

Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v različne oblike supervizije

Prejeto 11.09.2019 / Sprejeto 10.02.2020

Znanstveni članek

UDK 37:364-785+159.964

KLJUČNE BESEDE: šolski svetovalni delavci, individualna supervizija, skupinska supervizija, timska supervizija, intervizija

POVZETEK – Šolski svetovalni delavci zaradi pogoste preobremenitve na delovnem mestu, ki je rezultat nenehnega stika in dela z ljudmi, potrebujejo različne oblike pomoči. V zadnjih letih se v Sloveniji vse bolj uveljavlja supervizija kot metoda strokovne pomoči, s katero udeleženci reflektirajo lastno delo, prepoznajo pomanjkljivosti v svojem delu, hkrati pa iščejo in spoznavajo nove strategije za nadaljnje delo. V Sloveniji do zdaj še ni bila izvedena raziskava, ki bi ugotavljala vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v različne oblike supervizije. Namen prispevka je raziskati vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v supervizijo, kjer nas je predvsem zanimalo, katerih oblik supervizije se šolski svetovalni delavci udeležujejo in ali obstajajo razlike glede na izobrazbo in ustanovo zaposlitve. Rezultati so pokazali, da se tisti šolski svetovalni delavci, ki se udeležujejo supervizije, po večini udeležujejo skupinske supervizije, individualna supervizija pa je nasprotno najmanj obiskana oblika supervizije. Prav tako so se v raziskavi pokazale nekatere razlike v udeležbi supervizijskih oblik glede na izobrazbo in ustanovo zaposlitve.

Received 11.09.2019 / Accepted 10.02.2020

Scientific paper

UDC 37:364-785+159.964

KEYWORDS: school counselors, individual supervision, group supervision, team supervision, intervention

ABSTRACT – Owing to the frequent work overload because of continuous contact and work with people, school counselors need various kinds of support. In recent years, supervision has become an increasingly common type of professional support. It helps the participants to reflect on their own work, identify the shortcomings and find new strategies for further work. To date, no studies have been carried out that would investigate the inclusion of school counselors in various forms of supervision. The aim of the article is to research the inclusion of school counselors in supervision. The study first and foremost wanted to determine in which types of supervision school counselors participate and potential differences depending on their education and the institution for which they work. The results showed that school counselors mostly participate in group supervision; in contrast, individual supervision is used the least. The study also showed that education and institutional background also have an influence on the form of supervision in which the counselors participate.

1 Uvod

Delo šolskih svetovalnih delavcev je razgibano, psihično utrujajoče, stresno in predvsem nepredvidljivo, kajti pri svojem delu se srečujejo z raznolikimi situacijami, katerih rešitve vedno ne poznajo. Njihova temeljna naloga je sodelovanje pri oblikovanju kakovostnega vsakdanjega življenja otrok, kar pa od njih zahteva ogromno energije, znanja in potrpežljivosti. Zaradi omenjenega lahko pride do razvoja slabše samopodobe, ki po mnenju T. Strniša in M. Juriševič (2018) usmerja naše razmišljanje o sebi in svetu, naše čustvovanje ter vpliva na odnose z drugimi, zato ima ključni pomen pri spoprijemanju s problemi in izzivi v življenju. Prav tako so svetovalni delavci zaradi

same dinamike dela pogostokrat podvrženi stresu. Stres na delovnem mestu predstavlja nadvse aktualno raziskovalno področje, saj se posledice prevelikih delovnih obremenitev pogosto odražajo v različnih težavah, ki se kažejo na telesnem in duševnem zdravju (Dolenc in Virag, 2019). Po Depolli Steiner (2016) lahko privede visoka stopnja dalj časa trajajočega stresa do izgorelosti, ki je še posebej značilna za poklice pomoči, med katere spada tudi delo šolskega svetovalnega delavca. Da bi lahko šolski svetovalni delavci svoje delo opravljali učinkovito ter kar se da poklicno in osebno kakovostno delovali, jim je pogostokrat potrebno nameniti strokovno pomoč. Vse bolj se kot učinkovita metoda pomoči uveljavlja supervizija, ki šolskim svetovalnim delavcem omogoča profesionalno in osebnostno rast, predvsem pa psihično razbremenitev. V Sloveniji do danes ni bilo opravljene večje raziskave na temo vključevanja šolskih svetovalnih delavcev v različne oblike supervizije, zato s tem prispevkom zapolnjujemo omenjeno raziskovalno vrzel na področju šolskega svetovalnega dela.

Prispevek je sestavljen iz dveh delov. V teoretičnem delu je podrobneje opredeljen pojem supervizija, sledi še podrobnejša predstavitev različnih supervizijskih oblik in prikaz nekaterih raziskav, ki se osredotočajo na vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v supervizijski proces. V empiričnem delu uvodoma metodološko opredelimo raziskavo, sledi vrednotenje rezultatov o vključevanju šolskih svetovalnih delavcev v različne supervizijske oblike. Pri tem nas je zanimalo, v katere oblike supervizije se šolski svetovalni delavci vključujejo, in sicer v celoti, in obstoj razlik glede na njihovo izobrazbo in ustanovo zaposlitve (osnovna in srednja šola).

Prispevek zaključujemo s sklepnimi ugotovitvami empirične raziskave in podajamo predloge za nadaljnje raziskave na področju šolskega svetovalnega dela.

1.1 Opredelitev pojma supervizija

Začetki supervizije segajo v drugo polovico 19. stoletja in se dotikajo področja socialnega dela v ZDA. Namen prvotne supervizije je bil nadzor, podpora in organizacija socialnega dela (Kobolt, 1999). Kaslow (1977, po Milošević Arnold, 1999) navaja, da se je metoda supervizije najprej uporabljala v medicini, a so jo ob razvijanju socialnega dela kmalu prenesli tudi vanj. V Evropo se je iz ZDA razširila po drugi svetovni vojni. Z največjim odobravanjem so jo sprejeli Nizozemci in jo s področja socialnega dela prenesli na ostala poklicna področja, katerih cilj je pomoč ljudem v stiski (prav tam).

