležna podpore v obliki supervizije.

Preglednica 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev, po mnenju o potrebah po superviziji

ODGOVOR	f	f %
DA	64	72,7
NE	5	5,7
NE VEM	19	21,6
Skupaj	88	100

Iz preglednice je razvidno, da je skoraj dve tretjini (72,7 %) šolskih svetovalnih delavcev mnenja, da pri svojem delu potrebujejo supervizijo. 21,6 % šolskih svetovalnih delavcev je izrazilo, da niso popolnoma prepričani o potrebnosti supervizije, medtem ko jih zgolj 5,7 % meni, da strokovna pomoč v obliki supervizije ni potrebna. Pričujoči rezultati torej kažejo, da si velika večina šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu želi strokovno podporo v obliki supervizije.

Kako utemeljujejo izraženo mnenje o njuni potrebnosti, predstavljamo v nadaljevanju.

Preglednica 10: Kategorije odgovorov (f, f %) DA šolskih svetovalnih delavcev, vezanih na potrebe po superviziji

ODGOVOR	f	f %
Poklicna refleksija	24	20,9
Ozaveščanje lastnega delovanja	18	15,7
Zmanjšanje stresa in poklicne izgorelosti	18	15,7
Podpora	12	10,4
Pridobitev novih znanj	10	8,6
Strokovni razvoj	9	7,8
Osebnostni razvoj	8	7,0
Predelava negativnih čustev	5	4,3
Reševanje konkretnih problemov	4	3,5
Osvetlitev problema iz drugega pogleda	4	3,5
Globlji uvid v težave	3	2,6
Skupaj	115	100

Šolski svetovalni delavci najbolj pogosto vidijo v superviziji priložnost za poklicno refleksijo (20,9 %) ter za tem ozaveščanje lastnega delovanja (15,6 %) in zmanjšanje stresa ter poklicne izgorelosti (15,6 %). Sledi podpora (10,4 %), pridobitev novih znanj (8,7 %), strokovni (7,8 %) in osebnostni razvoj (7,0 %). V manjšem odstotku so zastopane še predelava negativnih čustev, reševanje konkretnih problemov, osvetlitev problema iz drugega pogleda in globlji uvid v težave.

Preglednica 11: Kategorije odgovorov (f, f %) NE VEM šolskih svetovalnih delavcev, vezanih na potrebe po superviziji

ODGOVOR	f	f %
Pogovor s sodelavci	10	33,3
Nepoznavanje supervizije	6	20,0
Pomanjkanje časa	5	16,7
Negativne izkušnje s supervizijo	4	13,3
Težave s financiranjem supervizije	3	10,0
Ni ustreznih supervizorjev	2	6,7
Skupaj	30	100

Iz preglednice je razvidno, da odstotek šolskih svetovalnih delavcev (21, 6 %), ki v superviziji ne verjamejo popolnoma meni, da jim zadostuje že pogovor s sodelavci (33,3 %). Preseneča visok odstotek odgovorov šolskih svetovalnih delavcev (20,0 %) o nepoznavanju supervizije. Sledi pomanjkanje časa (16,7 %), negativne izkušnje s supervizijo (13,3 %) in težave s financiranjem supervizije (10,0 %). Velja upoštevati, sicer ne pogostih odgovorov (6,7 %), da ni ustreznih supervizorjev.

Preglednica 12: Kategorije odgovorov (f, f %) NE šolskih svetovalnih delavcev, vezanih na potrebe po superviziji

ODGOVOR	f	f %
Pogovor s sodelavci	3	30,0
Negativne izkušnje s supervizijo	3	30,0
Pomanjkanje časa	2	20,0
Težave s financiranjem supervizije	2	20,0
Skupaj	10	100

Iz preglednice je razvidno, da sta najpogosteje zastopana razloga pri tistih šolskih svetovalnih delavcih, ki so mnenja, da supervizije ne potrebujejo (5,7 %), pogovor s sodelavci (30,0 %) in

negativne izkušnje s supervizijo (30,0 %). Poleg tega so šolski svetovalni delavci omenili še pomanjkanje časa (20,0 %) in težave s financiranjem (20,0 %)

Preglednica 13: Izid χ^2 -preizkusa razlik v ocenah o potrebnosti supervizije glede na starost šolskih svetovalnih delavcev

POTREBE PO SUPERVIZIJI		STAROST		
		Do 35 let	Od 36 do 45 let	Več kot 45 let
DA	f	23	18	23
	f %	71,9	72,0	74,2
NE	f	1	1	3
	f %	3,1	4,0	9,6
NE VEM	f	8	6	5
	f %	25,0	24,0	16,2
SKUPAJ	f	32	25	31
	f %	100	100	100
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 2,046$ $P = 0,727$		

Iz preglednice je razvidno, da med šolskimi svetovalnimi delavci ne obstajajo statistično značilne razlike v ocenah o potrebah supervizije, glede na starost ($\chi^2 = 2,046$, $P = 0,727$). Precej podobne ocene o potrebnosti supervizije imajo, kakor kažejo tudi frekvence, šolski svetovalni delavci različnih starosti. To nas preseneča, pričakovali bi, da bi mlajša generacija šolskih svetovalnih delavcev (do 35 let) izrazila večjo potrebo po superviziji, saj je na začetku svoje poklicne poti ter ima zaradi tega manj strokovnih znanj in delovnih izkušenj.

Preglednica 14: Izid χ^2 -preizkusa razlik v ocenah potrebnosti supervizije glede na izobrazbo šolskih svetovalnih delavcev

POTREBE PO SUPERVIZIJI		IZOBRAZBA			
		Pedagog	Psiholog	Socialni delavec	Soc. in spec. pedagog
DA	f	22	12	18	10
	f %	64,7	80,0	75,0	76,9
NE	f	4	0	1	0
	f %	11,7	0	4,2	0
NE VEM	f	8	3	5	3
	f %	23,6	20,0	20,8	23,1
SKUPAJ	f	34	15	24	13
	f %	100	100	100	100
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 4,353$ $P = 0,629$			

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da med šolskimi svetovalnimi delavci, ne obstajajo statistično značilne razlike v potrebah po supervizijo glede na izobrazbo ($\chi^2 = 4,353$, $P = 0,629$).

Iz zgornje preglednice pa lahko razberemo, da so psihologi v največjem odstotku (80 %) izrazili mnenje, da pri svojem delu potrebujejo supervizijo. Prav tako slednje potrjuje ugotovitev, da med vsemi izobrazbenimi strukturami, psihologi v najmanjšem odstotku menijo, da ne vedo ali potrebujejo supervizijo (20,0 %), medtem ko nobeden ni mnenja, da supervizije ne potrebuje. V zelo podobnem odstotku sledijo socialni in specialni pedagogi (76,9 %) ter socialni delavci (75,0 %). Na koncu pa gre predvsem za izpostaviti rezultate iz katerih ugotavljamo, da je 64,7 % pedagogov mnenja, da potrebujejo supervizijo, hkrati pa jih največji odstotek meni, da je ne potrebuje (11,7 %) oziroma, da ne vedo ali jo potrebujejo (23,6 %).

3.3.2 ANALIZA ZAZNAVANJA STRESA SVETOVALNIH DELAVCEV V OSNOVNIH ŠOLAH

Analiza stresa temelji na:

1. splošni oceni stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev (ne glede na specifične naloge)

in

2. oceni stresnosti 18-ih posameznih (specifičnih) nalog, vezanih na učence, starše, učitelje in ravnatelje ter drugo delo.

Predstavljamo rezultate analize ocen vzorca šolskih svetovalnih delavcev v celoti ter rezultate preverjanja razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

3.3.2.1 Splošna ocena stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev

Šolski svetovalni delavci so s petstopenjsko deskriptivno lestvico ocenili stopnjo stresnosti svojega dela.

Preglednica 15: Število (f) in strukturni odstotki (f %) šolskih svetovalnih delavcev o oceni stopnje stresa pri svojem delu

Ocena stopnje zaznavanja stresa	f	f %
Izjemno	1	1,2
Močno	23	26,1
Zmerno	53	60,2
Rahlo	10	11,3
Ni zaznано	1	1,2
Skupaj	88	100

Največji odstotek šolskih svetovalnih delavcev v osnovni šoli (60,2 %) je mnenja, da je njihovo delo zmerno stresno. Dokaj visok odstotek šolskih svetovalnih delavcev (26,1 %) je označil svoje delo za močno stresno, 11,3 % pa za rahlo stresno. Le po eno mnenje je bilo, da je njihovo delo izjemno stresno oz. da sploh ni stresno. Več je torej svetovalnih delavcev, ki

svoje delo zaznavajo kot bodisi zmerno bodisi močno stresno. Ti rezultati sovpadajo z raziskavami Searsa in Navina (2001) ter DeMata in Curcia (2004), v katerih je bilo ugotovljeno, da več kot 90 % šolskih svetovalnih delavcev doživlja svoje delo kot stresno.

Kakšne so razlike med njimi glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije, je razvidno iz naslednje preglednice.

Preglednica 16: Izid χ^2 -preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije

		STAROST			IZOBRAZBA				PRISOTNOST SUPERVIZIJE	
		do 35 let	od 35 do 45 let	več kot 45 let	pedagog	psiholog	soc. delavec	spec. in soc. pedagog	DA	NE
Izjemno, Močno	f	10	12	2	13	4	4	3	7	18
	f %	31,2	48,0	6,5	38,3	26,7	16,7	23,1	17,9	36,7
Zmerno	f	19	10	24	19	9	18	6	26	28
	f %	59,4	40,0	77,4	55,8	60,0	75,0	46,2	66,7	57,2
Rahlo, Ni zaznano	f	3	3	5	2	2	2	4	6	3
	f %	9,4	12,0	16,1	5,9	13,3	8,3	30,7	15,4	6,1
Skupaj	f	32	25	31	34	15	24	13	39	49
	f %	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Izid χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 12,86$ P = 0,012			$\chi^2 = 9,224$ P = 0,161				$\chi^2 = 3,181$ P = 0,204	

Kakor kažejo izidi χ^2 -preizkusa, ni statistično značilnih razlik v zaznavanju stresnosti dela glede na izobrazbo (P = 0,161) in prisotnost supervizije (P = 0,204), obstaja pa glede na starost šolskih svetovalnih delavcev (**P = 0,012**). Pogosteje zaznavajo stres izjemno ali močno mlajši šolski svetovalni delavci (stari do 45 let), stopnjo zmerne stresnosti pa starejši (več kot 45 let). Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj starejši šolski svetovalni delavci imajo več izkušenj in na ta način tudi več pridobljenih strategij za spoprijemanje s stresom, ki je lahko razlog za njihovo manjšo zaznavo stresa.

3.3.2.2 Ocena stresnosti posameznih delovnih nalog šolskih svetovalnih delavcev

Šolski svetovalni delavci so stresnost posameznih delovnih nalog ocenili na lestvici od 1 (ni) do 5 (izjemno).

a) Naloge, vezane na učence

Preglednica 17: Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev, vezane na učence, rangirane po povprečni oceni (\bar{x})

Delovna naloga	\bar{x}
Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	2,46
Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	1,45
Delo z učenci z učnimi težavami.	1,23
Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja.	0,87
Delo z nadarjenimi učenci.	0,85
Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	0,78
Skupaj	1,27

Iz preglednice je razvidno, da je najbolj stresna delovna obveznost povezana z delom z učenci, ki imajo vedenjske težave ($\bar{x} = 2,46$), nakar si sledita delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami ($\bar{x} = 1,45$) in učenci z učnimi težavami ($\bar{x} = 1,23$). Preostale delovne obveznosti so bile zaznane manj stresno in so dokaj enakomerno porazdeljene ($\bar{x} =$ od 0,78 do 0,87). Kaže se torej, da so bolj stresne delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev, ki so povezana težavami in posebnostmi učencev, medtem ko so ostale delovne obveznosti, ki so povezane z neposrednim delom z učenci manj stresne.

Pričujoči rezultati ne presenečajo, saj delo z učenci z vedenjskimi težavami, integriranimi s posebnimi potrebami in učnimi težavami predpostavlja specialna pedagoška znanja, ne glede na profil svetovalnega delavca. Nekateri med njimi si morajo le-ta sami dodatno pridobiti. Slednjič je še tu potreba po visoki stopnji empatije ter s tem potrpežljivosti, kar je obremenjujoče in s tem stresno.

