

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV V SLOVENIJI

Uredila Anja Podlesek



Supervizirana praksa
psihologov:
Razvoj programa
usposabljanja
mentorjev in modela
supervizirane prakse

SUPER PSIHOLOG

Projekt je bil sofinanciran s strani Norveškega finančnega
mehanizma 2009–2014 in nacionalnih sredstev RS.



REPUBLIKA SLOVENIJA
SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO





SUPER PSIHOLOG

Supervizirana praksa
psihologov:
Razvoj programa
usposabljanja
mentorjev in modela
supervizirane prakse

Projekt je bil sofinanciran s strani Norveškega finančnega
mehanizma 2009–2014 in nacionalnih sredstev RS.



REPUBLIKA SLOVENIJA
**SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO**



Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji

Uredila Anja Podlesek

Ljubljana 2016



Univerza v Ljubljani
**FILZOVSKA
FAKULTETA**

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE V SLOVENIJI

Urednica: Anja Podlesek

Recenzenta: Robert Masten, Sonja Čotar Konrad

Lektor: Boris Kern

Tehnična urednica: Anja Podlesek

Oblikovanje in prelom: Jure Preglau

Slika na naslovnici: Stock photo © PeopleImages

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2016.

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za psihologijo

Za založbo: Branka Kalenić Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2016

1. izdaja, elektronska izdaja

Dostopno na: <http://superpsiholog.si>

Publikacija je brezplačna.

Ta monografija je nastala v okviru projekta SUPER PSIHOLOG s finančno podporo programa Norveški finančni mehanizem 2009–2014 in nacionalnih sredstev Republike Slovenije. Za njeno vsebino je odgovorna izključno Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in zanjo v nobenem primeru ne velja, da odraža stališča Nosilca Programa Norveškega finančnega mehanizma.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID=287755776
ISBN 978-961-237-877-6 (pdf)

KAZALO

Predgovor	9
----------------------------	---

MENTORIRANJE IN SUPERVIZIJA NA ZAČETKU KARIERNE POTI PSIHOLOGA

Vlasta Zabukovec

Pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierne poti psihologa	13
Definicija mentoriranja, njegove značilnosti in modeli mentoriranja	13
Dejavniki mentorskega odnosa	21
Vrste mentorstva	21
Mentorstvo in kovčing	23
Mentorstvo in supervizija	24

Maša Žvelc

Supervizija: Opredelitev, funkcije in modeli supervizije ter supervizijska aliansa	31
Kaj je supervizija?	31
Namen in naloge supervizije	32
Modeli supervizije	34
Supervizijski odnos	37

Vlasta Zabukovec

Stanje na področju pripravnštva za psihologe v Sloveniji	43
Psihologi v zdravstvu	43
Psihologi na področju vzgoje in izobraževanja	45
Psihologi na področju socialnega varstva	47

Anja Podlesek

O projektu SUPER PSIHOLOG	51
Izhodišča projekta	51
Projektne dejavnosti	63

Per A. Straumsheim, Eva Danielsen, Bjarte Kyte in Mona Duckert (prevod Tina Pirc)

Prenos izkušenj Norveškega psihološkega združenja v Slovenijo	67
Pomen supervizije na začetku psihološke kariere	67
Stanje na področju supervizirane prakse na Norveškem	68
Izmenjava pozitivnih izkušenj s supervizirano prakso: Motivi Norveškega psihološkega združenja za sodelovanje v projektu SUPER PSIHOLOG	69

USPOSABLJANJE MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Anja Podlesek

Pomen usposabljanja mentorjev in oris programa usposabljanja

v projektu SUPER PSIHOLOG 73

Zakaj morajo biti mentorji za vodenje supervizirane prakse

ustrezno usposobljeni? 73

Vsebine programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse psihologov 75

Modul 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse:

Osnove mentoriranja in kompetenčnega pristopa k supervizirani praksi 77

Anja Podlesek

Kompetenčni pristop k supervizirani praksi 81

Kompetenčni model *EuroPsy* 81

Uporabnost kompetenčnega modela pri mentoriranju 84

Vlasta Zabukovec

Razvoj mentorskega odnosa 89

Faze mentoriranja 89

Mentorstvo in transformacijsko učenje 94

Mentoriranje v večkulturnem kontekstu 97

Mentoriranje v medgeneracijskem kontekstu 98

Veščine mentoriranja 99

Bjarte Kyte in Mona Duckert (prevod Tina Pirc)

Razvijanje veščin supervizije 103

Razvoj supervizijskega odnosa 103

Metode supervizije 104

Vloga supervizorja in fokus v superviziji 106

Reševanje problemov v superviziji 106

Modul 2 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse:

Razvoj kompetenc supervizije 108

Vita Poštuvan

Psihološka etika v superviziji 111

Etične dileme v psihološkem delu 111

Etika v superviziji 112

Etična zavest in reševanje etičnih dilem 115

Zaključek 116

Vita Poštuvan

Mentoriranje kot skrb za (telesno in) duševno zdravje.	117
Paradoks skrbi zase pri »neranljivih« psihologih	118
Mentoriranje kot način uvajanja skrbi zase pri psihologih začetnikih	118
Strategije skrbi zase	119
Projekt SUPER PSIHOLOG in skrb zase	119

Modul 3 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse: Skrb zase	120
--	-----

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV IN SUPERVIZIJE MENTORJEV*Anja Podlesek in Katarina Kocbek*

Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov	131
Načrt razvoja sistema supervizirane prakse	131
Pomen informiranja in obveščanja o supervizirani praksi	135
Skrbnik sistema supervizirane prakse	138
Oblikovanje mentorskih parov	139
Sporazum o mentoriranju supervizirane prakse.	142
Pripomočki za spremljanje razvoja mentorskega odnosa.	143
Razvoj spletne platforme	147
Dokumentiranje mentorskih srečanj	148
Podpora mentorskemu paru	148
Spremljanje izvajanja mentoriranja	148
Poročanje mentorskega para ob zaključku supervizirane prakse.	149

Julija Pelc

Razvoj sistema supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov	151
Supervizija	151
Namen supervizije mentorjev	153
Supervizijske skupine mentorjev supervizirane prakse	153
Doprinos supervizije mentorjev	154
Skupina supervizork	155
Vitalne naloge supervizorja	156
Proces v supervizijski skupini	159
Rojstvo supervizijske skupine	161
Učenje v superviziji	165
Metode in tehnike v superviziji	169
Dajanje povratnih informacij	170

Z refleksijo in samorefleksijo do strokovne avtonomnosti, virov moči in točk rasti.	172
Evalvacija kot metoda in proces v superviziji	175
Zaključek	177
<i>Mojca Poredoš</i>	
Primer izkušnje s študijsko prakso v projektu SUPER PSIHOLOG	179
<i>Nastja Salmič Tisovec, Tina Podlogar in Nuša Zadravec Šedivy</i>	
Primer izkušnje s supervizirano prakso v projektu SUPER PSIHOLOG	185
<i>Julija Pelc</i>	
Primer izkušnje s supervizijo mentoriranja v projektu SUPER PSIHOLOG: Popotovanje ene od supervizijskih skupin.	191