Najširša opredelitev supervizijo definira na področju socialnih in pedagoških dejavnosti kot refleksijo o lastnem poklicnem delovanju, ki temelji na skladni komunikaciji in se izmika klišejskim in vrednostnim sodbam (Kobolt in Žorga, 1999b). Koboltova (1994) supervizijo pojasnjuje kot nadzor lastnega dela z razdalje, kar nam omogoča novo, drugačno in boljše razumevanje dogodkov. Supervizijo razume kot proces učenja, proces refleksije in rast profesionalne kompetentnosti. Pojavlja se v poklicih, kjer je v ospredju neposredno delo z ljudmi. Ker gre pri takih poklicih za nepredvidljive situacije, za katere ni načrtnih in vnaprej pripravljenih rešitev, se je potrebno odzvati hitro in odločati samostojno, brez posvetovanja z drugimi (Žorga, 1994, po Demšar, 2008). Hess (Hawkins in Shohet, 1989, po Rupar, 2009) supervizijo vidi kot medsebojno interakcijo udeležencev. Supervizor pomaga supervizantu, da s klientom dela bolj kakovostno in učinkovito. Hawkins in Smith (2006, prav tam) pa supervizijo definirata kot

proces, pri katerem supervizant s pomočjo supervizorja spremlja, izboljšuje in razume odnos s svetovancem ter hkrati spreminja svoja ravnanja. V Sloveniji se je supervizija pojavila šele v šestdesetih letih prejšnjega stoletja na področju kliničnopsihičnega in psihoterapevtskega dela. Prvi, ki je pričel z uvajanjem supervizije v prakso, je bil prof. Leopold Bregant (Kobolt, 1999). Postopoma se je tudi pri nas supervizija razvila in širila s področja socialnega dela na pedagoško področje in področje zdravstvene nege (prav tam). V literaturi torej najdemo vrsto definicij z različnih zornih kotov. Raznolikost pojmovanja supervizije v svojem delu *Kaj je in kaj ni supervizija* potrjuje tudi Ivo Škoflek, ki predstavi definicije sedemnajstih uglednih slovenskih strokovnjakov. V zaključku poudari, da nobena definicija ni nepravilna, saj naj po njegovem vsak posameznik najde tisto svojo, za katero meni, da je prava. Kljub raznolikim definicijam in razlikam v razumevanju supervizije pa Kobolt in Žorga (1999b) ugotavljata, da se v vseh modelih supervizije pojavljajo naslednje skupne točke:

- “supervizija je proces učenja,
- je analiza poklicnega polja,
- je evalvacija lastne udeležbe v tem polju,
- usmerjena je na odnose s klienti, procese v teh odnosih in
- na analizo dinamike in odnosov med člani profesionalnega tima (kadar gre za timsko supervizijo)”.

1.2 Oblike supervizije

Poznamo več oblik supervizije: individualno, skupinsko, vrstniško ali intervizijo in timsko supervizijo.

Individualna supervizija

V individualno supervizijo sta vključena le dva udeleženca: supervizor in supervizant, ki mu je posvečena vsa supervizorjeva pozornost (Kobolt, 1994b). Med njima poteka izredno intenziven odnos in poglobljeno obravnavanje vprašanj, zato je po mnenju Milošević Arnoldove (1994) individualna supervizija posebej primerna za pripravnike ali strokovnjake, ki se šele uvajajo v delo na nekem novem strokovnem področju. Zaradi intenzivnosti v odnosu se pri individualni superviziji pojavljajo transferne in kontratransferne vsebine (Rupar, 2003). Transfer je pojav, kjer se vsebine in reakcije iz odnosov s pomembnimi osebami v preteklosti nezavedno ponovijo in prenesejo na odnose z drugimi osebami v sedanjosti (Greens, 1967, po Praper, 1999). Po Švaganovi (2010) se transfer izraža kot “nezrelo vedenje”. Kot odgovor na transfer se lahko pojavi kontratransfer, ki ga definiramo kot nezrele odzive supervizorja na transferne vsebine supervizanta. Supervizorjev kontratransfer je rezultat nekih preteklih nerešenih sporov in njegovih odrinjenih teženj (prav tam). Pühl (1994, po Kobolt in Žorga, 1999a) deli posameznike, ki se udeležujejo individualne supervizije, na skupino posameznikov, ki želijo reflektirati neko določeno praktično situacijo, saj menijo, da niso dovolj dobri za nadaljnje obravnave, in drugo skupino posameznikov, do katerih ima okolica različna pričakovanja, s katerimi se ne znajo spoprijeti (prav tam, str. 160).

Skupinska supervizija

Skupinska supervizija je v praksi najpogostejše uporabljena oblika supervizije, kjer je v ospredju izkustveno učenje in sodelovanje vseh članov, ki izmenjujejo svoje izkušnje, mnenja, znanja (Rupar, 2003). Med avtorji prihaja do razhajanj glede velikosti skupine: Hawkins in Shohet (1999, v Kobolt, 2002a) priporočata od 3 do 7 udeležencev, medtem ko je po Koboltovi (prav tam) dovoljeno še od 12 do 14 članov. Za Belardija (1994, prav tam) pa je zgornja meja celo 20 članov. Koboltova in Žižakova (2010) opozarjata, da je v manjši skupini večja možnost za doseganje zadostne stopnje varnosti in zaupanja. Člani so v manjših skupinah lahko veliko bolj aktivni in posledično dosegajo več ciljev, saj se v večji skupini izgubi intimno ozračje in osebni pristop (prav tam). Pečjakova in Koširjeva (2005) poudarjata pomembnost dinamike v skupini, ki omogoča medsebojno učenje, smisel skupinske supervizije pa vidita še iz ekonomskega vidika, čeprav obstaja nevarnost, da se aktivnost med udeleženci neenakomerno porazdeli in udeleženci ne dobijo možnosti aktivnega sodelovanja ali se temu celo izognejo (prav tam).