Preglednica 18: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na učence glede na starost

Delovne naloge	Starost	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo z učenci z učnimi težavami.	Do 35 let	38,63	3,33	0,190
	Od 36 do 45 let	45,76		
	Več kot 45 let	49,55		
Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	Do 35 let	42,78	2,45	0,293
	Od 36 do 45 let	40,20		
	Več kot 45 let	49,74		
Delo z nadarjenimi učenci.	Do 35 let	47,31	2,91	0,234
	Od 36 do 45 let	37,58		
	Več kot 45 let	47,18		
Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	Do 35 let	45,03	0,149	0,928
	Od 36 do 45 let	42,94		
	Več kot 45 let	45,21		
Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	Do 35 let	45,08	0,31	0,856
	Od 36 do 45 let	43,60		
	Več kot 45 let	44,63		
Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja.	Do 35 let	45,11	0,07	0,968
	Od 36 do 45 let	44,98		
	Več kot 45 let	43,48		

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni izjavi ne obstaja statistično značilna razlika. Pozornost pa namenjamo trem, pri katerih smo odkrili, kar pričakovane smeri razlik. Pri delu z učenci z učnimi težavami ($P = 0,190$) in z učenci z vedenjskimi težavami ($P = 0,293$) povprečni rangi kažejo, da gre za nalogi, ki sta bolj stresni za starejše kot za mlajše šolske svetovalne delavce. Domnevno se v ozadju s starostjo pojavlja nižja stopnja fleksibilnosti, potrpežljivosti, morda tudi motiviranosti za dodatni napor. Pri delu z nadarjenimi učenci

($P = 0,234$) pa velja opozoriti na eni strani na skupino najmlajših in na drugi starejših svetovalnih delavcev. Prvim domnevno primanjkuje izkušenj s specifično nadarjenimi, drugi jih sicer imajo, vendar jih visoka pričakovanja nadarjenih vse bolj obremenjujejo in s tem posledično povzročajo večjo zaznavanje stresnosti.

Preglednica 19: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na učence glede na izobrazbo

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo z učenci z učnimi težavami.	Pedagog	45,62	0,674	0,879
	Psiholog	40,60		
	Socialni delavec	45,42		
	Soc. in spec. pedagog	47,62		
Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	Pedagog	47,72	2,172	0,538
	Psiholog	44,13		
	Socialni delavec	45,96		
	Soc. in spec. pedagog	36,35		
Delo z nadarjenimi učenci.	Pedagog	40,69	1,940	0,585
	Psiholog	49,80		
	Socialni delavec	44,33		
	Soc. in spec. pedagog	48,23		
Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	Pedagog	45,26	0,688	0,876
	Psiholog	46,37		
	Socialni delavec	41,08		
	Socialni in specialni pedagog	46,35		

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	Pedagog	41,50	0,930	0,818
	Psiholog	44,40		
	Socialni delavec	47,44		
	Socialni in specialni pedagog	46,46		
Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja.	Pedagog	41,99	0,779	0,855
	Psiholog	47,20		
	Socialni delavec	47,44		
	Socialni in specialni pedagog	44,38		

Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa kažejo, da v nobeni delovni nalogi razlike med šolskimi svetovalnimi delavci glede na izobrazbo niso statistično značilne. Pozornost namenjamo delu z učenci z vedenjskimi težavami, kjer povprečna vrednost rangov nakazuje, da največ stresa zaznavajo pedagogi ($\bar{R} = 47,72$), nakar si sledijo socialni delavci ($\bar{R} = 45,96$) in psihologi ($\bar{R} = 44,13$), medtem ko najmanj stresa zaznavajo socialni in specialni pedagogi ($\bar{R} = 36,35$). Pri ostalih delovnih nalogah vezanih na učence se je izkazalo, da je zaznava stresa podobna.

Preglednica 20: Izid Mann-Whitneyevega (M-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na učence glede na prisotnost supervizije.

Delovne naloge	Prisotnost supervizije	\bar{R}	Izid M-W preizkusa	
			U	P
Delo z učenci z učnimi težavami.	DA	44,77	966,0	0,926
	NE	44,29		
Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	DA	41,96	856,5	0,375
	NE	46,52		
Delo z nadarjenimi učenci.	DA	42,49	877,0	0,483
	NE	46,10		
Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	DA	44,59	959,0	0,975
	NE	44,43		
Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	DA	39,85	725,0	0,058
	NE	48,20		
Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja.	DA	40,69	807,0	0,228
	NE	47,53		

Iz zgornje preglednice je razvidno, da se kaže tendenca razlik glede na prisotnost supervizije, pri delovni nalogi vezani na poklicno usmerjenost ($P = 0,058$). Povprečja (\bar{R}) kažejo, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo manjši stres, kot tisti, ki v supervizijo še niso bili vključeni. Da so v prednosti šolski svetovalni delavci s supervizijsko izkušnjo, potrjujejo tudi povprečja (\bar{R}) pri nalogah, vezanih na svetovalno-preventivno delo, delo z učenci z vedenjskimi težavami in z nadarjenimi. Lahko torej rečemo, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo manj stresa pri posameznih delovnih nalogah kot tisti, ki v svoji delovni praksi še niso bili deležni podpore v obliki supervizije. Kaže se, da ima supervizija z vidika zaznavanja stresa pozitiven učinek.

b) Naloge vezane na starše

Preglednica 21: Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev, vezane na starše, rangirane po povprečni oceni

Delovna naloga	\bar{x}
Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	2,34
Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.	1,51
Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	1,41
Predavanja in delavnice za starše učencev.	1,32
Delo s starši nadarjenih učencev.	0,88
Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	0,76
Skupaj	1,37

Podatki v zgornji tabeli nam kažejo, da je za šolske svetovalne delavce zelo stresno delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave ($\bar{x} = 2,34$). Šolski svetovalni delavci so v situaciji, da moteče vedenje predstavijo staršem, ne da bi otroke pred starši ponižali in jih s tem prizadeli. Poleg tega pa jih je potrebno ustrezno motivirati za konstruktivno iskanje učinkovitih ukrepov. Z nižjo oceno zaznave stresa sledi delo s starši, katerih učenci imajo učne težave ($\bar{x} = 1,51$), delo s starši integriranih učencev ($\bar{x} = 1,41$) in predavanja in delavnice za starše učencev ($\bar{x} = 1,32$). Za manj stresno pa so označili delo s starši nadarjenih učencev ($\bar{x} = 0,88$) in najmanj delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev ($\bar{x} = 0,76$). Skladno z nalogami, vezanimi na učence, doživljajo šolski svetovalni delavci bolj stresno delo s starši, katerih učenci imajo težave. Tovrstni rezultati so nekako v skladu z našimi pričakovanji, saj so starši v stresu zaradi težav svojih otrok, ki ga pogostokrat pri delu z njimi zaznajo tudi šolski svetovalni delavci.

Preglednica 22: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na starše glede na starost

Delovne naloge	Starost	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo s starši, kateri učenci imajo učne težave.	Do 35 let	50,78	3,634	0,163
	Od 36 do 45 let	42,30		
	Več kot 45 let	39,79		
Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	Do 35 let	42,73	0,174	0,916
	Od 36 do 45 let	45,38		
	Več kot 45 let	45,61		
Delo s starši nadarjenih učencev.	Do 35 let	46,28	0,446	0,800
	Od 36 do 45 let	42,02		
	Več kot 45 let	44,66		
Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	Do 35 let	47,52	5,232	0,073
	Od 36 do 45 let	35,24		
	Več kot 45 let	48,85		
Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	Do 35 let	47,19	1,281	0,527
	Od 36 do 45 let	40,14		
	Več kot 45 let	45,24		
Predavanja in delavnice za starše učencev.	Do 35 let	45,77	0,141	0,932
	Od 36 do 45 let	43,60		
	Več kot 45 let	43,92		

Obstoja statistično značilnih razlik nismo dokazali v nobeni izjavi, opozarjamo pa na obstoj tendence pri delu s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami (**P = 0,073**). Več stresa zaznavajo šolski svetovalni delavci, stari več kot 45 let in stari do 35 let, medtem ko najmanj tisti od 36 do 45 let starosti. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj se mlajši šolski svetovalni delavci prvič srečajo s tovrstno populacijo staršev, ki so pogostokrat v stiski zaradi posebnosti, ki jih ima njihov otrok. Pomanjkanje izkušenj, ki je po navadi značilno za mlajše šolske svetovalne delavce, je lahko eden izmed razlogov za stres. Pri starejših šolskih

svetovalnih delavcih pa so izkušnje sicer prisotne, vendar dolgotrajno delo z učenci s posebnimi potrebami pušča za seboj čustveno izčrpanost. Nekoliko opaznejša razlika je v kategoriji delo s starši, katerih učenci imajo učne težave, kjer se kaže, da se zaznavanje stresa s starostjo svetovalnih delavcev zmanjšuje. Druge delovne naloge različno stari šolski svetovalni delavci z vidika stresa zaznavajo zelo podobno.

Preglednica 23: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v zaznavanju stresnosti delovnih nalog, vezanih na starše glede na izobrazbo

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.	Pedagog	41,25	3,664	0,300
	Psiholog	52,33		
	Socialni delavec	48,73		
	Soc. in spec. pedagog	39,00		
Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	Pedagog	42,78	1,933	0,586
	Psiholog	52,07		
	Socialni delavec	43,98		
	Soc. in spec. pedagog	43,08		
Delo z nadarjenimi učenci.	Pedagog	40,63	3,216	0,360
	Psiholog	40,90		
	Socialni delavec	50,90		
	Soc. in spec. pedagog	48,23		
Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	Pedagog	41,90	3,132	0,372
	Psiholog	53,27		
	Socialni delavec	45,63		
	Soc. in spec. pedagog	38,85		

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	Pedagog	41,56	3,204	0,361
	Psiholog	54,47		
	Socialni delavec	44,00		
	Soc. in spec. pedagog	42,77		
Predavanja in delavnice za starše učencev.	Pedagog	44,85	4,221	0,239
	Psiholog	42,30		
	Socialni delavec	50,79		
	Soc. in spec. pedagog	33,88		

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni delovni nalogi, vezani na starše razlika ni statistično značilna. Šolski svetovalni delavci z različno izobrazbo te naloge z vidika stresa doživljajo podobno.

Preglednica 24: Izid Mann-Whitneyevega (M-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na starše glede na prisotnost supervizije

Delovne naloge	Prisotnost supervizije	\bar{R}	Izid M-W preizkusa	
			U	P
Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.	DA	39,97	779,0	0,113
	NE	48,10		
Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	DA	43,90	932,0	0,971
	NE	44,98		
Delo z nadarjenimi učenci.	DA	46,81	1045,5	0,421
	NE	42,66		
Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	DA	42,29	869,5	0,443
	NE	46,26		
Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	DA	42,04	859,5	0,386
	NE	46,46		
Predavanja in delavnice za starše učencev.	DA	40,13	785,0	0,129
	NE	47,98		

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni delovni nalogi, ki se navezuje na delo s starši ne obstaja statistično značilna razlika. Velja pa opozoriti, da so povprečja rangov (z izjemo dela z nadarjenimi) pri vseh ostalih nalogah nižja. Za šolske svetovalne delavce z izkušnjo supervizije, so le-te manj stresne. Tudi na področju dela s starši, kakor dela z učenci, zaznavamo z vidika zaznavanja stresa pozitivne učinke supervizije.

c) Naloge, vezane na učitelje in ravnatelje

Preglednica 25: Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev, vezane na učitelje in ravnatelja, rangirane po povprečni oceni

Delovna naloga	\bar{x}
Neposredna pomoč učiteljem.	1,57
Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju individualnih učnih programov.	1,54
Neposredno sodelovanje z ravnateljem	1,16
Skupaj	1,42

Za najbolj stresno delovno nalogo v tej kategoriji so šolski svetovalni delavci označili neposredna pomoč učiteljem ($\bar{x} = 1,57$), nakar sledi sodelovanje in pomoč pri oblikovanju individualnih učnih programov ($\bar{x} = 1,54$), medtem ko je sodelovanje z ravnateljem nekoliko manj stresno ($\bar{x} = 1,16$).

Preglednica 26: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na učitelje in ravnatelje glede na starost

Delovne naloge	Starost	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Neposredna pomoč učiteljem.	Do 35 let	48,53	2,303	0,316
	Od 36 do 45 let	45,64		
	Več kot 45 let	39,42		
Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov.	Do 35 let	45,06	4,078	0,130
	Od 36 do 45 let	51,30		
	Več kot 45 let	38,44		
Neposredno sodelovanje z ravnateljem.	Do 35 let	47,27	2,450	0,294
	Od 36 do 45 let	47,50		
	Več kot 45 let	39,23		

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni izjavi ni prišlo do statistično značilnih razlik med šolskimi svetovalnimi delavci glede na starost. Velja pa opozoriti na razliko med njimi, kakor jih kažejo povprečni rangi. Vse tri naloge (neposredna pomoč učiteljem, sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov in neposredno sodelovanje z ravnateljem) najmanj stresno zaznavajo najstarejši (več kot 45 let) šolski svetovalni delavci.