EVALVACIJA RAZVITEGA SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE IN PROJEKTA SUPER PSIHOLOG

Tina Pirc, Anja Podlesek, Vita Poštuvan, Tina Podlogar, Katarina Kocbek in Martina Ulčar

Evalvacija programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse	205
Evalvacija modula 1	205
Evalvacija modula 2	207
Evalvacija modula 3	208
Evalvacija celotnega usposabljanja	214

Simona Painkret, Anja Podlesek in Vlasta Zabukovec

Evalvacija študijske prakse	217
Namen raziskave	218
Metoda	218
Rezultati z razpravo	222

Katarina Kocbek, Katja Ponikvar in Anja Podlesek

Evalvacija supervizirane prakse I: Poročila mentorjev in mentorirancev ter ocene njihovih kompetenc	237
Analiza evalvacijskih poročil mentorjev	238
Analiza evalvacijskih poročil mentorirancev	242
Ocena kompetenc mentoriranja	247
Samoocena kompetenc mentorja	249

Anja Podlesek, Sonja Bučar, Tea Skrbinšek in Katarina Kocbek

Evalvacija supervizirane prakse II: Primerjava učinkovitosti supervizirane prakse

z drugimi oblikami usposabljanja psihologov začetnikov	255
Namen raziskave	256
Metoda	256
Rezultati in razprava	264
Zaključki	271

Mateja Štirn, Blanka Tacer, Andreja Rihter, Anita Kovačik, Julija Pelc,

Vita Poštuvan in Sabina Čepon

Evalvacija supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov	275
Povzetek refleksije mentorice in mentorjev	276
Povzetek refleksije supervizork	278
Zaključek	279

Julija Škarabot Plesničar

Evalvacija projekta SUPER PSIHOLOG	281
Uvod in ozadje	281
Izsledki in zaključki	282

KAKO NAPREJ?

Anja Podlesek, Julija Pelc, Katarina Kocbek, Vlasta Zabukovec, Mateja Štirn,

Vita Poštuvan, Tina Pirc, Per A. Straumsheim, Eva Danielsen, Mona Duckert,

Bjarte Kyte, Sonja Bučar in Katja Ponikvar

Smernice za izvajanje supervizirane prakse psihologov	291
Supervizirana praksa in vključevanje psihologa začetnika v mentorski odnos	291
Supervizija mentoriranja	299
Usposabljanja	306
Spletna platforma	316
Financiranje sistema supervizirane prakse.	319
Promocija supervizirane prakse.	321
Povzetek.	327
Summary	333
Viri	339
Stvarno kazalo	355

Predgovor

V letih 2015–2016 smo v okviru programa Norveški finančni mehanizem 2009–2014 s projektom *Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse – SUPER PSIHOLOG* dobili priložnost za vzpostavitev pogojev, da bi mladi psihologi s supervizirano prakso kakovostno začeli svojo poklicno pot psihologa, s tem pa tudi priložnost za razvoj trajne kulture vključevanja slovenskih psihologov v supervizijo. Pričujoča knjiga, ki je nastala v okviru tega projekta, je namenjena vsem psihologom, predvsem pa (bodočim) psihologom začetnikom, mentorjem supervizirane prakse in supervizorjem mentorjev. V njej bodo našli razlago, zakaj je supervizirana praksa pomembna, in opis, kako naj poteka. S knjigo pa želimo sodelavci sistema supervizirane prakse v Sloveniji tudi predstaviti izkušnje, ki smo jih pridobili v projektu. Z opisom izhodišč projekta, njegovih posameznih korakov in nastalih rezultatov želimo predstaviti pot razvijanja sistema supervizirane prakse v Sloveniji, da bo mogoče razumeti, zakaj smo razvili tak sistem, kot smo ga, in da bo to morda v pomoč tudi strokovnjakom sorodnih ved oz. kolegom psihologom v drugih državah pri razvijanju podobnega sistema v njihovi stroki oz. okolju.

Psihologi, ki so ravno zaključili študij in začenjajo opravljati psihološko dejavnost, ne smejo biti prepuščeni sami sebi. Zaradi odgovornosti do klientov, družbe, stroke in sebe so se dolžni vključiti v supervizijo, ki jim pomaga razviti kakovostno prakso, okoli pa jim je dolžno supervizijo omogočiti. Ker psihologi v Sloveniji delujejo na najrazličnejših področjih, smo želeli uporabiti model supervizije, ki ne bi bil uporabljen le na posameznem področju dela, temveč bi v njem ustrezno podporo našli vsi psihologi začetniki. Tako smo se odločili, da kombiniramo pristop mentoriranja in pristop supervizije, znotraj supervizije pa združujemo tako elemente klinične supervizije kot tudi elemente razvojno-edukativnega modela supervizije in drugih modelov.

Knjiga je sestavljena iz več vsebinsko povezanih delov. Prvi del obravnava pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierne poti psihologa in predstavi teoretično ozadje mentoriranja in supervizije ter izhodišča projekta SUPER PSIHOLOG. Predstavi definicije, funkcije, značilnosti in modele tako mentoriranja kot supervizije ter opiše mentorski in supervizijski odnos. Predstavi tudi trenutno stanje na področju supervizirane prakse v Sloveniji in potek pripravništva na treh področjih psihološke dejavnosti v Sloveniji, kjer je pripravništvo regulirano (v zdravstvu, vzgoji in izobraževanju ter socialnem varstvu). Cilj projekta SUPER PSIHOLOG je bil doseči, da bi imeli vsi psihologi začetniki, tudi na drugih področjih dela, možnost vključitve v supervizirano usposabljanje v prvem letu opravljanja psihološke dejavnosti. Predstavitvi tega in drugih izhodišč projekta ter projektne dejavnosti sledi prikaz stanja na področju supervizije na Norveškem, ki je precej drugačno od stanja v Sloveniji. Elemente ureditve na področju supervizirane prakse na Norveškem smo kot primer dobre prakse želeli s pomočjo norveških kolegov prenesti v Slovenijo. Norveško psihološko

združenje pa je s sodelovanjem v projektu želelo v svojo ureditev prenesti nove izkušnje in dodati nove poudarke supervizirani praksi na Norveškem.

Da lahko sistem supervizirane prakse deluje, najprej potrebujemo usposobljene mentorje supervizirane prakse. V drugem delu knjige predstavljamo, zakaj je pomembno, da so mentorji posebej usposobljeni za mentoriranje in supervizijo, in katera vsebine naj bi vključeval program njihovega usposabljanja. Predstavljamo program usposabljanja, ki je bil razvit v okviru projekta SUPER PSIHOLOG, in učne načrte njegovih delov. Prvi se posveča kompetenčnemu pristopu k supervizirani praksi in mentorskemu odnosu, drugi obravnava razvoj supervizijskega odnosa, vloge supervizorja in metode ter veščine supervizije, tretji pa poudarja usmerjanje mladega psihologa k skrbi zase in za svojo mentalno zdravje.