Timska supervizija

Timska supervizija se izvaja v okviru ustanov, kot so šola, vrtec, vzgojni zavod, dijaški dom (Pečjak in Košir, 2005). Udeleženci so posledično medsebojno že delovno povezani, imajo oblikovane medsebojne odnose, supervizijski proces pa je usmerjen na njihovo skupno delo (Kobolt, 2002b). Pri timski superviziji vključitev ni vedno prostovoljna (Kobolt in Žorga, 2000, po Klemenčič, 2006), prav tako pa obstaja v supervizijskem procesu nevarnost obuditve medsebojnih konfliktov in zamer (Kobolt in Žorga, 1999a). Cilji timske supervizije so izboljšanje vzdušja v timu, boljše sodelovanje, izboljšanje učinkovitosti in kakovosti dela udeležencev (Kobolt in Žižak, 2007). Za supervizijo tima se navadno odločajo iz naslednjih razlogov:

- člani tima se sprašujejo o učinkovitosti dela, ki ga želijo skupaj izboljšati;
- mnenje, da obstoječe konflikte in spore ne zmorejo rešiti sami;
- obstoj konfliktov z vodjo tima in med člani;
- želja po bolj podpornem vzdušju in izboljšanju medsebojnih odnosov (Kobolt in Žorga, 1999a).

Intervizija

“Intervizija je metoda učenja, kjer v majhni skupini sodelavcev s približno primerljivim nivojem profesionalnega treninga in delovnih izkušenj ti podajajo supervizijo drug drugemu in prispevajo vprašanja, ki izhajajo iz delovnih izkušenj.” (Hanekamp 1994). Intervizija temelji na bolj kolegialnem in podpornem odnosu med udeleženci, kjer ni hierarhične strukture v smislu “strokovnjak in učenec” (Borders, 1991; Crutchfield in Borders, 1997, po Gruman in Nelson, 2008).

Intervizija lahko poteka individualno ali v skupini, vlogo supervizorja pa nima le eden, ampak se člani izmenjujejo (Wilkins, 1997). Vsebina intervizije je pogojena z aktualnimi izkušnjami sodelujočih, kar omogoča učenje iz izkušenj drugih in skupno iskanje rešitev (Milošević Arnold, 2012). Za Hanekampa (1994) je intervizija bolj per-

sonalen proces, ki nastane na podlagi želja sodelujočih. Opisuje tudi metode, ki se v intervizijskem procesu izvajajo:

- *Incident method*: ta metoda temelji na določenem problemu iz prakse razlagalca, kjer vsi skupaj iščejo rešitve.
- *Identifikacijska metoda*: eden izmed sodelujočih po kolegovi razlagi zgodbe prevzame vlogo njegovega dvojnika z namenom analize dogodka z obeh perspektiv.
- *Vsebina v ospredju*: ob poslušanju zgodbe sodelujoči izrazijo besede in misli, ki jih utesnjujejo, in nato ugotavljajo, katera možnost je zanje najboljša.
- *Sosvetovanje*: sodelujoči se osredotočijo na refleksijo razlagalčevega dogodka in analizo osebe v zgodbi.
- *Analiza zgodbe*: po razlagi dogodka sodelujoči podrobno analizirajo zgodbo po korakih in skušajo ugotoviti, kaj se je zgodilo ter kaj bi lahko spremenili (prav tam).

1.3 Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v supervizijo

V šolskem svetovalnem delu ne obstaja knjiga vseh možnih situacij in enoličnih rešitev, saj se že v enem samem delovnem dnevu lahko pojavi vrsta raznolikih dogodkov (Gruman in Nelson, 2008). Prav zaradi kompleksnosti situacij in predanosti delu se po mnenju Klemenčič Rozmanove (2010) pri svetovalnih delavcih pojavlja potreba po superviziji.

Supervizija predstavlja eno izmed najpomembnejših komponent profesionalnega razvoja svetovalnih delavcev. Z vključevanjem v supervizijski proces razvijajo čut za svojo profesionalno osebnost in preučujejo lastna prepričanja in stališča v odnosu s klienti in terapijo (The Importance of Counselling Supervision, 12.03.2010). Učinkovitost supervizije pri strokovnih delavcih potrjuje analiza (Žorga, 1997a, po Kobolt in Žorga, 1999c) 14 evalvacijskih poročil strokovnih delavcev, ki so jih zapisali po dveh do treh letih udeleževanja supervizije in intervizije. Analiza kaže, da so določeni supervizanti prvič v svojem delovnem obdobju pregledali, spoznali in reflektirali svoje delo in učinkovitost. Spoznali so, da za vsako situacijo obstaja več kot le ena rešitev, se soočili z raznolikimi načini in možnostmi reševanja težav in se naučili na težave gledati z različnih vidikov. Med drugim jim je supervizija zagotovila spodbudo, podporo, učenje empatije in strpnosti, izboljšanje komunikacijskih veščin, ustreznejše izražanje čustev in razumevanje razlike med tem, kaj si želijo doseči in kaj lahko dejansko storijo (prav tam).