Preglednica 27: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v oceni zaznavanja stresnosti delovnih nalog, vezanih na učitelja in ravnatelja glede na izobrazbo

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Neposredna pomoč učiteljem.	Pedagog	45,60	1,297	0,730
	Psiholog	40,80		
	socialni delavec	45,60		
	Socialni in specialni pedagog	38,15		
Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov.	Pedagog	43,62	0,520	0,914
	Psiholog	40,53		
	Socialni delavec	44,88		
	Socialni in specialni pedagog	46,50		
Neposredno sodelovanje z ravnateljem.	Pedagog	38,68	5,617	0,132
	Psiholog	50,53		
	Socialni delavec	45,29		
	Socialni in specialni pedagog	54,69		

Statistično značilne razlike nismo potrdili pri nobeni izjavi. Šolski svetovalni delavci z različno izobrazbo te naloge z vidika stresa podobno zaznavajo.

Preglednica 28: Izid Mann-Whitneyevega (M-W) preizkusa razlik v zaznavanju stresnosti delovnih nalog, vezanih na učitelje in ravnatelja glede na prisotnost supervizije

Delovne naloge	Prisotnost supervizije	\bar{R}	Izid M-W preizkusa	
			U	P
Neposredna pomoč učiteljem.	DA	38,88	736,5	0,053
	NE	48,97		
Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov.	DA	41,73	847,5	0,330
	NE	46,70		
Neposredno sodelovanje z ravnateljem.	DA	41,56	841,0	0,292
	NE	46,84		

Iz preglednice je razvidno, da šolski svetovalni delavci, ki so bili že vključeni v supervizijo, pri vseh posameznih delovnih nalogah zaznavajo manj stresa, kot tisti, ki v supervizijo še niso bili vključeni. Za statistično značilno razliko se je izkazala delovna naloga neposredna pomoč učiteljem ($P = 0,053$). Gre za izid, ki govori v prid superviziji.

c) Naloge, vezane na druge delovne obveznosti

Preglednica 29: Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev, vezane na drugo delo, rangirane po povprečni oceni (\bar{x})

Delovna naloga	\bar{x}
Zunanji nadzor (inšpekcija).	2,53
Delo z dokumentacijo.	2,01
Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.	1,29
Skupaj	1,94

Ugotavljamo, da je za šolske svetovalne delavce najbolj stresen zunanji nadzor ($\bar{x} = 2,53$) in delo z dokumentacijo ($\bar{x} = 2,01$), manj pa sodelovanje z zunanjimi inštitucijami ($\bar{x} = 1,29$).

Pridobljeni rezultati presenečajo, saj nismo pričakovali, da bosta zunanji nadzor (inšpekcija) in delo z dokumentacijo predstavljala tako visoko zaznavo stresa.

Preglednica 30: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v zaznavanju stresnosti delovnih nalog, vezanih na drugo delo glede na starost

Delovne naloge	Starost	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.	Do 35 let	53,61	6,968	0,031
	Od 36 do 45 let	39,16		
	Več kot 45 let	39,40		
Delo z dokumentacijo.	Do 35 let	46,95	2,210	0,331
	Od 36 do 45 let	47,90		
	Več kot 45 let	39,23		
Zunanji nadzor (inšpekcija).	Do 35 let	39,80	4,001	0,135
	Od 36 do 45 let	52,56		
	Več kot 45 let	42,85		

Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami je tista naloga, pri kateri se kaže statistično značilna razlika (**P = 0,031**). Za mlajše šolske svetovalne delavce, kakor kažejo povprečja, je to bolj stresno kot za starejše. Rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj imajo starejši šolski svetovalni delavci več izkušenj s sodelovanjem z zunanjimi inštitucijami, zaradi česar lahko zaznavajo tudi manj stresa.

Preglednica 31: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v zaznavanju stresnosti delovnih nalog, vezanih na drugo delo glede na izobrazbo

Delovne naloge	Izobrazba	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
			χ^2	P
Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.	Pedagog	46,66	3,236	0,357
	Psiholog	52,10		
	Socialni delavec	42,75		
	Socialni in specialni pedagog	36,38		
Delo z dokumentacijo.	Pedagog	45,53	0,730	0,866
	Psiholog	43,13		
	Socialni delavec	42,88		
	Socialni in specialni pedagog	49,58		
Zunanji nadzor (inšpekcija).	Pedagog	53,00	6,996	0,072
	Psiholog	35,23		
	Socialni delavec	40,19		
	Socialni in specialni pedagog	41,50		

Izidi Kruskal Wallisovega preizkusa kažejo, da razlike med šolskimi svetovalnimi delavci z različno izobrazbo niso statistično značilne. Se pa pri zunanjem nadzoru kaže tendenca (**P = 0,072**), da je torej bolj stresno zaznavanje pedagogov in najmanj psihologov. Postavlja se vprašanje o razlogih, morda je v ozadju razlika v pripravljenosti soočanja z zunanjim nadzorom (inšpekcijo).

Preglednica 32: Izid Mann-Whitneyevega (M-W) preizkusa razlik v zaznavanju stresnosti delovnih nalog, vezanih na drugo delo glede na prisotnost supervizije

Delovne naloge	Prisotnost supervizije	\bar{R}	Izid M-W preizkusa	
			U	P
Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.	DA	39,27	751,5	0,074
	NE	48,66		
Delo z dokumentacijo.	DA	43,06	899,5	0,626
	NE	45,64		
Zunanji nadzor (inšpekcija).	DA	40,77	810,0	0,204
	NE	47,47		

Iz preglednice je razvidno, da pri vseh delovnih nalogah šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo manj stresa, kot tisti, ki se s supervizijo še niso nikoli srečali. V primeru sodelovanja z zunanjimi inštitucijami je ta razlika najbolj opazna (**P = 0,074**). Gre torej za prednost tistih s supervizijskimi izkušnjami in s tem za potrditev pozitivnega vpliva supervizije tudi z vidika drugih delovnih obveznosti (sodelovanje z zunanjimi inštitucijami, delo z dokumentacijo, zunanji nadzor).

3.3.2.3 Ocena stresnosti sklopov delovnih nalog ter nalog v celoti

V nadaljevanju so predstavljeni posamezni in skupni rezultati zaznavanja stresnosti dela vzorca šolskih svetovalnih delavcev v celoti ter glede na njihovo starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

Preglednica 33: Ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike skupnih rezultatov merjenja zaznavanja stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev v odnosu z učenci, starši, učitelji in ravnatelji, drugo delo ter dela v celoti

	Zaznavanje stresnosti		Arit. sredina \bar{x}	Stand. odklon s	Koef. variacije KV%	Koef. simetrije KA	Koef. sploščenosti KS
	Min	Max					
Učenci	6	21	13,65	3,44	25,24	-0,09	2,23
Starši	6	24	14,31	3,58	25,04	0,02	3,03
Učitelji in ravnatelji	3	13	7,34	1,87	25,54	0,01	3,26
Drugo delo	5	19	11,94	2,78	23,32	-0,31	3,05
V celoti	21	64	47,24	9,06	19,18	-0,49	3,32

Vse distribucije rezultatov kakor kažejo KA, so dokaj simetrične. To še zlasti velja zaznavanje stresnosti dela z učenci (KA = -0,04), starši (KA = 0,02) ter učitelji in ravnatelji (KA = 0,01), tendenco levo asimetrične porazdelitve pa opazimo v primeru »drugega dela« (KA = -0,31) in posledično rezultata zaznavanja stresnosti dela v celoti (KA = -0,49).

Večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava torej povprečno raven stresnosti pri svojem delu s tem, da »drugo delo« to je sodelovanje z zunanjimi inštitucijami, delo z dokumentacijo, zunanji nadzor (inšpekcija) s tega vidika nekoliko izstopa, in sicer v smeri višje stresnosti. Nekoliko pogostejše višje zaznavanje stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev v celoti je torej pretežno posledica predvsem »drugega dela« (sodelovanje z zunanjimi inštitucijami, delo z dokumentacijo, zunanji nadzor).

Z vidika variabilnosti pomembnih razlik kakor kažejo KV % med posameznimi področji dela ni. Šolski svetovalni delavci dokaj homogeno zaznavajo stres pri svojem delu.

Preglednica 34: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju stresnosti dela šolskih svetovalnih delavcev glede na starost

	STAROST	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Učenci	Do 35 let	32	13,59	3,74	1,251	0,291	0,436	0,648
	Od 36 do 45 let	25	13,20	3,27				
	Več kot 45 let	31	14,06	3,33				
Starši	Do 35 let	32	15,00	4,25	1,442	0,242	1,072	0,347
	Od 36 do 45 let	25	13,64	2,86				
	Več kot 45 let	31	14,13	3,33				
Učitelji in ravnateljji	Do 35 let	32	7,69	2,04	1,077	0,345	2,827	0,065
	Od 36 do 45 let	25	7,68	1,44				
	Več kot 45 let	31	6,71	1,90				
Drugo delo	Do 35 let	32	12,31	2,33	0,389	0,678	1,772	0,176
	Od 36 do 45 let	25	12,40	3,00				
	Več kot 45 let	31	11,19	2,96				
Skupno	Do 35 let	32	48,59	9,07	0,051	0,950	0,614	0,544
	Od 36 do 45 let	25	46,92	7,86				
	Več kot 45 let	31	46,10	10,01				

Predpostavka o homogenosti varianc je v vseh primerih upravičena ($P > 0,05$). Pri nobenem področju dela nismo odkrili statistično značilnih razlik. Izpostavljamo pa med njimi delo z učitelji in ravnateljji, kjer se kaže tendenca ($P = \mathbf{0,065}$) višje ravni stresnosti pri šolskih svetovalnih delavcih starih do 45 let, torej mlajših šolskih svetovalnih delavcih, kar je skladno z izidom χ^2 -preizkusa.

Preglednica 35: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju stresnosti šolskih svetovalnih delavcev glede na izobrazbo

	IZOBRAZBA	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
Učenci	Pedagog	34	13,62	3,18	0,994	0,400	0,026	0,994
	Psiholog	15	13,67	3,04				
	Socialni delavec	24	13,83	4,08				
	Spec. in socialni pedagog	13	13,54	3,62				
Starši	Pedagog	34	13,79	3,24	1,170	0,326	0,921	0,434
	Psiholog	15	15,33	3,44				
	Socialni delavec	24	14,83	3,71				
	Spec. in socialni pedagog	13	13,69	4,53				
Učitelji in ravnateljci	Pedagog	34	7,12	1,95	0,567	0,638	0,178	0,911
	Psiholog	15	7,40	1,99				
	Socialni delavec	24	7,42	1,98				
	Spec. in socialni pedagog	13	7,46	1,51				
Drugo delo	Pedagog	34	12,44	2,88	0,825	0,484	0,594	0,621
	Psiholog	15	11,67	1,91				
	Socialni delavec	24	11,79	2,98				
	Spec. in socialni pedagog	13	11,38	3,18				
Skupno	Pedagog	34	46,97	9,39	0,398	0,755	0,155	0,926
	Psiholog	15	48,07	7,58				
	Socialni delavec	24	47,88	9,91				
	Spec. in socialni pedagog	13	46,08	9,31				

V vseh primerih je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P > 0,05$), razlike med različnimi profili šolskih svetovalnih delavcev pa niso statistično značilne. Stres pri delu torej podobno zaznavajo pedagogi, psihologi, socialni delavci, specialni in socialni pedagogi.

Preglednica 36: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v zaznavanju stresnosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije

	PRISOTNOST SUPERVIZIJE	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Učenci	DA	39	13,18	3,65	1,251	0,267	1,299	0,258
	NE	49	14,02	3,26				
Starši	DA	39	13,90	3,64	0,457	0,501	0,914	0,342
	NE	49	14,63	3,54				
Učitelji in ravnatelj	DA	39	6,90	1,80	0,182	0,671	4,057	0,047
	NE	49	7,69	1,87				
Drugo delo	DA	39	11,31	3,06	1,139	0,289	3,743	0,056
	NE	49	12,45	2,46				
Skupno	DA	39	45,28	10,38	3,267	0,074	3,355	0,070
	NE	49	48,80	7,61				

Vsi izidi t-preizkusa temeljijo na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ($P > 0,05$). Statistično značilna razlika glede na prisotnost supervizije obstaja pri delu z učitelji in ravnatelji ($P = 0,047$), tendenca pa pri »drugem delu« ($P = 0,056$) ter delo v celoti ($P = 0,070$). V vseh teh primerih so v prednosti tisti šolski svetovalni delavci, ki so bili deležni supervizije, le-ti zaznavajo pri svojem delu manj stresa. Supervizija torej kaže s tega vidika pozitivne učinke. Velja še opozoriti na rezultate analize dela v celoti po aritmetični sredini, kjer lahko opazimo sistematično padanje povprečij (\bar{x}) s starostjo, torej mlajši glede na starejše svetovalne delavce doživljajo svoje delo bolj stresno. Razloge za tovrstne rezultate lahko iščemo morda v razkoraku med pridobljenim teoretičnim znanjem in prakso,

pomanjkanju izkušenj ter slednjič nižji ravni strokovnih kompetenc mlajših šolskih svetovalnih delavcev.