V tretjem delu knjige najdete natančen opis, kako smo razvijali sistem supervizirane prakse, od načrtovanja sistema do njegove poskusne uvedbe. Opisujemo tudi, kako smo vzporedno poskrbeli za supervizijo mentorjev, ki je nepogrešljiv del usposabljanja mentorjev. Konkretni primeri izkušenj s študijsko, supervizirano prakso in supervizijo mentoriranja nakažejo, kako so supervizirano prakso doživeli različni udeleženci projekta, kakšni so pozitivni vidiki njihove vključitve v supervizirano prakso in na kakšne težave smo naleteli.

Ovrednotenja, ki so jih pripravili posamezni udeleženci projekta, se v četrtem delu knjige nadaljujejo v splošno evalvacijo projektnih dejavnosti: programa usposabljanja mentorjev, vzpostavljenega sistema supervizirane prakse in supervizije mentorjev ter evalvacijo projekta kot celote. Z anketnim raziskovanjem in analizo poročil mentorjev in mentorirancev smo poskušali ugotoviti, kakšni so bili izidi različnih aktivnosti v projektu, in ovrednotiti učinkovitost posameznih ukrepov. Rezultati evalvacije so nam pomagali pri oblikovanju smernic za vzpostavitev sistema supervizirane prakse in njeno izvajanje, ki jih dodajamo v zadnjem delu knjige.

Upamo, da bodo smernice za izvajanje supervizirane prakse skupaj z razvitim spletiščem SUPER PSIHOLOG, kjer se nahajajo spremljajoča gradiva – informacije o supervizirani praksi, konkretni napotki za njeno izvajanje in pripomočki za mentorje in mentorirance, s katerimi si lahko pri izvajanju pomagajo – vsem vključenim v supervizirano prakso omogočile kar najboljši izkoristek vanjo vloženega časa in jih učinkovito podprle pri strokovnem razvoju. Želimo, da bi jim (vsaka) supervizirana praksa prinesla neprecenljive izkušnje, jim omogočila kar največjo izpopolnitev strokovnih kompetenc in poglobitev poklicne identitete ter jim ostala v lepem spominu.

**MENTORIRANJE IN SUPERVIZIJA
NA ZAČETKU KARIERNE POTI PSIHOLOGA**



Vlasta Zabukovec

POMEN MENTORIRANJA IN SUPERVIZIJE NA ZAČETKU KARIERNE POTI PSIHologa

Definicija mentoriranja, njegove značilnosti in modeli mentoriranja

T. D. Allen in L. T. Eby (2007) kljub želji, da bi čim bolj enotno definirali področje mentorstva, ugotavljata, da je definicij še vedno veliko in da vsaka poudarja posamezne značilnosti mentorskega procesa. Tako na osnovi definicij izpostavljata naslednje značilnosti mentoriranja: (a) mentoriranec pri delu sodeluje z mentorjem, (b) mentorski odnos je trajen in se ves čas razvija ter (c) mentorski odnos je vzajemen, vendar asimetričen, izčrpen in skladen.

Mentoriranje je definirano kot odnos med dvema osebama, bolj izkušenim in manj izkušenim zaposlenim¹, kjer bolj izkušeni zaposleni novinca seznani z delom in sodelavci, uvede ga v delovno organizacijo in mu pomaga pri reševanju socialnih ter osebnih vprašanj, ki se lahko v organizaciji pojavijo (Allen, Finkelstein in Poteet, 2009). Težnje po vzpostavitvi formalnega mentorstva so v organizacijah res velike, saj le-to omogoča vzpostavitev kritičnega odnosa do kariere zaposlenih, razvoja njihovih veščin, zadrževanja talentov in je tudi osnovni način za vzpostavitev korporativnega upravljanja v delovnih organizacijah.

Kot bomo videli tudi v nadaljevanju, večina definicij mentorstva izpostavlja dve vlogi, bolj izkušenega in manj izkušenega zaposlenega. Se pa razlikujejo v tem, ali

1 V celotni knjigi so izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, uporabljeni kot nevtralni in enakovredno za oba spola.

proučujejo razvoj mentorskega odnosa, se usmerjajo v osebnostne lastnosti mentorja in mentoriranja ali pa proučujejo odnos, vloge in cilje s teoretičnega vidika.

R. Lazowski in A. Shimoni (2007) sta proučevali zaznavanje realne mentorske vloge in pričakovanja, povezana z idealnim mentorjem. Sodelovalo je 158 mentorjev svetovalcev in 171 mentorjev svetovalcev pripravnikov. Oboji so izpostavili strokovne in osebne značilnosti, mentorski odnos in mentorjevo stališče do svoje vloge. Za usposabljanje mentorjev svetovalcev so oboji poudarili pomen visoko učinkovitega, izkušenega in priznanega mentorja. Lahko rečemo, da je poudarjanje osebnih značilnosti združljivo s sliko svetovalca, ki mora imeti določene osebne dispozicije, da lahko ustrezno deluje na področju svetovanja. Obe skupini, mentorji in pripravniki, so poudarjali ustrezna stališča do mentoriranja, ki se kažejo kot odprtost, spodbujanje, skrb in dostopnost. Rezultati raziskave še potrjujejo, da je kakovost mentorskega odnosa za mentorirance ključna. V mentorskem procesu, kjer mentoriranec prehaja iz odvisnosti v neodvisnost ter razvija profesionalno zaupanje in kompetentnost, so njegove težnje po enakosti, spoštovanju, proaktivnosti in podpornem odnosu legitimne in pomembne. Poleg tega sta raziskovalki pripravnike spraševali tudi, katera izmed štirih vlog se jim zdi najpomembnejša – vloga mentorja kot učitelja, svetovalca, konzultanta ali pokrovitelja. Od vseh vlog so pripravniki najbolj poudarili učiteljsko, ker jim omogoča strokovni razvoj z uporabo ustreznih pristopov in vsebin. Glede zaznane vloge je med mentorji svetovalci in mentorji pripravniki prišlo do razlik. Na splošno so mentorji svetovalci svojo vlogo ocenili višje kot pripravniki; razlike so bile izrazite pri naslednjih značilnostih: poučevanju kratkoročnega in dolgoročnega postavljanja ciljev pri mentorskem delu, posredovanju strukturiranih in natančnih navodil za svetovalno intervencijo ter spodbujanju samorazumevanja pri praktičnem delu.