Po številnih raziskavah v tujini se je pokazala velika potreba svetovalnih delavcev po superviziji (Gruman in Nelson, 2008). Roberts in Borders (1994, prav tam) sta v svoji raziskavi dobila naslednje rezultate: 79 % anketiranih si želi udeležbe v superviziji, ostalih 21 % pa potrebe po superviziji ne vidi. 37 % šolskih svetovalnih delavcev v superviziji dejansko sodeluje, pri čemer gre za večjo zastopanost administrativne kot klinične supervizije. Po Nacionalni ameriški raziskavi (Perera-Diltz in Mason, 2012), ki so jo izvedli med 1557 svetovalnimi delavci, so ugotovili, da kar 41,1 % svetovalnih delavcev nudi supervizijo. Čeprav jih je kar 89 % takih, ki se udeležujejo supervizije, jih med njimi supervizijo s strani drugih svetovalnih delavcev tedensko prejema le 10,3 %. Večina svetovalnih delavcev (68 %) prejema supervizijo s strani ravnateljev. O vključevanju svetovalnih delavcev glede na oblike supervizije obstaja raziskava s 493 sodelujočimi svetovalnimi delavci, kjer rezultati kažejo, da jih je le 20 % vključenih v indi-

vidualno obliko supervizije, 40 % pa v intervizijo. Od vseh sodelujočih jih 63 % izraža potrebo po superviziji, ki je po njihovem mnenju pomembna za izboljšanje lastnega dela in pridobivanje novih delovnih spretnosti (Sutton in Page, 1994, po Kovač, 2013).

Ob natančnem pregledu literature smo ugotovili, da v Sloveniji še ni bila opravljena večja raziskava na temo supervizije, zato smo se oprli na ugotovitve raziskav v tujini. Rezultati kažejo na povpraševanje po superviziji v tujini, zato predvidevamo, da je povpraševanje po superviziji podobno tudi pri nas.

2 Metodologija

V nadaljevanju predstavljamo del rezultatov širše raziskave, kjer se bomo osredotočili na vprašanje, v kolikšni meri se šolski svetovalni delavci vključujejo v različne supervizijske oblike.

2.1 Opredelitev raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, katerih oblik supervizije se šolski svetovalni delavci sploh udeležujejo in v kolikšni meri. Pri tem nas je zanimal obstoj razlik glede na izobrazbo in ustanovo zaposlitve.

2.2 Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu svetovalnih delavcev slovenskih osnovnih in srednjih šol s področja celotne Slovenije. V raziskavi je sodelovalo 113 šolskih svetovalnih delavcev, ki predstavljajo raziskovalni vzorec. Od vseh anketiranih močno prevladuje delež ženske populacije (92,2 %), preostali delež predstavljajo moški svetovalni delavci (7,1 %). Po izobrazbi izstopajo pedagogi (36,3 %), sledijo jim psihologi (27,4 %) in socialni delavci (19,5 %), najmanj je socialnih in specialnih pedagogov (16,8 %). Glede na ustanovo zaposlitve je v vzorcu prevladujoč delež svetovalnih delavcev, ki so zaposleni v osnovnih šolah (71,7 %), svetovalnih delavcev, zaposlenih v srednjih šolah, je občutno manj (28,3 %).

2.3 Postopki zbiranja podatkov

Anketni vprašalnik smo prvotno sondažno uporabili na manjšem vzorcu šolskih svetovalnih delavcev in v nadaljevanju odpravili pomanjkljivosti in napake. Sledilo je končno anketiranje s spletnim vprašalnikom, ki smo ga po elektronski pošti posredovali svetovalnim delavcem osnovnih in srednjih šol s področja celotne Slovenije. V elektronskem sporočilu smo šolskim svetovalnim delavcem predstavili tudi vse podrobnosti o namenu raziskave. Izpolnjene vprašalnike so šolski svetovalni delavci vrnili po elektronski pošti. Tako smo pridobili 113 anketnih vprašalnikov.

2.4 Vsebinsko-metodološke značilnosti

Uporabili smo spletni anketni vprašalnik, namenjen svetovalnim delavcem osnovnih in srednjih šol, ki je bil anonimen. Sestavljen je bil iz vprašanj zaprtega tipa in treh vsebinskih sklopov. V prvem delu so zajeti podatki o spolu, izobrazbi, ustanovi zaposlitve in delovni dobi. Sledijo vprašanja o vključevanju v različne oblike supervizije, v zadnjem sklopu pa sledijo vprašanja, ki so vezana na vključevanje v različne supervizijske oblike glede na izobrazbo in ustanovo zaposlitve.

2.5 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS (verzija 20) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili naslednje statistične metode: frekvenčne porazdelitve (f , $f\%$) in χ^2 -preizkus za preverjanje obstoja razlik med odvisnimi spremenljivkami glede na neodvisni spremenljivki, kjer smo pri izračunu večinoma upoštevali Likelihood Ratio koeficient.

3 Rezultati

Predstavljamo rezultate analize vprašanja o (ne)vključevanju šolskih svetovalnih delavcev v različne supervizijske oblike v celoti in razlike glede na izobrazbo in ustanovo zaposlitve.

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki ($f\%$) po udeležbi šolskih svetovalnih delavcev v superviziji

<i>Odgovor</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Da	54	47,8
Ne	59	52,2
Skupaj	113	100,0

Iz tabele lahko ugotovimo, je delež šolskih svetovalnih delavcev, ki so se že kdaj udeležili supervizije (47,8%), blizu deležu tistih, ki se je niso še nikoli (52,2%). Odgovor je pričakovan, saj metoda supervizije v šolskem svetovalnem delu iz različnih razlogov, predvsem finančnih, še ni postala ena izmed glavnih metod podpore in pomoči za šolske svetovalne delavce. Rezultat pa sovпада z eno izmed raziskav (Page in sod., 2001; Roberts in Borders, 1994; Sutton in Page, 1994; povz. po Gruman in Nelson, 2008, str. 313), po kateri je le 24 % anketiranih svetovalnih delavcev dejansko vključeni v supervizijo.