3.3.3 ANALIZA ZAZNAVANJA POKLICNE IZGORELOSTI SVETOVALNIH DELAVCEV V OSNOVNIH ŠOLAH

Analiza temelji na treh dimenzijah zaznave poklicne izgorelosti

- manjše izpolnjenosti;
- čustvena izčrpanosti;
- depersonalizacije.

Pri čemer je vsaka kategorija definirana z določenim številom (manjša izpolnjenost – 8, čustvena izčrpanost – 9, depersonalizacija – 5) postavk (skupaj – 22).

Predstavljamo rezultate analize skupnih rezultatov na treh sedem stopenjskih podlestvicah in lestvici v celoti vzorca šolskih svetovalnih delavcev skupaj ter rezultate preverjanja razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

Preglednica 37: Ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike skupnega rezultata merjenja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev

Poklicna izgorelost	Zaznavanje izgorelosti		Arit. sredina \bar{x}	Stand. odklon s	Kof. variacije KV %	Kof. simetrije KA	Kof. sploščenosti KS
	Min	Max					
Manjša izpolnjenost	17	44	34,00	5,32	15,64	-0,63	3,19
Čustvena izčrpanost	4	45	18,39	8,27	44,98	0,70	3,60
Depersonalizacija	0	12	4,08	3,14	77,00	0,81	3,12
V celoti	37	85	56,47	8,38	14,84	0,37	3,57

Med porazdelitvami je samo porazdelitev skupnega rezultata na podlestvici manjše izpolnjenosti rahlo levo asimetrična (KA = -0,63), kar pomeni, da je nekaj več šolskih svetovalnih delavcev, ki zaznavajo višjo raven manjše izpolnjenosti in to, precej homogeno

(KV % = 15,6). Tendenca desne asimetrije skupnih rezultatov na podlestvici čustvene izčrpanosti (KA = 0,70) in depersonalizacije (KA = 0,81) pa razkriva, da teh dveh dimenzij poklicne izgorelosti, večina šolskih svetovalnih delavcev ne zaznava pri sebi tako izrazito (kot manjša izpolnjenost), se pa s tega vidika kakor kažejo koeficienti variacije med seboj precej razlikujejo. Na osnovi analize skupnih rezultatov lestvice poklicne izgorelosti v celoti pa lahko rečemo, da šolski svetovalni delavci dokaj homogeno (KV % = 14,8) zaznavajo povprečno raven lastne poklicne izgorelosti (KA = 0,37).

Preglednica 38: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na starost

Poklicna izgorelost	Starost	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	Do 35 let	32	32,63	5,85	0,764	0,469	2,133	0,125
	Od 35 do 45 let	25	34,08	4,56				
	Več kot 45 let	31	35,35	5,10				
Čustvena izčrpanost	Do 35 let	32	18,84	8,79	0,086	0,918	0,093	0,911
	Od 35 do 45 let	25	18,36	7,28				
	Več kot 45 let	31	17,94	8,70				
Depersonalizacija	Do 35 let	32	4,22	3,11	1,011	0,368	0,871	0,422
	Od 35 do 45 let	25	4,60	3,54				
	Več kot 45 let	31	3,52	2,84				
V celoti	Do 35 let	32	55,69	9,93	0,624	0,538	0,218	0,804
	Od 35 do 45 let	25	57,04	7,98				
	Več kot 45 let	31	56,81	7,07				

V vseh primerih analize je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P > 0,05$), razlika med aritmetičnimi sredinami treh starostnih skupin šolskih svetovalnih delavcev pa ni statistično značilna ($P > 0,10$). Velja pa opozoriti, da zaznavanje manjše izpolnjenosti z leti nekoliko narašča in da je depersonalizacije nekoliko več pri mlajših, kot pri starejših šolskih svetovalnih delavcih. Domnevno imajo šolski svetovalni delavci na eni strani z leti vse višja

profesionalna pričakovanja do sebe, na drugi strani pa z leti pridobljene izkušnje vplivajo na večjo osebno dovršenost in zrelost na delovnem mestu.

Preglednica 39: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na izobrazbo

Poklicna izgorelost	Izobrazba	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	Pedagog	34	34,71	4,85	0,355	0,786	2,732	0,049
	Psiholog	15	30,74	5,32				
	Socialni delavec	24	34,71	5,80				
	Specialni in socialni pedagog	13	34,38	4,37				
Čustvena izčrpanost	Pedagog	34	18,15	8,71	3,378	0,022	2,599	0,057
	Psiholog	15	22,73	11,14				
	Socialni delavec	24	18,71	5,59				
	Specialni in socialni pedagog	13	14,23	5,85				
Depersonalizacija	Pedagog	34	4,44	3,24	0,901	0,455	0,812	0,491
	Psiholog	15	4,27	3,49				
	Socialni delavec	24	4,08	3,30				
	Specialni in socialni pedagog	13	2,85	2,34				
V celoti	Pedagog	34	57,29	8,87	2,892	0,040	1,864	0,142
	Psiholog	15	57,47	11,49				
	Socialni delavec	24	57,70	4,99				
	Specialni in socialni pedagog	13	51,46	7,61				

V dveh primerih (čustvena izčrpanost, depersonalizacija), kjer predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P < 0,05$), se sklicujemo na izid Welchove aproksimativne metode analize variance, v ostalih (manjša izpolnjenost, v celoti), kjer so ti pogoji vzpostavljeni, pa na

običajni F- preizkus. Le-ti kažejo, da obstaja med šolskimi svetovalnimi delavci z različno izobrazbo statistično značilna razlika v manjši izpolnjenosti (**P = 0,049**) ter tendenca v čustveni izčrpanosti (**P = 0,057**). Kakor je razvidno iz aritmetičnih sredin, psihologi glede na ostale profile manj zaznavajo manjšo izpolnjenost, vendar močnejše čustveno izčrpanost, specialni in socialni pedagogi pa ravno obratno, bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost, pomembno manj pa čustveno izčrpanost. Slednji, torej specialni in socialni pedagogi imajo glede na ostale profile najnižje povprečje ($\bar{x} = 51,46$) na lestvici poklicne izgorelosti v celoti.

Preglednica 40: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije

Poklicna izgorelost	Prisotnost supervizije	n	x	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	DA	39	36,13	4,46	1,880	0,174	3,645	0,000
	NE	49	32,31	5,37				
Čustvena izčrpanost	DA	39	16,77	6,22	4,390	0,039	-1,730	0,087
	NE	49	19,67	9,46				
Depersonalizacija	DA	39	3,87	3,25	0,015	0,905	-0,548	0,585
	NE	49	4,24	3,08				
V celoti	DA	39	56,77	6,38	3,698	0,058	0,316	0,753
	NE	49	56,22	9,75				

V primeru čustvene izčrpanosti predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P = 0,039$), zato navajamo izid Welchovega F-preizkusa, v vseh ostalih dimenzijah poklicne izgorelosti pa so prisotni pogoji za splošni F-preizkus. Ti izidi kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v manjši izpolnjenosti (**P = 0,000**) glede na prisotnost supervizije. Le-to bolj zaznavajo tisti šolski svetovalni delavci, ki imajo supervizijske izkušnje. Ti rezultati niso v skladu z našimi pričakovanji, saj smo pričakovali pozitivne učinke supervizije v smeri višje izpolnjenosti. Razlog je morda v večji zahtevnosti oziroma samokritičnosti do samega sebe tistih šolskih svetovalnih delavcev, ki so bili deležni supervizije. Opozarjamo še na čustveno izčrpanost, kjer se kaže tendenca (**P = 0,087**), da zaznavajo šolski svetovalni delavci, ki so bili

vključeni v supervizijo manj čustvene izčrpanosti, kot tisti, ki v supervizijo še niso bili vključeni. Slednji rezultati razkrivajo pozitivne učinke supervizije z vidika čustvene izčrpanosti.

3.3.4 ANALIZA UČINKOVITOSTI INDIVIDUALNE SUPERVIZIJE PO RELACIJSKO DRUŽINSKEM MODELU

Najprej predstavljamo rezultate analize preverjanja razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino pred eksperimentom v relevantnih generalijah (3.3.4.1), za tem sledijo rezultati preverjanja učinkovitosti eksperimenta (3.3.4.2).

3.3.4.1 Analiza stanja pred eksperimentom

V primerjalnih skupinah smo kontrolirali:

- starost,
- trajanje zaposlitve,
- izobrazba,
- prisotnost supervizije.

Preglednica 41: Izid χ^2 -preizkusa razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino šolskih svetovalnih delavcev v starosti, trajanju zaposlitve, izobrazbi in prisotnosti supervizije

		EKSPERIMENTALNA SKUPINA		KONTROLNA SKUPINA		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %
STAROST	Do 35 let	6	20,0	7	23,3	13	43,3
	Od 35 let do 45 let	6	20,0	5	16,7	11	36,7
	Več kot 45 let	3	10,0	3	10,0	6	20,0
	SKUPAJ	15	50,0	15	50,0	30	100
	Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 0,167$ P = 0,920					

		EKSPERIMENTALNA SKUPINA		KONTROLNA SKUPINA		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %
TRAJANJE ZAPOSLOTITVE	Od 0 do 10 let	7	23,3	9	30,0	16	53,3
	Od 11 do 20 let	6	20,0	4	13,3	10	33,3
	Od 21 do 30 let	2	6,7	2	6,7	4	13,4
	Od 31 do 40 let	0	0	0	0	0	0
	SKUPAJ	15	50,0	15	50,0	30	100
	Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 0,653$ P = 0,723					
IZOBRAZBA	Pedagog	7	23,3	7	23,3	14	46,7
	Socialni in specialni pedagog	2	6,7	3	10,0	5	16,7
	Psiholog	2	6,7	3	10,0	5	16,7
	Socialni delavec	4	13,3	2	6,7	6	19,9
	SKUPAJ	15	50,0	15	50,0	30	100
	Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 1,067$ P = 0,785					
PRISOTNOST SUPERVIZIJE	DA	4	13,3	7	23,3	11	36,7
	NE	11	36,7	8	26,7	19	63,3
	SKUPAJ	15	50,0	15	50,0	30	100
	Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 0,574$ P = 0,449					

V nobeni od kontroliranih generalij ni statistično značilnih razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino. Pričujočo stanje ocenjujemo kot ugodno izhodišče za analizo razlik med skupinama po eksperimentu.

3.3.4.2 Analiza stanja po eksperimentu

Predstavljamo rezultate preverjanja:

1. razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v zaznavanju stresa in poklicne izgorelosti

in

2. razlik med inicialnim in finalnim stanjem v zaznavanju stresa in poklicne izgorelosti v eksperimentalni skupini.

Preglednica 42: Izid preizkusa analize kovariance preverjanja razlik med eksperimentalno skupino in kontrolno skupino v zaznavanju stresa v celoti ob koncu s statističnim kontroliranjem stresa v začetku

ZAZNAVANJE STRESA	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus homogenosti regresijskih koeficientov		Razlika aritm. sredine stresa-finalno	
			F	P	F	P	F	P
EKSPERIMENTALNA SKUPINA	46,67	8,68	0,001	0,972	0,00	0,993	7,27	0,012
KONTROLNA SKUPINA	46,73	7,79						

Predpostavka o homogenosti varianc ($P = 0,972$) in homogenosti regresijskih koeficientov ($P = 0,993$) je upravičena. Prilagojeni splošni F-preizkus med aritmetičnima sredinama kaže, da obstaja statistično značilna razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino šolskih svetovalnih delavcev v zaznavanju stresa ($P = \mathbf{0,012}$). Iz preglednice (aritmetičnih sredin) je razvidno, da šolski svetovalni delavci v eksperimentalni skupini po opravljenih supervizijah zaznavajo manj stresa, kot tisti v kontrolni skupini, ki niso bili deležni supervizije. Na tej osnovi **potrjujemo zastavljeno raziskovalno hipotezo ($H_{1,1}$)** o prednosti eksperimentalne skupine, deležne supervizije pred kontrolno skupino z vidika stresa. Iz slednjega sledi, da ima supervizija po relacijsko družinskem modelu pozitiven učinek, izražen v nižji stopnji zaznavanja stresa.