K. Kram (1983) je proučevala vloge mentorja z razvojnooodnosnega vidika in potrdila dve ključni funkciji: karierno in psihosocialno. Prva se nanaša na mentorjevo omogočanje profesionalnega razvoja mentoriranja, druga pa je bolj povezana s kakovostjo odnosa med mentorjem in mentorirancem. Ta njena izhodišča so bila v veliki meri dober temelj za številne raziskave in tudi oblikovanja različnih modelov mentoriranja. Tudi v nadaljevanju se bomo sklicevali na njena spoznanja in jih povezali z dosežki oz. koristmi mentoriranja. *Karierna funkcija* se uresničuje s pomočjo pokroviteljstva, profesionalne predstavitve in prepoznavnosti, kovčinga in ustvarjanja delovnega okolja z izzivi. Mentor je *pokrovitelj* mentoriranja, če ga predlaga za različne naloge, projekte, štipendije ali nagrade. V delovnem okolju je pomembno, da mentor mentoriranja *predstavi in mu omogoča prepoznavnost* oz. ga vpelje v vrsto različnih stikov z izkušenimi kolegi. S pomočjo *kovčinga* mentor vodi mentoriranja skozi različne načine reševanja nalog in mu hkrati nudi ustrezno zaščito v delovnem okolju. Poleg tega pa naj bi mentor ustvaril večje število *priložnosti oz. izzivov*, ki bi mentorirancu omogočili razvoj znanja, veščin in strokovno rast. *Psihosocialna funkcija* pa se kaže prek naslednjega mentorjevega vedenja:

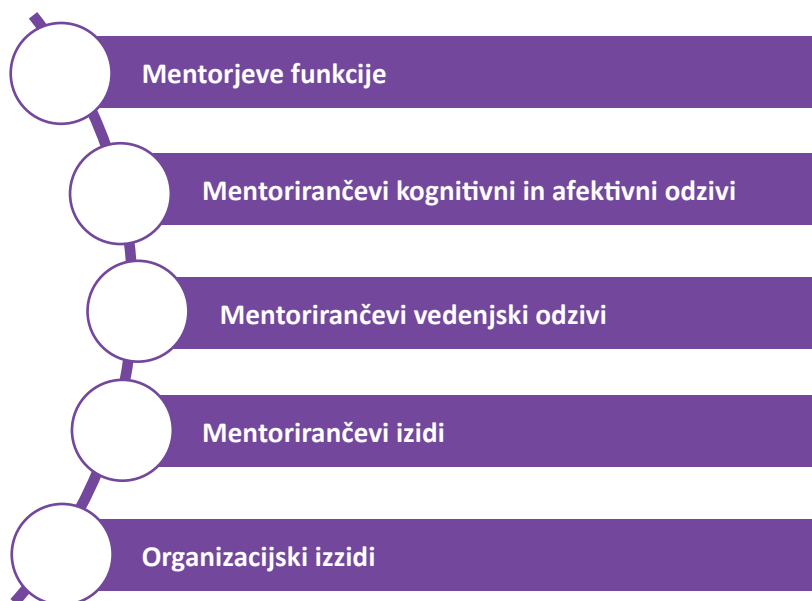
modeliranja, sprejemanja, svetovanja in prijateljstva. *Modeliranje* mentorirancu omogoča, da posnema mentorjevo vedenje, stališča in vrednote. Mentorjevo *sprejemanje* vključuje podporo in spodbujanje ter bogato in varno delovno okolje, ki mentorirancu omogoča učenje in razvijanje profesionalnega vedénja. *Svetovanje* vzpostavi okolje, ki mentorirancu omogoča varno proučevanje delovnega okolja. *Prijateljstvo* pa mentor spodbuja s prijazno komunikacijo, in sicer v primeru, če je prisotna začetna vzajemna naklonjenost.

Raziskave v devetdesetih so potrdile, da je mentoriranje tesno povezano z objektivnimi in subjektivnimi koristmi mentorincev, kot so hitrost napredovanja, višina dohodka in karierno zadovoljstvo (Chao, 1997). Burke in C. McKeen (1997) pa sta potrdila koristi mentoriranja tudi za mentorje, ki jim je mentoriranje omogočilo osvežitve kariere, osebno zadovoljstvo in večjo moč v delovni organizaciji. Tudi vodstvenim strukturam se zdi proces mentoriranja pomemben in vanj verjamejo (Singh, Bains in Vinnicombe, 2002). Pregledna metaanalitična študija (Allen, Eby, Pottet, Lentz in Lima, 2004) je izpostavila pomen in vlogo pozitivnega odnosa med mentorjem in mentorincem, saj so mentorinci veliko težo pripisovali svetovanju in napotkom izkušenih kolegov v organizaciji.

A. Ramaswami in Dreher (2007) poudarjata, da teoretični modeli mentoriranja dobro pojasnijo proces mentoriranja in njegove rezultate. Menita pa, da pomanjkanje longitudinalnih raziskav v smislu preverjanja modelov in potrjevanja vzročno posledičnih odnosov prispeva k nejasni sliki o mentoriranju. Kljub tem pomanjkljivostim pa je smiselno predstaviti dva modela mentoriranja, sicer teoretično zastavljena in zgolj delno empirično potrjena (Ramaswami in Dreher, 2007), ki lahko spodbudita k nadaljnjemu empiričnemu preverjanju. Prvi je povezan z mentorincem, drugi pa z mentorjem. Oba modela vključujeta posebne vzročne poti ali mehanizme, ki povezujejo mentorstvo s kariernimi, osebnimi ali organizacijskimi izidi; pri tem so izpostavljeni kognitivni, afektivni in vedenjski odzivi mentorinca, ki na te izide vplivajo posredno. Ob zaključku predstavitve teh dveh modelov pa bo dodan še opis kakovostnega odnosa med mentorjem in mentorincem. Najprej pa si podrobneje pogledimo model mentorinca.

Model mentorinca

Model mentorinca vključuje naslednje mehanizme oz. poti, ki prek kognitivnih, afektivnih in vedenjskih odzivov mentorinca vplivajo na individualne in organizacijske izide: (i) posameznikov kapital, (ii) pretok kapitala, (iii) socialno-politični kapital, (iv) jasnost ciljev in poti do njih ter (v) jasnost vrednot. Shematično bi lahko odnos med različnimi sestavinami modela prikazali s pomočjo slike 1.



Slika 1. Shematičen prikaz modela mentoriranja.

Posameznikov (mentorirančev) kapital se povezuje s pridobivanjem znanja, veščin in razvijanjem zmožnosti, ki pomembno povečajo mentorirančevo delovno uspešnost. Mentor naj bi ustvaril takšno okolje, da bi lahko mentoriranec razvijal svoj potencial prek *novih izzivov, kovčinga in modeliranja*. Mentor lahko ustvarja naloge z izzivi, ki mentorirancu omogočajo nove izkušnje pri delu in treningu in so dopolnjene s stalno povratno informacijo; le-ta omogoča razvijanje posebnih kompetenc in izkušnjo uspešnosti v profesionalnem kontekstu. Na drugi strani pa mentor prek kovčinga usmerja pridobivanje znanja in širšega razumevanja procesov, ki razvijajo profesionalno vlogo. Mentoriranje omogoča pridobivanje znanj in informacij, ki jih posameznik drugače ne bi bil deležen. Schulz (1995) je ugotovil, da mladi zaposleni od mentorjev pridobijo več informacij in se naučijo več o delu kot pa tisti, ki takšne informacije pridobivajo zgolj s strani sodelavcev. Poleg tega pa mentor služi kot model za ustrezne vrednote, stališča in vedenje na delovnem mestu. Vse te mentorjeve naloge omogočajo mentorirancu, da razvija strategije in pridobiva informacije za uspešno delo. Prav tako mentoriranci razvijajo svoja pričakovanja in skrbijo za izboljšanje delovne učinkovitosti. C. Wanberg, E. Welsh in S. Hezlett (2003) so empirično potrdile povezavo med zmožnostmi, vestnostjo, motivacijo in delovno uspešnostjo. P. Tharenou (1997) pa je potrdila povezanost med zmožnostmi, motivacijo in objektivnimi pokazatelji karijerne uspešnosti. R. Day in T. Allen (2004) sta ugotovili, da karierna motivacija in samoučinkovitost pomembno vplivata na odnos med mentoriranjem in samoporočano učinkovitostjo. A. Ramaswami in Dreher (2007) pa navajata,