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f%) glede na obliko supervizije, ki so se je šolski svetovalni delavci že udeležili

Odgovor	Da		Ne		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Individualna supervizija	5	8,8	52	91,2	57	100,0
Skupinska supervizija	43	75,4	14	24,6	57	100,0
Intervizija ali vrstniška supervizija	18	31,6	39	68,4	57	100,0
Timska supervizija	8	14,0	49	86,0	57	100,0

Supervizije se je od 113 v raziskavi sodelujočih šolskih svetovalnih delavcev udeležilo le 57, kar predstavlja 50,4% vseh skupaj. Po rezultatih sodeč je skupinska supervizija najpogosteje zastopana oblika supervizijskega procesa, tej sledi intervizija ali vrstniška supervizija (31,6%). Manjši delež anketiranih se je do sedaj vključil v timsko supervizijo (14,0%), najmanj jih je imelo izkušnjo z individualno supervizijo (8,8%).

Tabela 3: Izid χ^2 -preizkusa razlik po obliki supervizije, ki so se je šolski svetovalni delavci že udeležili, glede na izobrazbo

Odgovor			Pedagog	Specialni in socialni pedagog	Psiholog	Socialni delavec	Izid χ^2 -preizkusa
Individualna supervizija	DA	f	3	1	0	1	$\chi^2 = 2,046$ P = 0,563
		f%	12,5	9,1	0,0	7,7	
	NE	f	21	10	9	12	
		f%	87,5	90,9	100,0	92,3	
Skupinska supervizija	DA	f	19	9	6	9	$\chi^2 = 1,051$ P = 0,789
		f%	79,2	81,8	66,7	69,2	
	NE	f	5	2	3	4	
		f%	20,8	18,2	33,3	30,8	
Intervizija	DA	f	3	5	5	5	$\chi^2 = 8,165$ P = 0,043
		f%	12,5	45,5	55,6	38,5	
	NE	f	21	6	4	8	
		f%	87,5	54,5	44,4	61,5	
Timska supervizija	DA	f	4	3	0	1	$\chi^2 = 4,670$ P = 0,198
		f%	16,7	27,3	0,0	7,7	
	NE	f	20	8	9	12	
		f%	83,3	72,7	100,0	92,3	

Skupinska supervizija je v skladu s pričakovanji najbolj obiskana oblika supervizije, saj je z vidika finančnega in časovnega okvira tudi bolj smiselna kot individualna supervizija. Intervizija je presenetljivo redko obiskana oblika supervizije, kljub temu

da se izvaja na željo sodelavcev in ne potrebuje zunanjega strokovnjaka, saj temelji na kolegialnem odnosu. Kolektivi v naših šolah verjetno niso dovolj povezani v poklicnem smislu in nihče izmed sodelavcev ne upa dati pobude ali pa je težava organizacijske narave. Glede na pridobljene rezultate, kljub podpori in vzpodbudi za nadaljnje poklicno delovanje, le redki posamezniki prevzamejo vlogo pobudnika in organizatorja intervizijske skupine. Prav tako nas je nekoliko presenetilo, da je dokaj majhen odstotek šolskih svetovalnih delavcev vključen v timsko supervizijo, saj gre za obliko supervizije, ki je podobno kot intervizija z vseh vidikov dokaj lahko dostopna. V skladu z našimi pričakovanji se najmanj udeležencev raziskave udeležuje individualne supervizije, ki je s finančnega in tudi časovnega okvira najtežje dostopna.

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da statistično značilne razlike obstajajo samo pri interviziji ali vrstniški superviziji ($P = 0,043$). Tabela kaže, da pri vključevanju v intervizijo prevladujejo psihologi (55,6%), sledijo jim specialni in socialni pedagogi (45,5%) ter socialni delavci (38,5%). Najmanj se v intervizijo vključujejo pedagogi (12,5%), kar je zanimivo glede na to, da predstavljajo največji delež anketiranih. Največjo udeležbo opazimo pri skupinski superviziji, ki se je svetovalni delavci udeležujejo kar podobno.

Rezultat ni v skladu z našimi pričakovanji, saj smo pričakovali največjo udeležbo v interviziji. Morda pa je v ozadju problem organizacije intervizije v samem kolektivu zaradi strahu pred neodobravanjem vodstva in ostalega kolektiva ali strahu pred preizkušanjem v vlogi supervizorja glede na to, da je za intervizijo značilno menjavanje vlog supervizorja in supervizanta.

Tabela 4: Izid χ^2 -preizkusa razlik po obliki supervizije, ki so se je šolski svetovalni delavci že udeležili, glede na ustanovo zaposlitve

Odgovor			Osnovna šola	Srednja šola	Izid χ^2 -preizkusa
Individualna supervizija	DA	f	5	0	$\chi^2 = 2,728$ $P = 0,099$
		f%	11,4	0,0	
	NE	f	39	13	
		f%	88,6	100,0	
Skupinska supervizija	DA	f	34	9	$\chi^2 = 0,338$ $P = 0,561$
		f%	77,3	69,2	
	NE	f	10	4	
		f%	22,7	30,8	
Intervizija	DA	f	16	2	$\chi^2 = 2,252$ $P = 0,133$
		f%	36,4	15,4	
	NE	f	28	11	
		f%	63,6	84,6	
Timska supervizija	DA	f	5	3	$\chi^2 = 1,037$ $P = 0,309$
		f%	11,4	23,1	
	NE	f	39	10	
		f%	88,6	76,9	

Pozornost vzbuja razlika pri vključevanju šolskih svetovalnih delavcev v intervizijo. Predvidevamo, da so psihologi v okviru študijskega programa posvečali več pozornosti supervizijskim temam kot svetovalni delavci, ki so z drugih študijskih smeri. Pri študiju psihologije je verjetno predvidenega tudi več praktičnega usposabljanja, dela na sebi in dela z ljudmi. Sklepamo lahko, da psihologi tako pridobijo več izkušenj in so verjetno tudi zato pripravljeni prevzeti pobudo in organizacijo pomoči svojim sodelavcem, nasprotno pa ostalim sodelavcem drugih poklicnih smeri verjetno primanjkuje samoiniciative in poguma.