Preglednica 43: Izid preizkusa analize kovariance preverjanja razlik med eksperimentalno skupino in kontrolno skupino v zaznavanju poklicne izgorelosti v celoti ob koncu s statističnim kontroliranjem izgorelosti v začetku

ZAZNAVANJE POKLICNE IZGORELOSTI	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus homogenosti regresijskih koeficientov		Razlika aritm. sredine poklicne izgorelosti-finalno	
			F	P	F	P	F	P
EKSPERIMENTALNA SKUPINA	56,4	7,26	0,178	0,676	0,12	0,732	0,026	0,872
KONTROLNA SKUPINA	55,6	7,39						

Tudi v tem primeru sta predpostavki o homogenosti varianc ($P = 0,676$) in homogenosti regresijskih koeficientov ($P = 0,732$) upravičeni. Med eksperimentalno in kontrolno skupino ne obstaja, kakor kaže prilagojeni splošni F-preizkus, v zaznavanju poklicne izgorelosti statistično značilna razlika ($P = 0,872$). Vemo, da je poklicna izgorelost posledica stresa (Perlman in Hartman, 1982; Lamovec, 1998; Helesoy in dr., 2000; Marentič Požarnik, 2000), zato lahko pričakujemo pomembno zmanjšanje poklicne izgorelosti šele po tem, ko se je pomembno zmanjšal stres. Za vse to je torej potrebno daljše časovno obdobje. Na tej osnovi **potrjujemo zastavljeno raziskovalno hipotezo ($H_{2,1}$)**, da se stopnja zaznane poklicne izgorelosti po supervizijah ne bo bistveno spremenila.

Preglednica 44: Izid t-preizkusa in Wilcoxonovega preizkusa razlik med inicialnim in finalnim stanjem z vidika zaznavanja stresa v celoti šolskih svetovalnih delavcev eksperimentalne skupine

ZAZNAVANJE STRESA	FAZA	\bar{x}	s	t-preizkus		Wilcoxonov preizkus	
				t	P	W	P
ZAZNAVANJE STRESA	INICIALNO STANJE	51,07	8,33	2,667	0,018	90,5	0,018
	FINALNO STANJE	46,67	8,68				

Na osnovi obeh preizkusov (parametričnega in neparametričnega, spričo malega vzorca) ugotavljamo, da obstaja statistično značilna razlika v eksperimentalni skupini ($P = 0,018$). Aritmetične sredine kažejo, da se je zaznava stresa po izvedenih supervizijah zmanjšala. Ti rezultati **potrjujejo zastavljeno raziskovalno hipotezo ($H_{1,2}$)**. Tudi s tega vidika, torej spremljanja sprememb v eksperimentalni skupini se potrjuje, da supervizija po relacijsko družinskem modelu zmanjšuje zaznavo stresa pri šolskih svetovalnih delavcih.

Preglednica 45: Izid t-preizkusa in Wilcoxonovega preizkusa razlik med inicialnim in finalnim stanjem z vidika zaznavanja poklicne izgorelosti v celoti šolskih svetovalnih delavcev eksperimentalne skupine

				t-preizkus		Wilcoxonov preizkus	
FAZA				t	P	W	P
ZAZNAVANJE POKLICNE IZGORELOSTI	INICIALNO STANJE	56,67	8,27	0,299	0,769	52,5	0,648
	FINALNO STANJE	56,47	7,26				

Rezultati kažejo, da ne obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju izgorelosti pred in po izvedenimi supervizijami znotraj eksperimentalne skupine. Na tej osnovi, **potrjujemo zastavljeno raziskovalno hipotezo ($H_{2,2}$)**, da ob koncu eksperimenta nivo zaznavanja poklicne izgorelosti v eksperimentalni skupini ne bo pomembno nižje od začetnega nivoja, saj je za zmanjšanje poklicne izgorelosti najprej potrebno zmanjšanje intenzivnosti stresa, nakar šele sčasoma lahko pričakujemo tudi zmanjšanje poklicne izgorelosti.

3.4 ZAKLJUČEK

Izvedli smo empirično raziskavo na priložnostnem vzorcu svetovalnih delavcev na osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji, da bi proučili potrebe po superviziji, stopnjo zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti ter učinek supervizije po relacijsko družinskem modelu z vidika zaznavanja stresa in poklicne izgorelosti. Pridobili smo vrsto pomembnih empiričnih spoznanj, ki dopuščajo izpeljavo relevantnih smernic za prakso. Ob vsem tem pa se zavedamo nekaterih omejitev. V nadaljevanju predstavljamo povzetek empiričnih ugotovitev.

1) Analiza potreb svetovalnih delavcev v osnovnih šolah po superviziji razkriva, da si velika večina svetovalnih delavcev v osnovnih šolah pri svojem delu želi strokovno pomoč v obliki supervizije, ki pa jo je deležen zgolj majhen odstotek. V raziskavi smo namreč ugotovili, da največji odstotek šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu ni deležen nobene podpore, nakar sledi podpora v obliki intervizije in pogovora s sodelavci ter šele nato v zelo majhnem odstotku supervizija. Pri svojem dosedanem delu se je s supervizijo srečala slaba polovica šolskih svetovalnih delavcev, medtem ko se dobra polovica v svoji dosedanji delovni praksi s supervizijo še ni srečala.

2) Analiza zaznavanja stresa šolskih svetovalnih delavcev kaže, da je delo svetovalnih delavcev v osnovni šoli za večino šolskih svetovalnih delavcev (87,4 %) stresno.

Analiza zaznavanja stresa pri delovnih nalogah, vezanih na učence

Pri delovnih nalogah, ki se je nanašala na delovne obveznosti, vezane na delo z učenci, se je izkazalo, da so najbolj stresne delovne naloge, ki se nanašajo na delo z učenci, ki imajo vedenjske težave, sledi delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami in delo z učenci, ki imajo učne težave. V preostalih delovnih obveznostih, ki so se osredotočale na svetovalno-preventivno delo, delo z nadarjenimi učenci in delo glede poklicne usmerjenosti, pa se je izkazalo, da šolski svetovalni delavci zaznavajo manj stresa.

Šolski svetovalni delavci glede na starost in izobrazbo dokaj homogeno zaznavajo stres. Velja pa opozoriti na razliko, ki se kaže pri delovnih nalogah povezanih z učenci z vedenjskimi in učnimi težavami ter nadarjenimi učenci. V teh primerih zaznavanje stresa z leti narašča. Najbolj očitne razlike smo ugotovili v zaznavanju stresa glede na prisotnost supervizije, kjer se je izkazalo, da tisti šolski svetovalni delavci, ki so že bili deležni supervizije, zaznavajo manjši stres, kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

Analiza zaznavanja stresa pri delovnih nalogah, vezanih na starše

V kategoriji nalog, ki se je nanašala na delo s starši se je izkazalo, da največ stresa šolski svetovalni delavci zaznavajo pri delu s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave. Preostale delovne obveznosti (delo z učenci z učnimi težavami, delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami, izvedba predavanj in delavnic za učence, delo z nadarjenimi učenci in poklicna usmerjenost) so se izkazale za manj stresne.

Rezultati kažejo, da stopnja zaznavanja stresa pri nalogah tega sklopa s starostjo pada. Šolski svetovalni delavci z različno izobrazbo precej homogeno zaznavajo stres pri delu. Izkušnje s supervizijo pa delujejo v smeri nižje ravni doživljanja stresa.

Analiza zaznavanja stresa pri delovnih nalogah, vezanih na učitelje in ravnatelje

Šolski svetovalni delavci delovne obveznosti, ki so se nanašale na delo z učitelji in ravnatelji na splošno ocenjujejo za zmerno stresne. Za najbolj stresno delovno nalogo so označili neposredno pomoč učiteljem, nakar sledi sodelovanje in pomoč pri oblikovanju individualnih učnih programov ter sodelovanje z ravnateljem, ki se je izkazalo za najmanj stresno.

Šolski svetovalni delavci z različno starostjo in izobrazbo zelo homogeno zaznavajo stres. Prav tako se je tudi pri tem sklopu delovnih nalog izkazalo, da izkušnje s supervizijo delujejo pozitivno na zaznavanje stresa, saj delujejo v smeri nižje ravni doživljanja stresa.

Analiza zaznavanje stresa pri delovnih nalogah, vezanih na »druge delovne naloge«

Šolski svetovalni delavci so za najbolj stresno znotraj tega sklopa (pa tudi glede na vse druge sklope nalog) ocenili delovno nalogo zunanji nadzor (inšpekcija). Prav tako so za zelo stresno označili delovno nalogo, ki je povezana z neposrednim delom z dokumentacijo, medtem ko sodelovanje z zunanjimi inštitucijami ne zaznavajo preveč stresno.

Analiza vloge starosti razkriva, da največ stresa zaznavajo najmlajši šolski svetovalni delavci (do 35 let), medtem ko starostna kategorija od 36 do 45 let in več kot 45 let zaznava manj stresa pri sodelovanju z zunanjimi inštitucijami. Pri delovni obveznosti, ki se navezuje na delo z dokumentacijo, smo ugotovili, da starejša generacija doživlja večjo intenziteto stresa v primerjavi s srednjo in mlajšo generacijo šolskih svetovalnih delavcev. Pri analizi vpliva izobrazbe smo ugotovili obstoj pomembnih razlik pri nalogah, ki se osredotočajo na zunanji nadzor. Pri tem se je izkazalo, da največ stresa zaznavajo pedagogi, sledijo socialni in

specialni pedagogi ter socialni delavci, medtem ko najmanj stresa doživljajo psihologi. Nadalje smo ugotovili, da pri vseh delovnih nalogah šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizijo zaznavajo manj stresa, kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali. Največja razlika se je pojavila pri delovni nalogi sodelovanje z zunanjimi inštitucijami.

Analiza zaznavanja stresa v celoti

Večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava povprečno raven stresnosti pri svojem delu, pri čemer nekoliko izstopa v smeri višje stresnosti »drugo delo« ($\bar{x} = 1,94$), temu pa sledi delo z učitelji in ravnatelji ($\bar{x} = 1,42$), starši ($\bar{x} = 1,37$) in kot najmanj stresno delo z učenci ($\bar{x} = 1,27$).

Glede na starost in izobrazbo statistično značilnih razlik nismo odkrili, se pa le te ali pa vsaj tendence kažejo glede na prisotnost supervizije, tisti šolski svetovalni delavci, ki so je bili deležni, zaznavajo svoje delo (še zlasti z učitelji in ravnatelji in »drugo delo«) manj stresno.

3) Analiza zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev je potekala na treh dimenzijah poklicne izgorelosti, ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavljamo.

Analiza zaznavanja manjše izpolnjenosti

Pri analizi zaznavanja manjše izpolnjenosti smo ugotovili, da večina šolskih svetovalnih delavcev dokaj homogeno zaznava višjo raven manjše izpolnjenosti. Izkazalo se je tudi, da zaznavanje manjše izpolnjenosti z leti nekoliko narašča. Do bolj očitnih razlik je prišlo pri zaznavanju manjše izpolnjenosti glede na izobrazbo in prisotnost supervizije. Pedagogi, socialni delavci, specialni in socialni pedagogi bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost kot psihologi. Šolski svetovalni delavci, ki so bili deležni supervizije bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost od tistih, ki se s supervizijo še niso srečali.

Analiza zaznavanja čustvene izčrpanosti

V primeru analize čustvene izčrpanosti smo ugotovili, da večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava manjšo čustveno izčrpanost; so se pa izkazale razlike med šolskimi svetovalnimi delavci. Do najbolj očitnih razlik je prišlo v zaznavanju čustvene izčrpanosti glede na izobrazbo in prisotnost supervizije, in sicer se je izkazalo, da najmočnejše čustveno izčrpanost zaznavajo psihologi, socialni delavci in pedagogi, najmanj pa specialni in socialni pedagogi.

Šolski svetovalni delavci, ki so bili vključeni v supervizijo zaznavajo manj čustvene izčrpanosti, kot tisti, ki se s supervizijo še niso vključili.

Analiza zaznavanja depersonalizacije

Analiza zaznavanja depersonalizacije je pokazala, da večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava manjšo intenziteto depersonalizacije, hkrati pa smo ugotovili izrazito variabilnost, kar pomeni, da se šolski svetovalni delavci s tega vidika zelo razlikujejo. Izkazalo se je da mlajši šolski svetovalni delavci zaznavajo nekoliko več depersonalizacije, kot starejši. Pedagogi, psihologi in socialni delavci zaznavajo nekoliko več depersonalizacije v primerjavi s specialnimi in socialnimi pedagogi. Prav tako se je izkazalo, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo manj depersonalizacije, kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

Če zaključimo lahko rečemo, da večina šolskih svetovalnih delavcev dokaj homogeno zaznava povprečno raven poklicne izgorelosti, je pa občutek manjše izpolnjenosti bolj izražen, kot čustvena izčrpanost in depersonalizacija. Obstajajo pa s teh dveh vidikov, torej čustvene izčrpanosti in depersonalizacije izrazite razlike med njimi. Glede na starost se kaže, da starejši šolski svetovalni delavci zaznavajo manjšo izpolnjenost, kot mlajši. V drugih dveh dimenzijah nismo ugotovili pomembnih razlik. Glede na izobrazbo se kaže, da so psihologi tisti z najnižjo ravno zaznave manjše izpolnjenosti, vendar najvišjo čustveno izčrpanostjo, je pa le-ta najnižja pri specialnih pedagogih. Supervizija se pokaže kot pomemben dejavnik šolskih svetovalnih delavcev, ki imajo izkušnjo z njo, saj zaznavajo nižjo raven čustvene izčrpanosti in depersonalizacije kot tisti, ki izkušnje s supervizijo nimajo. Pri dimenziji manjše izpolnjenosti pa se je izkazalo ravno obratno, kar pomeni, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo višjo manjšo izpolnjenost, kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

4) Analiza učinkovitosti individualne supervizije po relacijsko družinskem modelu je pokazala, da ima supervizija pozitiven učinek na zaznavanje stresa, saj se je le-ta po izvedbi supervizij zmanjšal. Za poklicno izgorelost pa smo ugotovili, da se po izvedbi individualnih supervizij po relacijsko družinskem modelu ni pomembno spremenila. Vsi rezultati so v skladu z zastavljenimi raziskovalnimi hipotezami.