da razvojne priložnosti pomembno vplivajo na povišanje plače, željo po promociji in karierno zadovoljstvo. Vse opisano pa vpliva tudi na samo organizacijo, konkretnije na razvoj bazena talentov, ki prispevajo k večji produktivnosti in dosežkom. Te tri vloge mentorja (postavljanje izzivov, kovčing in modeliranje) vplivajo na odziv mentoriranca, tako kognitivni, afektivni in vedenjski.

Pretok kapitala je povezan z mentorirancem in njegovo predstavitvijo ter prepoznavnostjo znotraj in izven organizacije. Ključni nalogi mentorja, ki skrbi za pretok kapitala, sta: *omogočanje priložnosti za predstavitev in prepoznavanje ter kovčing*. Mentor naj bi ustvaril priložnosti za srečanja in pogovore s ključnimi odločevalci in izkušenimi upravljavci, torej z vsemi ključnimi osebami, ki presoja o mentorirančevih zmožnostih in odločajo o morebitnem napredovanju, bodisi znotraj ali izven trenutne delovne organizacije. Mentor je v bistvu tista oseba, ki mentorirancu omogoča, da se v delovnem okolju kar najbolj uspešno socializira in postane prepoznaven. Ko so priložnosti v trenutnem in izven trenutnega delovnega okolja dobro opredeljene, mentor s pomočjo kovčinga usmerja mentoriranca v relevantne možnosti zaposlitve. Na tej osnovi mentoriranec, kot pravi Rouse (2001), tehta med pričakovano koristjo nove zaposlitve in stroški, ki nastanejo ob odhodu s trenutne zaposlitve. Sprememba zaposlitve praviloma prinese povečano karierno zadovoljstvo, še posebej če tako mentoriranec zadovolji svoje potrebe in uresniči pričakovanja. Lahko pa takšne spremembe pripeljejo do stroškov v delovni organizaciji, posebej še takrat, kadar je veliko investirala v bazen talentov.

Socialno-politični kapital vključuje socialne in politične procese, povezane z mentoriranjem. Ti procesi sledijo ciljem mentorirančevega pridobivanja legitimnosti in prepoznavnosti v delovnih okoljih. Funkcije mentorja so v tem kontekstu *pokroviteljstvo, predstavitev in prepoznavnost, varovanje in kovčing*. Pokroviteljstvo je povezano s podporo mentorirancu v času srečanj in pogovorov z izkušenimi upravljavci v organizaciji, s kolegi, koordinatorji ali tistimi, ki lahko pomembno vplivajo na napredovanje v delovni organizaciji. Predstavitev in prepoznavnost kot mentorjevi funkciji sta bili opisani že predhodno in pomenita omogočanje priložnosti za stike z osebami v organizaciji, ki lahko vplivajo na napredovanje mentoriranca, in tako poskrbita za naraščanje mentorirančevega občutka moči in zaupanja. Varovanje se povezuje z vsemi tistimi aktivnostmi, ki omogočajo mentorirancu uspešno socializacijo v delovnem okolju, da zmore modro presoditi kdaj, kje in s kom komunicirati v delovni organizaciji in izven nje, in tako vzpostavi komunikacijske mreže. Mentor pa prek kovčinga poskrbi, da mentoriranec vzpostavi ustrezne odnose, ki mu pomagajo pri razvoju kariere, kar posledično vpliva na dobre karierne rezultate ali/in višjo plačo.

Jasnost ciljev in poti do njih vključuje na eni strani predstavitev doseganja kariernih ciljev in na drugi strani skrb za razvoj mentorirančeve motivacije in učinkovitosti. Mentor ima pri tem vlogo *modela, poskrbi za sprejemanje in potrditev, nudi svetovanje ali prijateljstvo*. Mentor zavedno ali nezavedno kot model vpliva na

mentoriranca in na njegovo oblikovanje vrednot, stališč in vedenja. Hkrati ponuja model delovanja v skupini in model komunikacije z izkušenimi zaposlenimi; je model za iskanje ravnotežja med delom in domačimi obveznostmi ter sprejemanja odgovornosti. Sprejemanje in potrjevanje s strani mentorja mentorirancu omogoča varno preizkušanje novega vedenja v delovnem okolju in ga nauči spoprijemanja s tveganji pri odločanju. Mentor tudi svetuje in omogoča mentorirancu izražanje zaskrbljenosti, negotovosti in strahov pri npr. reševanju sporov ali vsakodnevnem reševanju nalog v organizaciji. Prijateljstvo je morda malo presenetljiva dimenzija tega odnosa, a se tu pojmuje široko, saj vključuje razpon odnosa od enostavnih interakcij do vzajemne povezanosti v delovnem okolju in delno tudi izven njega. Wanberg idr. (2003) so ugotovili, da pogovori med mentorjem in mentorirancem o temah, kot so izboljšanje predstave o vlogi v delovni organizaciji, načini doseganja ciljev, strategije vzdrževanja ravnotežja med delom in družino, lahko pomembno vplivajo na zaposlitev, kariero in življenjsko zadovoljstvo mentoriranca. Zgoraj opisane mentorjeve funkcije se kažejo kot povečana samoučinkovitost mentoriranca pri doseganju kariernih ciljev. Hkrati mentoriranec zaznava povečana pričakovanja glede svojih dosežkov in zato je primerno, da mentor pri mentorirancu spodbuja vztrajnost, da bo zastavljene cilje dosegel in tako izboljšal delovno učinkovitost. Jasni cilji in poti do njih bodo delovali motivacijsko, če bo mentor mentoriranca usmerjal, spodbujal in nagrajeval za učinkovitost, saj to lahko pri mentorirancu spodbudi večjo angažiranost in vztrajnost pri dnevnih nalogah. Delovna organizacija tako postane uspešnejša in produktivnejša.