Izid χ^2 -preizkusa kaže tendenco razlik ($P = 0,099$) pri vključitvi svetovalnih delavcev v individualno supervizijo glede na ustanovo zaposlitve. Rezultati kažejo, da se še nobeden izmed srednješolskih svetovalnih delavcev ni udeležil individualne supervizije, čeprav tudi delež osnovnošolskih svetovalnih delavcev ni visok (11,4%). Spet ugotovimo, da je najpogostejše obiskovana oblika skupinska supervizija, ki ji sledi intervizija. Opazimo, da se srednješolski svetovalni delavci intervizije udeležujejo v manjši meri (15,4%) kot osnovnošolski (36,4%).

Če smo pri tabeli 3 ugotovili, da pri vključevanju v intervizijo prevladujejo psihologi, lahko tukaj sklepamo, da je v osnovnih šolah zaposlenih več psihologov kot v srednjih šolah. V bodoče bi bilo zanimivo to domnevno povezavo tudi raziskati. Domnevamo lahko še, da so sodelavci v osnovnošolskih kolektivih bolj povezani in dovzetni za vključevanje v intervizijski proces kot sodelavci v srednješolskih kolektivih, ki so navadno tudi večji in manj povezani.

4 Sklep

Raziskava je pokazala precej nizek delež šolskih svetovalnih delavcev, ki so kadarkoli sploh imeli izkušnjo s katerokoli izmed oblik supervizije. Podatek opozarja na vprašanje (ne)dostopnosti supervizije za šolske svetovalne delavce v Sloveniji. Tukaj bi bilo v prihodnosti morda smiselno raziskati vzroke, ki so razlog za nedostopnost do supervizije. T. Strniša in M. Juriševič (2018) v svoji raziskavi ugotavljata, da strokovni razvoj pedagoških delavcev najbolj ovirajo naslednji dejavniki: pomanjkanje časa zaradi pisanja priprav, pomanjkanje finančnih sredstev, pomanjkanje ponujenih programov za usposabljanje in premajhna ponudba aktualnih tematik.

Analiza (ne)vključevanja v supervizijske oblike kaže, da je skupinska supervizija med šolskimi svetovalnimi delavci obiskana v največji meri. Kljub pričakovanju, da se intervizije poslužuje večina šolskih svetovalnih delavcev, smo ugotovili ravno nasprotno. Intervizije se je udeležila manj kot tretjina anketiranih svetovalnih delavcev. Na drugi strani smo potrdili dejstvo, da je individualna supervizija najmanj pogosta oblika supervizijskega procesa med šolskimi svetovalnimi delavci. Odstopanja v rezultatih so se pokazala pri odgovorih glede na izobrazbo. Psihologi namreč predstavljajo največji delež udeležencev v interviziji, pedagogi pa nasprotno najmanjšega. Hkrati le-ti predstavljajo največji delež anketiranih šolskih svetovalnih delavcev, pa vendar se jih intervizijske pomoči poslužuje najmanj.

V nadaljevanju se nam pojavlja vprašanje, zakaj je v raziskavi prišlo do razlik med psihologi in ostalimi profili pri izvajanju intervizijske oblike supervizije. Zanimivo bi bilo raziskati, ali so te razlike povezane s študijskim programom ali pa gre za pomanjkanje samoiniciative in premalo izkušenj z delom z ljudmi.

Manjše odstopanje pa predstavlja tudi razlika pri vključevanju v individualno supervizijo glede na ustanovo zaposlitve. Rezultati kažejo, da srednješolski svetovalni delavci nimajo nikakršnih izkušenj z individualno obliko supervizijskega procesa.

Sklenemo lahko, da je supervizija pri nas še vedno premalo raziskana. S tem namenom smo izvedli raziskavo, s katero bi spodbudili in okrepili njeno uporabo. O superviziji in njenih možnih oblikah izvajanja vemo premalo, hkrati pa večina izmed supervizijskih oblik zahteva finančno podporo, ki je razlog več za nedostopnost. Predvsem pa ostaja odprto vprašanje, kaj je razlog za pomanjkanje samoiniciative v šolskih kolektivih za organizacijo supervizije in predvsem intervizije, ki ne zahteva stroškov, le voljo in željo sodelavcev po medsebojni pomoči in podpori. Zato bi bilo v prihodnosti smiselno raziskati, kje so razlogi za tako slabo vključevanje v intervizijo.

Ljiljana Radovanović, Jernej Kovač, PhD, Marija Javornik Krečič, PhD

Inclusion of School Counselors in Various Types of Supervision

The work of school counselors is dynamic, psychologically demanding, stressful and, above all, unpredictable because they have to deal with diverse situations. This is why school counselors frequently find themselves in distress. In order to be able to perform their tasks effectively and well in professional and personal terms, school counselors need professional support. One increasingly efficient type of support is supervision, which allows the school counselors to grow as professionals and individuals and, above all, relieves them psychologically.

The beginnings of supervision go back to the second half of the 19th century and are connected with the area of social care in the USA. The objective of original supervision was to control, support and organize social work (Kobolt, 1999). Kaslow (1977, cit. in Milošević Arnold, 1999) points out that the supervision method was first used in medicine; however, it soon spread to the developing field of social work. It spread from the US to Europe after World War Two. It was warmly welcomed by the Dutch, who transferred it from the field of social work to other professions that help people in need (ibid.). Leopold Bregant was the one who introduced supervision in Slovenia. Soon, supervision developed and spread from the field of social work to pedagogy and healthcare (Kobolt, 1999).