Omejitve

V raziskavi vse omejitve pripisujemo vzorcu, in sicer:

- celotna raziskava (prvi neeksperimentalni in drugi eksperimentalni del) temelji na svetovalnih delavcih v osnovnih šolah iz severovzhodne Slovenije in ne na osnovi celotne Slovenije;
- v eksperimentalnem delu so bili vključeni šolski svetovalni delavci, ki so bili za to sami motivirani;
- učinkovitost supervizije je preverjena na majhnem vzorcu, zato ima ta del raziskave značilnosti eksperimentalne študije primera in se v skladu s tem odrekamo posploševanju.

Ne glede na izpostavljene omejitve dopuščajo pridobljena empirična spoznanja izpeljavo smernic za prakso svetovalnih delavcev na osnovnih šolah, ki jih v nadaljevanju predstavljamo.

Smernice za nadaljnjo prakso svetovalnih delavcev v osnovnih šolah

Stres je sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela šolskih svetovalnih delavcev. Zato je pomembno, da šolski svetovalni delavci znajo stres prepoznati in se z njim ustrezno spoprijeti. K ustreznemu načinu spoprijemanja s stresom lahko pripomorejo različne tehnike in strategije, ki jih lahko šolski svetovalni delavci pridobijo na raznih treningih, usposabljanjih in izobraževanjih. Zaradi tega bi bilo v prihodnosti smiselno raziskati kako so šolski svetovalni delavci opremljeni za spoprijemanje s stresom ter kakšne so njihove potrebe po tovrstnih znanjih, saj lahko samo konstruktivno spoprijemanje s stresom prepreči nastanek kroničnega stresa ter s tem pojav poklicne izgorelosti.

V našo vzgojno-izobraževalno prakso šolskih svetovalnih delavcev bi bilo smiselno uvesti supervizijo po relacijsko družinskem modelu, saj se je stres po izvedbi relacijsko družinske supervizije v našem primeru zmanjšal. Slednje pozitivno vpliva na fizično in psihično počutje ter kvaliteto dela šolskih svetovalnih delavcev. Na ta način lahko šolski svetovalni delavci dosežejo strokovno dovršenost, zadovoljstvo in umirjenost, ki pozitivno vpliva na učence, učitelje, ravnatelje, starše in celotno šolsko klimo, kar predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov za zagotavljanje pozitivnega okolja za učenje in poučevanje.

4 LITERATURA

Abel, M. H., in Sewel, J. (1999). *Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers*. Journal of Educational research, 92, 287–293.

Acheson, K., in Gall, M. (1997). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Application* (4. izd.). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Ahrens, R. (1977). *Role conflict and job satisfaction in school, institutional and private psychological practice*. Dissertation Abstracts International, 37, 7619–7620.

Akinboye, J. O., Akinboye, D. O, in Adeyemo, D. A. (2002). *Coping with stress in life and work place*. Ibadan: Stirling-Hordern Publishers.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4. izd.). Washington DC: American Psychiatric Association.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., in Mitchell, S. (1990). *Work design, role conflict, and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 12 (4), 415–432.

Baker, S. B., in Gerler, E. R. (2004). *School counseling for the twenty-first century* (4 izd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Bečaj, J. (1990). *Kako se med seboj vidijo učitelji, šolski svetovalni delavci in vodstveni delavci na osnovni šoli*. Zbornik referatov. Didakta, Radovljica.

Bečaj, J. (1999). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 157–174.

Bemak, F. (2000). *Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration*. Professional School Counseling, 3, 323–331.

Benshoff, J. M., in Pislej, P. O. (1996). *The structured peer consultation model for school counselors*. Journal of Counseling and Development, 74, 314–318.

- Benson, A. J., in Hughes, J. (1985). *Perceptions of role definition processes in school psychology: A national survey*. *School Psychology Review*, 24 (1), 64–74.
- Bezič, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 95–107.
- Bilban, M., in Pšeničny, A. (2007). *Izgorelost*. *Delo in varnost (ZVD)*, 1, 22–30.
- Blase, J. J. (1986). *A qualitative analysis of teacher stress*. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 13–40.
- Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools: A guide for educators and parents*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Borders, L. D. (1991). *Supervision is not equal to evaluation*. *School Counselor*, 38, 253–255.
- Borders, L. D. (2002). *School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections*. *Professional School Counseling*, 5 (3), 180–185.
- Borders, L. D., in Usher, C. H. (1992). *Post-degree supervision: existing and preferred practices*. *Journal of Counseling and Development*, 70, 594–599.
- Božič, M. (2003). *Stres pri delu*. Priročnik za prepoznavanje in odpravljanje stresa pri delu poslovnih sekretarjev. Ljubljana: Planet GV.
- Boyd, J. D., in Walter, P. B. (1975). *The school counselor, the cactus and supervision*. *The school Counselor*, 23, 103–107.
- Busse, S. (2009). *Supervision between critical reflection and practical action*. *Journal of Social Work Practice*, 23 (2), 159–173.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C. E., in McEvoy, A. (1985). *Self-reported job burnout among female service professionals*. *Journals of Occupational Behavior*, 6, 143–150.
- Brott, P. E., in Myers, J. E. (1999). *Development of professional school counselor identity: A grounded theory*. *Professional School Counseling*, 2, 339–348.

Brown, D., Pryzwansky, W. B., in Shulte, A. C. (2006). *Psychological Consultation and Collaboration: Introduction to Theory and Practice* (6. izd.). Boston: Allyn and Bacon.

Bručan, A. (1996). *Vse o srcu in žilah*. Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja.

Buck, V. (1972). *Working Under pressure*. London: Staples Press.

Burke, R. J. (1988). "Sources of managerial and professional stress in large organisations", V: Cooper, C. L. and Payne, R. (ur.), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Wiley and Sons Ltd., 77–114.

Burnham, J. J., in Jackson, C. M. (2000). *School counselor roles: Diskrepancies between actual practice and existing models*. *Professional School Counseling*, 4, 41–49.

Butler, S. K., in Constantine, M. G. (2005). *Collective self-esteem and burnout in professional school counselors*. *Professional School Counseling*, 9, 55–62.

Cajvert, L. (2010). Ravnanje s paralelnimi procesi v superviziji. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 91–110.

Campbell, C., in Dahir, C. (1997). *Sharing the vision: The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Cane, S. (1996). *The Handbook of Skilful Management*. London: Pitman Publishing.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, California, London: Sage.

Cohen, F. (1984). Coping. V: Matarazzo, S. M., Herd, J. A., Miller, N. E., in Weis, S. M. (ur.), *Behavioral Health: A Handbook of health Enhancement and Disease Prevention*. New York: Wiley.

Coll, K. M., in Freeman, B. (1997). *Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors*. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 251–261.

Connolly, K., in Myers, J. E. (2003). *Wellness and mattering: The role of holistic factors in job satisfaction*. *Journal of Employment Counseling*, 40 (4), 152–160.

Constantine, M. G., in Gainor, K. A. (2001). *Emotional intelligence and empathy: Their relation to multi-cultural counseling knowledge and awareness*. Professional School Counseling, 5 (2), 131–137.

Cooper, C. L., in Marshall, J. (1976). *Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health*. Journal of occupational psychology, 49 (19), 11–28.

Cooper, C. L., Sloan, S. J., in Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator Management Guide*. Windsor: NFER-Nelson.

Cooper, C. L., Dewe, P. J., in O Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cox, T. (1993). *Stress research and stress Management: Putting Theory to Work*. Health and Safety Contract Research Report 61. Suffolk: Hsere Books.

Cox, T., in Griffiths, A. (1995). The nature and measerment of work stress: theory and practice. V: Wilson, J., in Corlett, N. (ur.), *The evaluation of Human Work: A Practical Ergonomics Methodology*. London: Taylor and Francis.

Crutchfield, L. B., in Borders, L. D. (1997). *Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors*. Journal of Counseling and Development, 75, 219–230.

Crutchfield, L. B., Price, C. B., McGarity, D., Pennigton, D., Richardson, J., in Tsolis, A. (1997). *Challenge and support: Group supervision for school counselors*. Professional School Counseling, 1 (1), 43–46.

Culbreth, J. R., Scarbrough, J. L., Banks Johnson, A., in Solomon, S. (2005). *Role Stress Among Practicing School Counselors*. Counselor Education and Supervision, 45, 58–71.

Cunnighan, L., Brown, S., in Koski, J. C. (2000). *Effects of transcendental meditation on syntoms and electrocardiographic changes in patiens with cardiac sindrome X*. American Journal Cardiology, 5, 653–655.

Cunnighma, J. J., in Sandhu, D. S. (2000). *A comprehensive approach to school community violence prevention*. Professional School Counesling, 4, 126–133.

- Černigoj Sadar, N. (2002). *Stres na delovnem mestu*. Ljubljana. Teorija in praksa, 38, 81–102.
- Delano, F., in Shaha, J. (2007). *Using the »Professional package« to help Supervisors Confront in a Culturally Sensitive Manner*. Journal of relational Child and Youth care Practice, 20 (1), 5–11.
- DeMato, D. S., in Curcio, C. C. (2004). *Job satisfaction of elementary school counselor: A new look*. Professional School Counseling, 7, 236–245.
- Depolli Steiner, K. (2010). *Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dernovšek, M., Gorenc, M., in Jeriček, H. (2006). *Ko te strese stres*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Dollarhide, C. T., in Miller, G. M. (2006). *Supervision for Preparation and Practice of School Counselors: Pathways to Excellence*.
- Dolenc, P., Pišat, R., in Šimunič, B. (2009). *Stopnja anksioznosti in različne strategije spoprijemanja s stresom pri vojakih slovenske vojske*. Zdravstveno varstvo, 48 (3), 114–121.
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescent*. London: Sage Publications.
- Edelwich, J., in Brodsky, A. (1980). *Burn-Out. Stages of disillusionment in the helping professins*. New York, NY: Human Science Press.
- Erkutlu, H. V., in Chafra, J. (2006). *Relationship between leadership power base and job stres of subordinates: example from boutique hotels*. Management Research News, 29 (5), 14–23.
- Faust, V. (1968). *The Counselor – Counsultant in the Elementary School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Fleischman, J. A. (1984). *Personality characteristic and coping patterns*. Journal of Social and Behavior, 25, 229–244.
- French, J. R. P., Caplan, R. D., in Van Harrison, R. (1982). *The mechanisms of job, stress and strain*. New York: Wiley.

Freudenberger, H. J. (1977). *Burnout: Occupational hazard of the child care worker*. *Child Care Quarterly*, 6 (2), 90–99.

Friedman, I. A., in Lotan, I. (1985). *Burnout in elementary teachers in Israel*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.

Gade, E. M., in Houdek, B. (1993). Job satisfaction and functions of counselors in split school assignments. *The School Counselor*, 41, 86–89.

Ganster, D. C., in Schaubroeck, J. (1991). *Work stress employee health*. *Journal of Management*, 17, 235–271.

George, R. L., in Cristiani, T. S. (1995). *Counseling Theory and Practice* (4 izd.). Boston: Allyn and Bacon.

Giliam, J., in Coleman, M. (1981). *Who influences IEP committee decisions?* *Exceptional Children*, 47, 642–644.

Goodyear, R. K., in Bernard, J. M. (1998). *Clinical supervision: Lessons from the literature*. *Counselor Education and Supervision*, 38, 6–22.

Gostečnik, C. (1997). *Človek v začaranem krogu*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik, C. (2002). *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gysbers, N. C., in Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program* (2. izd.). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Hardesty, P. H., in Dillard, J. M. (1994). *The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts*. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 83–91.

Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision*. Baltimore, MD: University Park Press.