Pojasnjevanje vrednot se kaže kot proces pojasnjevanja statusa mentoriranca v konkretnem delovnem okolju, ustreznosti izbrane kariere in odločitev; povezuje pa se tudi z oceno zadovoljevanja mentorirančevih potreb in doseganjem njegovih pričakovanj. Mentor ima tu različne funkcije, ki bolj prispevajo k osebnemu razvoju posameznika kot pa profesionalnemu, ampak so ravno tako pomembne. Poleg znanja, pomembnega za delo, mentoriranci poglobljajo razumevanje profesionalne identitete in jo razvijajo ter pridobivajo občutek o vlogi, ki jo bodo imeli v danem delovnem okolju. Pri pojasnjevanju in kristaliziranju vrednot mentor poskrbi za *modelno učenje, sprejemanje in potrditev, svetovanje in prijateljstvo*. Vse to prispeva k izidom posameznika, kot so karierno in življenjsko zadovoljstvo. Mentor z opisanim ravnanjem mentorirancu omogoča delovno osredičenost in utrjevanje osebnih in profesionalnih vrednot. Mentoriranec presodi skladnost delovnega okolja s svojimi vrednotami in kariernimi cilji. Mentoriranec, ki bo zaznal neskladje, nezadovoljstvo ali neosmišljenost dela, se bo morda odločil za spremembe in bo delovno organizacijo zapustil. Karierno in življenjsko načrtovanje lahko mentorirancu pomaga pri kariernih spremembah, seveda ob upoštevanju, da ga to lahko vodi k večjemu zadovoljstvu pri delu in doma. Prav tako mu lahko karierno in življenjsko načrtovanje omogočata ozavestiti širino svoje profesionalne identitete. Take spremembe pa so lahko za delovne organizacije neprijetne, saj prinesejo stroške z menjavami zaposlitev.

Model mentorja

Noe, Greenberger in Wang (2002) ter C. Wanberg idr. (2003) opozarjajo na vrzel pri proučevanju mentoriranja in učinkov oz. posledic za mentorja. Predvideva se, da mentorstvo prispeva predvsem na psihosocialnem področju, vendar bi bilo treba proučiti tudi vlogo mentoriranja pri mentorjevi karieri, njegovih dosežkih in vplivu teh dosežkov na organizacijskem nivoju. A. Ramaswami in Dreher (2007) pravita, da je model mentorja sicer podoben kot pri mentorirancu, vendar je težko empirično potrditi vse predpostavljene povezave med skupinami spremenljivk, saj se je veliko več – tako teoretično kot tudi empirično – proučevalo mentoriranje in njegove učinke na mentoriranca kot na mentorja. Pri spodaj opisanem modelu so vključene naslednje funkcije: posameznikov (mentorjev) kapital, prenos kapitala, optimalna uporaba virov, socialno-politični kapital, potrjevanje identitete in odnosne pridobitve (Ramaswami in Dreher, 2007). Slika 2 prikazuje elemente mentorskega odnosa za mentorja, ki bodo opisani v nadaljevanju.



Slika 2. Shematičen prikaz modela mentorja.

Mentor lahko v mentorskem odnosu razvija **mentorjev kapital**; zanj je pomembno, da ozavešči medgeneracijske razlike in je pripravljen na nova znanja, ki mu jih lahko ponudi mentoriranec. Ob tem, ko mentorirancu ponudi raznovrstne izzive v delovnem okolju, lahko sledi novim trendom in tako ustvari okolje za skupno oz. vzajemno učenje. Vse to omogoča mentorju razširitev mentorske izkušnje. Raznolikost mentorirancev pa omogoča razvijanje njegovih medkulturnih kompetenc in prilagajanja

mentorstva različnim posameznikom. Tako lahko mentor izboljša svojo delovno učinkovitost, kar zviša njegove karierne dosežke in prispeva k promociji in povišanju plače. Na organizacijskem nivoju pa to lahko prispeva k nadaljnjemu razvoju bazena mentorjev in tako posledično poveča organizacijsko produktivnost in dosežke.

Pri **pretoku kapitala** je predvsem pomembno vzpostavljanje dobrih odnosov mentorja z mentoriranci, saj takšni odnosi lahko trajajo tudi potem, ko mentoriranci odidejo iz delovne organizacije. Mentorjeve aktivnosti, kot so pokroviteljstvo, predstavitev in omogočanje prepoznavnosti, čas in energija, ki jih je mentor investiral v mentorski odnos, lahko pri mentorirancu sprožijo odgovornost do mentorja. Mentoriranec mu lahko ponudi informacije o trgu dela izven delovne organizacije. Tudi mentor v svojem razvoju išče nove priložnosti, razmišlja o zamenjavi zaposlitve in kreira nove karierne poti. Nov položaj mentorja pa lahko prispeva k njegovim kariernim in plačnim dosežkom ter k večjemu kariernemu zadovoljstvu. Za organizacijo pa to ponavadi pomeni predvsem stroške, nastale ob zamenjavah zaposlitve.

Mentorski odnos ima lahko pozitivne učinke na mentorja v tem smislu, da lahko porazdeli naloge in izzive tudi mentorirancu in tako **optimalno izrabljuje vire**. Mentorirancu to omogoča pridobivanje izkušenj v varnem okolju, mentor pa se delno razbremeni in čas nameni novim profesionalnim ali osebnim ciljem. Delo na različnih nalogah in delegiranje nalog mentorirancu lahko pri mentorju poveča delovno uspešnost, vodi v povišanje plače in napredovanje. Organizacija pa ima tako tudi koristi, saj se prek uspešnosti posameznikov poveča tudi njena produktivnost in uspešnost.

Za mentorja je pomembno, da se zaveda **politične in organizacijske klime** v zvezi z mentoriranjem. Mentorji, ki čas namenijo tudi spremljanju svoje vloge mentorja, iščejo informacije o svojem delu tudi pri mentorirancu, lahko s temi informacijami prispevajo k večji delovni uspešnosti. Nekateri izmed mentorjev poiščejo več novih mentorirancev, drugi se usmerijo v postavljanje mreže mentorjev; s svojim delom lahko prispevajo pri oblikovanju bazena talentov. Po drugi strani pa uspešnost mentorirancev prispeva k večji moči mentorjev, k njihovi prepoznavnosti, kredibilnosti in ugledu. Tako je mentor počasi bolj prepoznan, kar lahko pelje v večjo podporo vodstva pri mentorjevih projektih. Ko je mentor prepoznan kot kompetenten in uspešen pri razvijanju talentov, mu vodstvo dodeli več novih mentorirancev, kar omogoča še dodatno izboljšanje dosežkov. Vse to pa lahko pripelje do višje plače in večjega kariernega zadovoljstva mentorja. Za organizacijo pa to pomeni razširjen bazen talentov, večjo produktivnost in uspešnost.

Mentorstvo mentorju omogoča, da raste profesionalno in osebno. V tem procesu prihaja do lastnega spoznavanja in ozaveščanja svojih kompetenc in **spoznavanja svoje identitete**. To vodi v osebno in profesionalno zadovoljstvo, spodbudi motivacijo ter osveži zanimanje za delo (Schulz, 1995). Modeliranje, sprejemanje, potrjevanje in prijateljstvo kot naloge mentorja pa mu omogočajo, da zadovolji potrebo po razvoju in ohrani smisel, doseže izpolnitev pri svojem delu in oceni vrednost svojega

dela. Mentor tako ozavešča sliko o sebi in posledično okrepi profesionalno identiteto. Okrepitev identitete in povečana želja, da prispeva k razvoju mentorirancev, pa spodbudita mentorjevo karierno obvezo in željo po vključevanju v več razvojnih aktivnosti. Tako mentor išče nove mentorirance in bogati svoje izkušnje ter prispeva k osebnemu in profesionalnemu razvoju. Vse to pa se kaže v večjem kariernem in življenjskem zadovoljstvu in kariernih dosežkih. Prav tako pa vpliva tudi na organizacijo v smislu razširitve bazena talentov; ne gre pa ob tem zanemariti stroškov menjave zaposlitev in upokojitev.