In most general terms, supervision in social and pedagogical areas is defined as reflecting upon one's own professional performance based on mutual communication that avoids clichés and value judgements (Kobolt and Žorga, 1999b). Kobolt (1994) defines supervision as control of one's own work from a distance, which allows us to see events from a new, different and better perspective. She sees supervision as a learning process, a process of reflecting and growth of professional competence. Supervision is found in professions that involve a direct interaction with people. Given that such professions

involve unpredictable situations with no planned and available solutions, it is necessary to act quickly and make independent decisions, without consulting others (Žorga 1994, cit. in Demšar, 2008). Hess, Hawkins and Shohet (1989, cit. in Rupar, 2009) see supervision as mutual interaction. A supervisor helps the supervisee work better with their clients. Hawkins and Smith (2006, cit. in *ibid.*) define supervision as a process where the supervisor helps the supervisee monitor, improve and understand the relationship with the supervised person and adapt their actions accordingly.

There are several types of supervision: individual supervision, group supervision, peer supervision or intervision, and team supervision.

Individual supervision includes only two participants: the supervisor and the supervisee, who is at the center of the supervisor's attention (Kobolt, 1994b). The two engage in an extremely intensive relationship and address issues together; for this reason, Milošević Arnold (1994) believes individual supervision is particularly useful for trainees or experts who are being introduced to a new professional area. Pühl (1994, cit. in Kobolt and Žorga, 1999a) divides individuals who participate in individual supervision into a group of individuals who want to reflect on a particular practical situation because they think they are not good enough for additional sessions; and another group of individuals whose surroundings have different expectations which they cannot handle. In practice, group supervision is the most frequently used type of supervision. At the forefront is experiential learning and cooperation of all members, who exchange their experience, opinion and knowledge (Rupar, 2003). The authors have different views about group size: Hawkins and Shohet (1999, in Kobolt 2002a) recommend from 3 to 7 participants, while Kobolt (*ibid.*) allows 12 to 14 members. Belardi (1994, *ibid.*) sets the upper limit at 20 members. Kobolt and Žižakova (2010) point out that a small group is more likely to achieve a sufficient level of security and trust. Members in small groups can be more active and consequently are more successful in reaching the objectives because intimacy and a personal approach get lost in a larger group (*ibid.*). Team supervision is practiced at institutions, e.g. school, kindergarten, residential treatment institution, boarding house (Pečjak and Košir, 2005). Participants are interconnected through their work, their mutual relations already exist, and the supervision process focuses on their collaborative work (Kobolt, 2002b). In team supervision, inclusion is not always voluntary (Kobolt and Žorga 2000, cit. in Klemenčič, 2006). "Intervision is a learning method where a small group of co-workers with comparable professional training and work experience supervise one another and ask questions based on their work experience." (Hanekamp 1994). Intervision is based on a collegial and supportive relationship among participants lacking the hierarchical structure of an expert and student (Borders, 1991; Crutchfield and Borders 1997, cit. in Gruman and Nelson, 2008).

Supervision is one of the most significant components of professional development of school counselors. Inclusion in the supervision process helps them develop their professional personality and examine their own convictions and opinions regarding their clients and therapy (The Importance of Counselling Supervision, 12 March 2010). Efficiency of supervision in professionals has been confirmed by an analysis (Žorga 1997a, cit. in Kobolt and Žorga, 1999c) of 14 evaluation reports of education professionals, who generated them in the course of two or three years of engaging in supervision and intervision. The analysis shows that certain supervisees examined, got to know and reflected upon their work and efficiency for the first time in their careers.

They realized that there was more than one solution for every situation; they faced various methods and ways of solving problems and they learned to examine problems from various perspectives. Among other things, supervision encouraged and supported them; helped them learn empathy and tolerance, improve their communication skills, express feelings, and understand differences between their objectives and their actual performance (ibid.).

International studies have shown that school counselors need supervision (Gruman and Nelson, 2008). A study by Roberts and Borders (1994, cit. in ibid.) yielded the following results: 79% of respondents wanted to participate in supervision; the remaining 21% did not see a need for supervision. 37% of school counselors actually participated in supervision, whereby administrative supervision was more common than clinical supervision. The American National Survey (Perera Diltz and Mason, 2012), which included 1557 school counselors, found that as many as 41.1% of school counselors provided supervision. Although 89% of them participated in supervision, only 10.3% of school counselors were supervised by other school counselors. The majority of school counselors (68%) were supervised by the principals. A study on the inclusion of school counselors with regard to the type of supervision with 493 participating school counselors showed that only 20% were included in individual supervision, and 40% in intervention. 63% of all participants saw a need for supervision, which in their opinion helped them improve their own work and gain new work skills (Sutton and Page, 1994, after Kovač, 2013).

In Slovenia, no major study has been done about the participation of school counselors in various forms of supervision. The present article aims to fill this research gap in the area of school counseling.

The main objective of the study was to establish what types of supervision school counselors attend and to what extent. We also wanted to establish potential differences regarding their education and the institution at which they work. The study is based on a non-random ad-hoc sample of school counselors from elementary and high schools from all over Slovenia. The research sample comprised 113 school counselors. The respondents were surveyed with an anonymous online questionnaire with closed-type questions. The questionnaire comprised three groups of questions. The first group comprised data about the respondents' gender, education, employer and work experience. This was followed by questions about participation in various types of supervision. The final group included questions that were related to participation in different forms of supervision depending on the counselors' education and the institution at which they worked. The data was processed using SPSS (version 20) at the level of descriptive and inferential statistics. The study showed a low proportion of school counselors with any kind of experience with any type of supervision. The result highlighted the problem of the (in)accessibility of supervision for school counselors in Slovenia.