- Haynes, R., Corey, G., in Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping profession: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole-Thomson Learning.
- Hellesoy, O., Gronhaug, K., in Kvitastein, O. (2000). *Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting*. *Scandinavian Journal of management*, 16, 233–247.
- Hendersona, R., in Lampe, R. E. (1992). *Clinical supervision of school counselor*. *School Counselor*, 39, 151–157.
- Herlihy, B., Gray, N., in McCollum (2002). *Legal and ethical issue in school counselor supervision*. *Professional School Counseling*, 6, 55–60.
- Herr, E. L. (2002). *The impact of national policies, economics and school reform on comprehensive guidance programs*. *Professional School Counseling*, 4, 236–245.
- Hobfoll, S. E., in Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. V: Schaufeli, W. B., Maslach, C., in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and practice*. Washington D. C.: Taylor and Francis, 115–133.
- Huebner, E. S. (1992). *Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent and correlates*. *School Psychology Quarterly*, 7 (2), 129–136.
- Huebner, E. S. (1993a). *Burnout among school psychologists in the USA: Further data related to its prevalence and correlates*. *School Psychology International*, 14, 2, 99–109.
- Huebner, E. S. (1993b). *Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with with implications for school psychologists*. *Psychology in the Schools*, 30, 40–49.
- Huberty, T. J., in Huebner, E. S. (1988). *A national survey of burnout among school psychologists*. *Psychology in the Schools*, 25 (1), 54–61.
- Hughes, J. N. (1979). *Consistency of administrators and psychologists activities*. *Psychology in the Schools*, 16 (2), 234–239.
- Ihan, A. (2004). *Do odpornosti z glavo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Intihar, D., in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Inskipp, F., in Proctor, B. (1988). *Skills for Supervising and Being Supervised*. Cascade Publications, Middlesex.

Israelashvili, M. (1998). *Preventative school counseling: A stress inoculation perspective*. *Professional School Counseling*, 1 (5), 21–25.

Jackson, S. E., in Maslach, C. (1982). *After-effects of job related stress: families as victims*. *Journal of Occupational Behavior*, 3, 63–77.

Jackson, S. E., in Schuler, R. S. (1983). *Preventing employee burnout*. *Personnel* 60, 58–68.

Jackson, S. E., Schwab, R. L., in Schuler, R. S. (1986). *Toward an understanding of the burnout phenomena*. *Journal of Applied Psychology*, 71 (4), 630–640.

Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru.

Jenko Burgar, M. (2000). *Stres*. *Zdravstveno varstvo*, 39, 272–299.

Jepson, E., in Forrest, S. (2006). *Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.

Jerše, M. (1984). *Vračanje življenja srčnim bolnikom*. Temelji preventive in rehabilitacije. Ljubljana: Rdeči križ.

Johnson, L. S. (2000). *Promoting professional identity in an era of educational reform*. *Professional School Counselor*, 4, 31–40.

Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole*. Delo šolskih svetovalnih delavcev, Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work* (2. izd). New York: Columbia University Press.

Karasek, R. (1979). *Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign*. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–307.

Karasek, R., in Theorell, T. (1990). *Healthy Work*. New York: Basic Books.

Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 249–266.

Kobolt, A. (1993). *Faktorji stresa v socialnih in pedagoških poklicih*. Psihohigiena – referati s seminarja. Ljubljana: ZRSŠŠ, 25–40.

Kobolt, A. (2000a). Supervizija skozi prizmo razvoja. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 21–46.

Kobolt, A. (2000b). Individualna supervizija. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 219–226.

Kobolt, A. (2000c). Skupinska supervizija. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 226–230.

Kobolt, A. (2000d). Supervizija delovne skupine, tima. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 233–245.

Kobolt, A. (2000e). Sistemsko-komunikacijski model. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 270–273.

Kobolt, A., in Žorga, S. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A., in Žorga, S. (2000a). Supervizija – beseda z večimi pomeni. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 15–20.

Kobolt, A., in Žorga, S. (2000b). Cilji in funkcije supervizije. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 149–164.

Kobolt, A., in Žorga, S. (2000c). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 119–148.

Kobolt, A. in Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 151–188.

Kompan Erzar, K. (2006). *Ljubezen umije spomin*. Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Košir, K., in Pečjak, S. (2005a). Šolsko psihološko svetovanje: Eklektični pristop k svetovanju. V: Pečjak, S. (ur.), *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo, 28–44.

Košir, K. in Pečjak, S. (2005b). Posvetovanje: Delo z učitelji in starši. V: Pečjak, S. (ur.), *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo, 45–60.

Kovač, J. (2009). *Pomen vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole*. Revija za elementarno izobraževanje, 2 (1), 83–90.

Kožar, A. (1995). *Premagajmo stres*. Lunik, Ljubljana.

Kyriacou, C., in Sutcliffe, J. (1978). *Teacher stress: prevalence, sources and symptoms*. British Journal for Educational Psychology, 48, 159–167.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher Stress: Directions For Future Reserach*. Educational Review 53 (1), 27–35.

Lambie, G. (2007). *The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counslers: Implications for professional school counseling*. Journal of Counseling and Development, 85, 82–88.

Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Lazarus, R. (1996). *Psychological stress and the coping proces*. New York: McGrawh-Hill.

Lazarus, R. S., in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. American Psychologist, 55, 665–673.

Leiter, M. P., in Meechan, K. A. (1986). Role structure and burnout in the field of human services. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22 (1), 47–52.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni ne mogoče komunicirati*. Ljubljana: Misch.

Levison, E., Fetchkan, R., in Hohenshil, T. (1988). *Job satisfaction among practicing school psychologists revised*. *School Psychology Review*, 17 (1), 101–112.

Lu, L., Cooper, C. L., Kao, S. F., in Zhou, Y. (2003). *Work stress, control beliefs and well-being in Greater China-An exploration of sub-cultural differences between the PRC and Taiwan*. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (6), 479–510.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C., in Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.

Maslach, C., in Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. V: Oskamp, S. (ur.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings*. Beverly Hills, CA: Sage, 133–153.

Maslach, C., in Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to do About It*. San Francisco, CA: Jessey Bass.

Maslach, C., in Leiter, M. P. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu. Kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti*. Ljubljana: Educy.

Maslach, C., in Pines, A. M. (1977). *The burnout syndrome in the day care setting*. *Chile Care Quarterly*, 6, 100–113.

Maslach, C., in Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual of burnout. V: Schaufeli, W. B., Maslach, C., in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: Recent development in theory and research*. Washington, DC: Taylor and Francis, 1–16.

McMahon, M., in Solas, J. (1996). *Perceptions of guidance officers and senior guidance officers about clinical supervision: A preliminary study*. Australian Journal of Guidance and Counselling, 6, 9–20.

Milošević Arnold, V. (1999a). Predstavitev supervizijske metode. V: Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D. in Možina, M., *Supervizija – znanje za ravnanje*. Socialna zbornica Slovenije, 3–49.

Milošević Arnold, V. (1999b). Iz domače supervizijske in intervizijske prakse. V: Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D., in Možina, M., *Supervizija – znanje za ravnanje*. Socialna zbornica Slovenije, 105–127.

Mills, L. B., in Huebner, E. S. (1998). *A prospective study of personality characteristics, occupational stressors and burnout among school psychology practitioners*. Journal of School Psychology, 36, 103–120.

Moracco, J. C., Butcke, P. G., in McEwen, M. K. (1984). *Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications*. School Counselor, 32, 110–118.

Morse, C. L., in Russell, T. (1988). *How elementary Counselors See Their Role*. Elementary School Guidance and Counseling, 23, 54–62.

Moyer, M. (2011). *Effects of non-guidance activities, supervision and student-to-ratios on school counselor burnout*. Journal of School Counseling, 9 (5), 1–29.

Mrvar, P. (2008). *Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa*. Sodobna pedagogika, 2, 120–141.

McHugh, M. (1993). *Stress at work: Do managers really count the costs?* Employee Relations, 15 (1), 18–32.

Mueser, K. T., Rosenberg, S. D., Goodman, L. A., in Trumbeta S. L. (2002). *Trauma, PTSD and the course of severe mental illness: an integrative model*. Schizophrenia Resources, 53, 123–143.

Mullis, F., in Edwards, D. (2001). *Consulting with parents: applying family systems concepts and techniques*. Professional School Counseling, 5 (2), 116–123.

- Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani.
- Musek, J. (1999). Teorija osebnosti kot podlaga šolskega svetovalnega dela. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 43–62.
- Napierkowski, C. M., in Parsons, R. D. (1995). *Diffusion of innovation: Implementing changes in school counselor roles and functions*. *School Counselor*, 42, 364–369.
- Negrao, A. B., Dauster, P. A., Gold, P. W., Singh, A. in Chrousocus, G. P. (2000). *Individual reactivity and physiology of the stress respons.*
- Neufeldt, S. A. (1997). A social constructivist approach to counseling supervision. V: Sexton, T. E. in Griffin, B. (ur.), *Constructivist thinking in counseling reserach, practice and supervision*. New York: Teacher College Press.
- Ohlsen, M. (1970). *Group Counseling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ohlsen, M. J., in Dilley, J. S. (1988). *A new look at stress and the school counselor*. *The School Counselor*, 35, 194–198.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., in Sutton, J. M. (2001). *National survey of school counselor supervision*. *Counselor Education and Supervision*, 41 (2), 142–150.
- Paisley, O. P., in Borders, L. D. (1995). *School Counseling: An Evolving Speciality*. *Journal of Counseling and Development*, 74, 150–153.
- Paisley, P. O., in McMahon, G. (2001). *School counselors in the 21st century: Chalenges and oppurtunites*. *Professional School Counseling*, 5, 106–115.
- Pareek, U. (1997). Role stress and coping: A framework. V: Pestonyee, D.M, in Pareek, V. (ur.), *Studies in organizational role stress and coping*. Jaipur: Rawat, 109–115.
- Parsons, R. D., in Kahn, W. J. (2005). *The School Counselor as Consultation: An Integrated Model for School-based Consultation*. Belmont, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Peace, S. D. (1995). *Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model*. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 177–190.

- Pearlin, L. I. (1989). *The sociological Study of Stress*. Journal of Health and Social Behavior, 30 (3), 241–256.
- Pečjak, S. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakultetea, oddelek za psihologijo.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V: Lamovec, T. (ur.), *Psihodiagnostika I*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 324–343.
- Perlman, B., in Hartman, E. (1982). *Burnout: Summary and future reserach*. Human Realtins, 35, 283–305.
- Pierson Hubeny, D., in Arcambault, F. (1987). *Role stress and perceived intensity of burnout among school psychologists*. Psychology in the Schools, 24, 244–253.
- Pietrofesa, J. J., Hoffman, A., in Splete, H. H. (1984). *Counseling: An introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pines, A., in Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pološki Vokić, N., in Bogdanić, A. (2008). *Individual differences and Occupational Stress Percieved: A Croatian Survey*. International Review of Economics and Business, 11 (1), 61–79.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Programske smernice (1999). *Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pšeničny, A. (2006). *Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki*. Psihološka obzorja, 15 (3), 21–38.
- Pšeničny, A. (2007). *Razvoj vprašalnika sindroma adrenalne izgorelosti (SAI) in preverjanje izhodišča Recipročnega modela izgorelosti*. Psihološka obzorja, 16 (2), 47–82.

Pšeničny, A., in Findeisen, D. (2005). *Poklicna izgorelost ali zavzetost za delo, to je zdaj vprašanje*. *Andragoška spoznanja*, 11 (3), 53–64.

Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Založba obzorja.

Rahne, T., in Rožič, T. (2008). *Prikaz čustvene dinamike in paralelnega procesa v relacijski družinski terapiji*. *Socialno delo*, 47 (3–6), 231–239.

Ray, D. C., in Altekruše, M. (2000). *Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision*. *Counselor Education and Supervision*, 40 (1), 119–130.

Reiner, H. D., in Hortshorne, T. S. (1982). *Job burnout and the school psychologist*. *Psychology in the Schools*, 19 (4), 508–512.

Resman, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1997). *Načrtovanje in evalvacija programa šolskega svetovanja*. *Sodobna pedagogika*, 48 (5–6), 246–263.

Resman, M. (1999a). Uvod. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah..* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 5–11.

Resman, M. (1999b). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah..* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 67–84.

Resman, M. (1999c). Posebnosti svetovanja učencem in dijakom. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 137–142.

Resman, M. (1999d). Razvojna vloga svetovalne službe. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 85–94.

Resman, M. (2000). *Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor*. *Sodobna pedagogika*, 4, 62–82.