Mentor ima od mentoriranja tako *profesionalne* kot tudi **odnosne koristi**. Ko mentorirancem omogoča sprejetost in potrditev, svetovanje in prijateljstvo, mu to omogoča vzpostavljanje čustvenih povezav z mentoriranci, kar lahko prispeva k čustvenemu zdravju in splošnemu dobremu počutju mentorja. Takšno stanje mentorju omogoči, da se vključi v več aktivnosti in išče nove mentorirance, da bi lahko vzdrževal izpolnjujoče odnose tako za svojo dobrobit kot tudi za dobrobit drugih. Tudi odnosne koristi pri mentorju zvišajo karierno in življenjsko zadovoljstvo, delovna organizacija pa pridobi z večjim bazenom talentov.

Dejavniki mentorskega odnosa

Dejavniki, ki vplivajo na kakovost mentorskega odnosa, so: mentorjevo znanje, mentorjevo usposabljanje in razvoj veščin ter motivacija in iskanje priložnosti (Ramaswami in Dreher, 2007). Znanje o organizaciji in kariernih poteh je ključno in ga mora dober mentor imeti. Slabo informirani mentorji in tisti, ki niso v mrežah pomembnih odločevalcev, bodo mentorirancem težko zagotovili ključne informacije o organizaciji in možnostih razvoja kariere. Mentor pa mora posedovati veščine spodbujanja razvoja, usmerjanja usposabljanja in usmerjanja mentorirancev s pomočjo kovčinga. Ustrezna komunikacija, veščine poslušanja in znanje o procesu učenja v delovnem okolju so tisti temelji, ki bo omogočal ustrezen razvoj mentoriranja. Dober mentor bo imel energijo in bo iskal priložnosti, da bo z mentorirancem preživel kakovosten čas. Z mentorirancem se bo dogovoril, kako pogosto se bosta srečevala, za koliko časa in na kakšen način. Več o mentorskem odnosu si lahko preberete v poglavju *Razvoj mentorskega odnosa*.

Vrste mentorstva

T. Scandura in E. Pelegri (2007) ločita sicer več vrst mentorstev, ampak v tem delu bodo izpostavljena samo tista mentorstva, ki jih definirata kot nove oblike: večkratno, timsko in e-mentorstvo. Menim, da lahko tovrstna mentorstva prepoznamo tudi v naši praksi in so rezultat spremenjenih zahtev in priložnosti v delovnih organizacijah. Kot vemo, prihaja v zadnjih letih na področju zaposlovanja do velikih sprememb. Zaradi naraščajočega pritiska tekmovalnega okolja in iskanja hitrih odgovorov v njem so morale delovne organizacije spremeniti pogodbe o zaposlitvi.

Varnih zaposlitev praktično ni več; delovne organizacije in iskalci zaposlitev so se morali prilagoditi tem novim okoliščinam, zato se je povečala raznolikost zaposlitev. Velik prispevek k tem spremenjenim okoliščinam ima tudi razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije, zato so postajali vse pomembnejši posamezniki z razvitimi specifičnimi kompetencami na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Vse to je vodilo v velike spremembe tudi pri organizacijski strukturi in iskalo se je drugačne načine za nudenje strokovne podpore v delovnih organizacijah. Organizacije so postale večplastne, vedno bolj odprte v okolje in večnacionalne. Povečalo se je sodelovanje in nudenje specifičnih storitev (npr. joint ventures, outsourcing, licensing). Tako so organizacije postale zelo raznolike npr. po spolu, narodnosti, rasi zaposlenih, kar je pomembno vplivalo na potrebe in razpoložljive vire. Vse to je vodilo v spodbujanje več raznolikih profesionalnih odnosov, ki omogočajo razvoj posameznika. M. Higgins in K. Kram (2001) razlike med tradicionalnim in novodobnim pojmovanjem mentoriranja vidita v mentorskem odnosu, funkciji mentorstva in stopnji analize. Novodobno mentoriranje poimenujeta kot razvojno mrežo. Tradicionalni pogledi so mentorski odnos razumeli kot organizacijski, hierarhičen, diadni odnos, ki je usmerjen v učenje mentoriranja in se izraža kot zaporedje odnosov v karieri, vidik razvojne mreže pa mentorski odnos pojmuje kot znotraj in zunajorganizacijski, večnivojski, večkratni diadni ali mrežni odnos, ki je vzajemen in recipročen ter se izraža skozi sočasne večkratne odnose v kateremkoli trenutku kariere. Tradicionalno je bila funkcija mentorstva organizacijska in v delo usmerjena, novodobni pogledi pa jo vidijo kot karierno in v osebo usmerjeno. Tradicionalno je bilo mentorstvo obravnavano na ravni diade, razvojno-mrežni pristop pa ga vidi na ravni diade in mreže.

Razumevanje **večkratnega mentorstva** se je skozi razvoj teorije mentorstva spreminjalo. Sprva je bilo usmerjeno v mentoriranca, ki je lahko v svoji karieri razvil več mentorskih odnosov, kar gre razumeti v kontekstu tradicionalnega mentoriranja. M. Higgins in K. Kram (2001) pa sta definirali večkratno mentorstvo kot tisto, kjer ima mentoriranec vzpostavljeno mrežo več mentorskih odnosov, ki si med seboj lahko tudi konkurirajo in prispevajo k boljšim dosežkom mentorirancev. T. Scandura in E. Pelegrini (2007) predvidevata, da večkratno mentorstvo prispeva k večji pripadnosti organizaciji, povečanju delovnega zadovoljstva, k spremembi kariernih pričakovanj in razširitvi pogleda na priložnosti za nove zaposlitve; hkrati pa se zmanjša dvom glede trenutne zaposlitve.

Pri **timskem mentorstvu** vodja deluje kot timski mentor in razvija tim preko kovčinga, psihosocialne podpore in modeliranja (Williams, 2000, po Scandura in Pelegrini, 2007), poleg tega je kot strokovnjak dostopen večjemu številu mentorirancev (Ambrose, 2003). Ambrose (2003) poudarja več prednosti timskega mentorstva, kot so vzajemno razvijanje posameznikovih veščin in kompetenc, razširjanje strokovnega znanja med člani tima in izgradnja tima. Williams (2000, po Scandura in Pelegrini, 2007) poudarja, da pri timskega mentorstvu nosi odgovornost vsak član tima in da

tako mentorstvo spodbuja vrstniško učenje. Timsko mentorstvo je diadno in hkrati usmerjeno v skupino; mentor je v odnosu z vsakim mentorirancem posebej, vsak član tima pa je v odnosu z drugimi mentoriranci. Knouse (2001) meni, da je timsko mentorstvo zelo primerno za posredovanje korektivnih povratnih informacij in takrat, kadar je treba oblikovati pričakovanja in doseči celovito razumevanje.