An analysis of (non)participation in supervision shows that school counselors most frequently participate in group supervision. Contrary to our expectations, it was found that most school counselors did not use intervention. On the other hand, the study confirmed the fact that individual supervision was the least frequent form of the supervision process among school counselors. A deviation in the results also appeared in the answers depending on the respondents' education. It should be pointed out that the largest proportion of intervention participants comprised psychologists and not pedagogues. A

minor deviation also appeared in the participation of school counselors in individual supervision in relation to the school at which they worked.

It can be concluded that supervision has not yet been exhausted as a subject of study. For this reason, we conducted a study whose aim was to highlight its importance. Too little is known about supervision and its available forms; at the same time, most types of supervision require financial support, which is why it is not available. The main question remains what is the reason for the lack of self-initiative in schools for organizing supervision and particularly intervention, which does not require funding but only good will and the willingness of workers to help and support one another? This is why it is necessary to examine the reasons for such poor participation in intervention.

LITERATURA

1. Demšar, I. (2008). Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 124–140.
2. Depolli Steiner, K. (2016). Odnos med delovnimi stresorji in izgorelostjo osnovnošolskih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31, št. 3–4, str. 84–97.
3. Dolenc, P., Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34, št. 1, str. 73–85.
4. Gruman, D., Nelson, M.L. (2008). *Supervision of Professional School Counselors*. V: Hardin L. K. Coleman, Jean Yeh, Ch. (ur.). *Handbook of School Counseling*. New York; London: Routledge, str. 309–319.
5. Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Ptički brez gnezda*, 17, št. 33, str. 63–66.
6. Klemenčič, M.M. (2006). Primerjalna analiza supervizije, moderacije in debriefinga kot supportivnih metod pri strokovnem delu. *Socialna pedagogika*, 9, št. 1, str. 1–20.
7. Klemenčič Rozman, M.M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči. V: Kobolt, A. (ur.). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 249–266.
8. Kobolt, A. (1994a). Supervision – Professional Reflection and Learning. *The School Field*, 5, št. 1, str. 5–14.
9. Kobolt, A. (1994b). Supervizija – pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence. V: Škoflek, I., Kobolt, A., Kristančič, A. in Kolenec, F. M. (ur.). *Didaktični vidiki supervizije: referati s seminarja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 25–37.
10. Kobolt, A. (1999). Supervizija skozi prizmo razvoja. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Kobolt, A. (2002a). Je možno supervizijsko delo v večjih skupinah? V: Žorga, S. (ur.). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 77–100.
12. Kobolt, A. (2002b). Timska supervizija. V: Žorga, S. (ur.). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101–113.
13. Kobolt, A., Žižak, A. (2007). Timski rad i supervizija timova. *Ljetopis socialnog rada*, 14, št. 2, str. 367–386.
14. Kobolt, A., Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah. V: Kobolt, A. *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 151–188.
15. Kobolt, A., Žorga, S. (1999a). Delovne oblike supervizijskega procesa. V: Kobolt, A. in Žorga, S. *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 186–215.
16. Kobolt, A., Žorga, S. (1999b). Supervizija – beseda z več pomeni. V: Kobolt, A. in Žorga, S. *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 13–17.
17. Kobolt, A., Žorga, S. (1999c). Vloga supervizije pri poklicnem in osebostnem razvoju strokovnega delavca. V: Kobolt, A. in Žorga, S. *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 89–109.

18. Kovač, J. (2013). Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
19. Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. Socialno delo, 33, št. 6, str. 475–487.
20. Milošević Arnold, V. (1999). Predstavitev supervizijske metode. V: Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D. in Možina, M. (ur.). Supervizija – znanje za ravnanje. Ljubljana: Socialna zbornica.
21. Milošević Arnold, V. (2012). Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev. Šolsko svetovalno delo, 16, št. 1/2, str. 41–50.
22. Pečjak, S., Košir, K. (2005). Profesionalni razvoj svetovalca – supervizija. V: Pečjak, S. in Košir, K. (ur.). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 210–225.
23. Perera Diltz, D.M., Mason, K.L. (2012). A National Survey of School Counselor Supervision Practices: Administrative, Clinical, Peer and Technology Mediated Supervision. Journal of School Counseling, 10, št. 4, str. 1–34.
24. Praper, P. (1999). Transfer in kontratransfer v razvojni analitični psihoterapiji. Psihološka obzorja, 8, št. 1, str. 67–76.
25. Regojevič, L. (2014). Stališča šolskih svetovalnih delavcev o potrebah supervizije pri šolskem svetovalnem delu. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
26. Rupar, B. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. Socialna pedagogika, 7, št. 1, str. 53–70.
27. Rupar, B. (2009). Svetovalni proces skozi prizmo supervizije. Šolsko svetovalno delo, 13, št. 3–4, str. 18–22.
28. Strniša, T., Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33, št. 1, str. 116–130.
29. Škoflek, I. (1994). Kaj je in kaj ni supervizija. V: Škoflek, I., Kobolt, A., Kristančič, A. in Kolenec, F. M. (ur.). Didaktični vidiki supervizije: referati s seminarja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 7–24.
30. Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V: Kobolt, A. (ur.). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–90.
31. Wilkins, P. (1997). Personal and Professional Development for Counsellors. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.

Dr. Jernej Kovač (1975), docent za področje pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Naslov: Borštnikova ulica 45, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 482 111 E-mail: jernej.kovac@um.si

Ljiljana Radovanović (1990), magistra profesorica pedagogike, Sodexo GmbH, Gradec. Naslov: Dogoška cesta 64, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 040 567 122 E-mail: mistresslili@gmail.com

Dr. Marija Javornik Krečič (1976), izredna profesorica za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Mariboru. Naslov: Zgornje Hoče 67a, 2311 Hoče, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 67 E-mail: marija.javornik@um.si