- Richard, G. V., in Krieshok, T. S. (1989). *Occupational stress, strain and coping in university faculty*. Journal of Rehabilitation Administration, 8 (3), 94–104.
- Roberts, E. B., in Borders, L. D. (1994). *Supervision of school counselors: Administrative, program and counseling*. The School Counselor, 41, 149–157.
- Rogers, R. E., Li, E. Y., in Shani, A. B. (1987). *Perceptions of Organizational Stress among U. S. Military Officers in Germany: An Exploratory Study*. Group Organization Management, 12 (2), 189–207.
- Rothschild, B. (2000). *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York: W. W. Norton and Company.
- Rozmarić, A. (1989). *Unapređivanje razvojno-pedagoške službe u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rožič, T. (2003). *Sistemska relacijska terapija in primer iz klinične prakse*. Psihološka obzorja, 12 (2), 137–148.
- Ryan, R. R. (1996). *A survey of occupational stress, psychological strain and coping resources in licensed professional counselors in Virginia*. (Doctora dissertation, Virginia Polytechnica Institute and State University, 1997).
- Salas, E., Driskell, J. E., in Hughes, S. (1996). Introduction: The study of stress and human performance. V: Driskell, J. E., in Salas, E. (ur.), *Stress and human performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–47.
- Sauter, S. L., Murphy, L. R. in Hurrell, J. J. (1990). *A national strategy for the prevention of work-related psychological disorders*. American Psychologist, 45, 1146–1158.
- Sauter, S. L., in Murphy, L. R. (1995). The changing face of work and stress. V: Sauter S. L. in Murphy, L. R. (ur.), *Organizational risk factors for job stress*. Washington, DC: American Psychological Association, 1–6.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students* (5. izd). Boston: Pearson Education, Inc.

Schuler, R. S., Aldage, R. J., in Brief, A. P. (1977). Role conflict and ambiguity: A scale analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 111–128.

Schwarz Cook, S. L. (2006). *Explaining burnout: A mixed method investigation of information technology workers*. Doctoral Dissertation, Capella University.

Sears, S. J., in Granello, D. H. (2002). *School counseling now and in the future: A reaction*. *Professional School Counseling*, 5, 164–171.

Sears, S. J., in Navin, S. L. (2001). *Stressors in school counseling*. *Education*, 703, 333–337.

Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

Selye, H. (1985). History and present status of the stress concept. V: Monat, A., in Lazarus, R. S. (ur.), *Stress and Coping* (2. izd.). New York: Columbia University.

Selič, P. (1999). *Psihologija bolezni našega časa*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 335.

Shalev, A. Y. (2000). Stress management and debriefing: Historical concepts and present patterns. V: Raphael, B., in Wilson, J. P. (ur.). *Psychological debriefing: Theory, practice and evidence*. New York: Cambridge University Press, 17–31.

Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Solomon, Z., in Bromet, E. (1982). *The role of social factor in affective disorder: An assesment of the vulnerability model of Brown and his collegus*. *Psychological Medicine*, 12, 123–130.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stefflre, B., in Grant, W. H. (1972). *Theories of Counseling*. New York: McGraw-Hill.

Stepišnik, P. (1998). *Kaj učitelji pričakujejo od šolskega svetovalnega delavca*. *Šolsko svetovalno delo*, 3 (1), 33–37.

Sullivan, S. E., in Bhagat, R. S. (1992). “*Organizational stress, job satisfaction and job performance: where do we go from here?*”. *Journal of Management*, 18 (2), 353–374.

Sutherland, J. V., in Cooper, C. L. (1988). Sources of work stress. V: Hurrell, J. J., Murphy, L. R., Sauter, S. L. in Cooper C. L. (ur.), *Occupational stress: Issues and developments in research*. New York: Taylor and Francis, 3–40.

Sutton, J. M., in Page, B. J. (1994). *Post-degree clinical supervision of school counslers*. The School Counselor, 42, 32–39.

Ščavničar, E. (2003). *Vzpostavitev podpornega odnosa v superviziji s poudarkom na empatiji*. Obzornik zdravstvene nege, 37 (3), 183–187.

Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 59–90.

Trivette, P. S. (1993). *A national survey of occupational stress, psychological strain and occupational resources in elementary school counselors*. (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1992).

Tubesing, N. L., in Tubesing, D. A. (1982). The Treatment of Choise: Selecting Stress Skills to-Suit the Individual and the Situation. V: Paine, W. S. (ur.). *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspective*. London: Sage Publications.

Tyrer, P. (1987). *Kako živeti s stresom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Van Sell, M., Brief, A. P., in Schuler, R. S. (1981). *Role conflict and role ambiguity: Integratin of the literature and directions for future research*. Human Relations, 34, 43–71.

Wachter, C. A., Clemens, E. V., in Lewis, T. F. (2008). *Exploring School Counselor Burnout and School Counselor Involymnt of Parents and Administrators through and Adlerian Theoretical Framework*. The Journal of Individual Psychology, 64 (4), 432–449.

Whitehead, A. J. (2001). *Teacher burnout: A study of occupational stress and burnout in New Zealand primary school teachers*. (Doctoral Thesis). Massey University Albany, Auckland.

Weigand, W. (1991). *Socialarbeit, das Ursprunsland der Supervision*. Zeitschrift fur Socialpadagogik, 3, 104–111.

Wilkerson, K. (2009). *An Examination of Burnout Among School Counselors Guided by Stress-Strain-Coping Theory*. *Journal of Counseling and Development*, 87, 428–437.

Wilkerson, K., in Bellini, J. (2006). *Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors*. *Journal of Counseling and Development*, 84, 440–450.

Wise, P. S. (1985). *School psychologists rankings of stressful events*. *Journal of School Psychology*, 23, 31–41.

Wolpin, J., Burke, R. J., in Greenglass, E. R. (1991). *Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?* *Human Relations*, 44, 193–209.

Young, T. L., Lambie, G. W., Hutchinson, T., in Turston Dyer, T. (2011). *The integration of Reflectivity in Development Supervision: Implications for Clinical supervisors*. Taylor and Francis, 30 (1), 1–18.

Žorga, S. (1994). *Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti*. *Psihološka obzorja*, 3 (3–4), 157–170.

Žorga, S. (1997). *Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju*. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 11–23.

Žorga, S. (1998). *Razvojni vidik supervizije*. *Sodobna pedagogika*, 49 (3), 271–285.

Žorga, S. (2000a). *Supervizijski proces*. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 165–213.

Žorga, S. (2000b). *Intervizija oziroma vrstniška supervizija*. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 246–256.

PRILOGA A

ANKETNI VPRAŠALNIK

NAVODILO: Na naslednja vprašanja odgovarjajte tako, da obkrožite ustrezen odgovor.

Spol	Ž	M
-------------	---	---

Starost	25–35 let	36–45 let	46–55 let	56–65 let
----------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Trajanje sedanje zaposlitve	0–10 let	11–20 let	21–30 let	41–50 let
------------------------------------	----------	-----------	-----------	-----------

Izobrazba	pedagog	soc. pedagog	spec. pedagog	psiholog	soc. delavec	drugo:
------------------	---------	-----------------	------------------	----------	-----------------	--------

1. Ocenite na splošno, kako stresno je delo svetovalnega delavca.

ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
----	-------	--------	-------	---------

2. Ali ste zaradi situacij oz. dogajanj v šoli pod stresom?

ne	rahlo	zmerno	močno	izjemno
----	-------	--------	-------	---------

3. Kako pogosto ste zaradi dogajanj v šoli pod stresom? (Obkrožite ustrezen odgovor.)

nikoli	včasih	pogosto
--------	--------	---------

4. Ocenite, kako stresne so za vas našteje naloge svetovalnega dela.

ODGOVORI

1) Delo z učenci z učnimi težavami.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
2) Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
3) Delo z nadarjenimi učenci.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
4) Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
5) Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
6) Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kvalitete učenja (metod in tehnik učenja, učnih navad, ...).	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
7) Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
8) Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
9) Delo s starši nadarjenih učencev.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
10) Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
11) Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
12) Predavanja in delavnice za starše učencev.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
13) Neposredna pomoč učiteljem in posvetovalno delo pri izboljšanju poučevanja (pomoč pri načrtovanju in uvajanju novih didaktičnih pristopov, npr. sodelovalno učenje, nivojski pouk, ...).	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno

14) Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju individualnih učnih programov za nadarjene učence, učence z učnimi težavami in druge učence s posebnimi potrebami.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
15) Neposredno sodelovanje z ravnateljem.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
16) Sodelovanje z zunanjimi inštitucijami (Center za socialno delo, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, ...).	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
17) Delo z dokumentacijo.	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
18) Zunanje inštitucije (inšpekcija).	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno
19) Raznovrstnost dela (učenci, starši, učitelji, subvencije, ...)	ni	rahlo	zmerno	močno	izjemno

5. Ocenite, kako pogosto velja posamezna trditev za vas.

	Nikoli	Nekajkrat na leto					Vsak dan
	0	1	2	3	4	5	6
1) Zaradi svetovalnega dela sem čustveno izčrpan/-a.	0	1	2	3	4	5	6
2) Ob koncu delovnega dneva se počutim izrabljen/-a.	0	1	2	3	4	5	6
3) Utrujen/-a sem že, ko zjutraj vstanem in se moram soočiti z novim delovnim dnevom.	0	1	2	3	4	5	6
4) Brez težav lahko razumem občutja svojih učencev.	0	1	2	3	4	5	6
5) Čutim, da z nekaterimi učenci ravnam neosebno.	0	1	2	3	4	5	6
6) Celodnevno delo z ljudmi je zame resnično naporno.	0	1	2	3	4	5	6
7) Pri reševanju problemov svojih učencev sem zelo učinkovit/-a.	0	1	2	3	4	5	6
8) Počutim se izgorel/-a zaradi svojega dela	0	1	2	3	4	5	6
9) S svojim delom lahko pozitivno vplivam na življenje drugih ljudi.	0	1	2	3	4	5	6
10) Do učencev sem neobčutljiv/-a.	0	1	2	3	4	5	6
11) Skrbi me, da sem zaradi svoje službe čustveno otopel/-a.	0	1	2	3	4	5	6
12) Počutim se poln/-a energije.	0	1	2	3	4	5	6
13) Moje delo me spravlja v duševno stisko.	0	1	2	3	4	5	6
14) Imam občutek, da v službi preveč delam.	0	1	2	3	4	5	6
15) Ni mi dosti mar, kaj se dogaja z nekaterimi učenci.	0	1	2	3	4	5	6
16) Neposredno delo z učenci je zame zelo obremenjujoče.	0	1	2	3	4	5	6
17) S svojimi učenci z lahkoto vzpostavim sproščeno vzdušje.	0	1	2	3	4	5	6
18) Delo z učenci me poživlja.	0	1	2	3	4	5	6

19) Pri svojem delu sem naredil/-a že mnogo koristnega.	0	1	2	3	4	5	6
20) Počutim se, kot da sem na koncu svojih moči.	0	1	2	3	4	5	6
21) Pri svojem delu zelo umirjeno rešujem čustvene probleme.	0	1	2	3	4	5	6
22) Čutim, da me učenci krivijo za nekatere od svojih problemov.	0	1	2	3	4	5	6

6. Kakšne podpore ste deležni pri svojem delu?

brez podpore	supervizija	intervizija	drugo:
--------------	-------------	-------------	--------

7. Ali ste bili pri svojem dosedanjem svetovalnem delu že kdaj deležni supervizije?

DA	NE
----	----

8. Ali ste mnenja, da potrebujete supervizijo pri vašem delu?

DA	NE	NE VEM
----	----	--------

Na kratko utemeljite svoj odgovor:

Hvala za sodelovanje!

PRILOGA B

Delovni življenjepis

Avtor *Jernej Kovač* (roj. 30.5.1975) je osnovno šolo obiskoval v Radencih, nakar je nadaljeval s šolanjem na Srednji zdravstveni šoli v Murski Soboti. Po končanem srednješolskem izobraževanju je nadaljeval študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani na Oddelku za pedagogiko in andragogiko ter ga leta 2001 uspešno zaključil z zagovorom diplomskega dela z naslovom *Izobraževanje v koronarnih društvih in klubih v Sloveniji*. Sledil je vpis na podiplomski (specialistični) študij Zakonske in družinske terapije na Teološki fakulteti v Ljubljani, ki ga je leta 2003 uspešno zaključil. Potem je začel z opravljanjem staža na Frančiškanskem družinskem inštitutu, kjer je opravljal individualne, partnerske in družinske terapije ter vodil različne skupine. Za tem se je redno zaposlil v Centru za izobraževanje, supervizijo in terapevtsko pomoč Maribor, kjer je opravljal funkcijo strokovnega direktorja. Na tem delovnem mestu je opravljal terapevtske storitve, še posebno pozornost pa je namenjal supervizijam za strokovne delavce na področju šolstva, sociale in zdravstva. Leta 2007 se je vpisal na magistrski študij pedagogike na Filozofski fakulteti v Mariboru ter ob koncu pridobil dovoljenje za neposredni prehod na doktorski študij. Leta 2011 je bil izvoljen v asistenta za področje pedagogike. V letu 2012 se je zaposlil na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru na delovno mesto asistenta za pedagogiko na Oddelku za pedagogiko.

Jernej Kovač je avtor dveh izvirnih znanstvenih člankov z naslovom Stopnja čustvene diferenciacije pri predzakonskih parih objavljen v reviji *Anthropos* leta 2010 in Pojav stresa pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli, objavljen v reviji *Elementarno izobraževanje* leta 2012. Prav tako je avtor številnih strokovnih in poljudnih člankov na področju vzgoje in izobraževanja.