E-mentorstvo za razliko od tradicionalnega mentorstva, ki poteka prek osebnega stika, v proces mentoriranja vključuje elektronske medije, elektronsko pošto, klepetalnico ali druga spletna orodja. E. Ensher, Huen in A. Blanchard (2003) pravijo, da e-mentorstvo ravno tako ponuja profesionalno podporo v kovčingu, prijateljstvu, svetovanju in učenju. Res pa je, da elektronski mediji lahko povzročijo več težav v komunikaciji, zahtevajo več časa za razvijanje odnosa, nastopijo dodatni problemi glede zaupnosti in varovanja podatkov, lahko se pojavijo tehnične težave; po drugi strani pa lahko z njihovo uporabo razvijamo tehnične veščine in veščine pisanja. Omenjeni avtorji poudarjajo predvsem prednosti mentoriranja: razširjen dostop do mentorjev, nižje stroške, izenačitev statusa, beleženje interakcije in zmanjšanje pomembnosti demografskih značilnosti.

Mentorstvo in kovčing

Že pri opisovanju mentorskega odnosa, modela mentoriranja oz. funkcij mentorja smo izpostavili kovčing kot pomembno delovanje mentorja. Ključen je pri spoznavanju socialnega in organizacijskega okolja, pri razvijanju in pretoku kapitala mentoriranja. Zato je na tej točki smiselno pojasniti, kakšne so razlike in podobnosti med mentoriranjem in kovčingom. Mentorstvo in kovčing imata veliko skupnega, vendar pa je med njima tudi veliko razlik (Allen idr., 2009). Kovčing se uporablja pri razvijanju specifičnih veščin za učinkovitejše opravljanje dela. Ker kovčing temelji na specifičnem znanju, ga ponavadi izvaja zunanji strokovnjak, ki obvlada določeno področje in zato vzbuja profesionalno zaupanje ter je pri uvajanju sprememb objektivnejši. Če gre za uvajanje intervencije v delovno organizacijo, je potrebna dobra diagnoza, kjer se uporablja pristope, kot so pogovori, opazovanja ali preverjanje delovnih spretnosti. Kot smo že omenili, pa je mentoriranje širši, kompleksnejši proces, ki vključuje spoznavanje delovnih nalog, sodelavcev in delovne organizacije. Mentoriranje vključuje tudi načrtovanje kariere in strokovnega razvoja. V mentorskem procesu prevladujejo sodobne metode poučevanja, vključujoč tudi usposabljanje za specifične veščine; v tem delu pa se mentorstvo in kovčing prepletata. V tem primeru menim, da kovčing lahko uporablja tudi mentor v procesu mentoriranja, saj razvija zelo specifične veščine, ki pa so tesno povezane z mentoriranjem. Mentoriranje je povezano s specifičnim kontekstom organizacije, kot npr. mreženje v delovni organizaciji, pomoč pri spoznavanju politike delovne organizacije, pomoč pri promocijskih aktivnostih mentoriranja – in zato ga lahko izvaja le izkušena oseba v delovni organizaciji. V tabeli 1 so predstavljene razlike med mentorstvom in kovčingom.

Tabela 1. Razlike med mentorstvom in kovčingom

Kovčing	Mentorstvo
• Je usmerjen v specifične naloge in specifične veščine.	• Je usmerjeno širše, v kariero in profesionalni razvoj.
• Diagnostika je usmerjena v specifične potrebe osebe, ki je v procesu kovčinga.	• Prevladujejo sodobne metode poučevanja za odrasle.
• Izvajajo ga specialisti za določeno področje (ponavadi zunanji izvajalci).	• Izvajajo ga izkušene osebe v delovni organizaciji (mentorji).

Mentorstvo in supervizija

Obstaja še en koncept, ki je pogosto povezan z mentorstvom, zato ga je nujno pojasniti – to je supervizija. Predstavljeni bosta dve razlagi, Johnsonova z modelom mentorskega odnosa in razlaga supervizije v smislu profesionalnega in osebnega razvoja. Na koncu pa bodo predstavljene še kompetence supervizorja, ki so nastale kot rezultat evropskega projekta *ECVision. Supervision & Coaching in Europe: Concepts & Competences*.

Model mentorskega odnosa

Johnson (2014) je izpostavil zanimiv odnos med mentorstvom in supervizijo (Mentoring Relationship Continuum – MRC). Mentorstva ne pojmuje kot specifične aktivnosti v smislu opredeljenih nalog, ampak kot specifičen odnos znotraj supervizije in svetovanja. Na tem mestu ne bomo navajali podrobnih razlag vseh njegovih konceptov, ampak bi želeli predvsem izpostaviti specifično kontinuiteto odnosa supervizije in mentorstva. Johnson, C. Skinner in N. Kaslow (2014) menijo, da je supervizija z mentorskimi poudarki z vidika odnosa transformacijska, kar pomeni, da prinaša večje koristi, tako profesionalno kot osebno.

Johnson (2014) je predstavil odnos med mentorstvom in supervizijo na odnosnem kontinuumu. Mentoriranje definira bolj z vidika odnosa kot z vidika nalog, ki jih mentor daje mentorirancu. Kot druge vloge (npr. svetovanje, poučevanje) je tudi supervizija umeščena v kontinuum in je definirana s stopnjo vključenosti, vzajemnega odnosa, čustvene povezave in pristnega sodelovanja. Z razvojem supervizije odnos postaja vedno bolj vključujoč (Johnson, 2007). V osnovi je supervizijski odnos transakcijski, kar pomeni, da je strukturiran in formaliziran do te mere, da vzpostavlja in ohranja hierarhijo. Jasna struktura in formalni okvir pa sta ključna za razvijanje varnega odnosa in sta zelo zaželeni v začetni fazi odnosa. Postopoma pa supervizanti prerastejo ta strogi hierarhični odnos, postajajo kompetentnejši, z več zaupanja in si želijo več sodelovanja ter kolegialnosti. Če supervizor ostane na stopnji stroge formalnosti, potem ga supervizanti zaznavajo kot rigidnega in na distanci. Če se začne odnos med supervizorjem in supervizantom spreminjati v smeri mentorskega

odnosa, pa postane transformacijski v svoji naravi. Za transformacijski odnos so značilni samoučinkovitost in samozaupanje ter spodbudna klima, prežeta s pozitivnimi čustvi. V kontekstu supervizije to pomeni, da (Johnson, 2007):

- a) je supervizor kot partner, ki supervizanta varno vodi skozi proces usposabljanja z vsemi ovirami, ki se lahko pojavijo;
- b) supervizor supervizijo razume kot profesionalni in širši razvoj posameznika;
- c) morajo biti transformacijski supervizorji kompetentne in zrele osebe, da učinkovito odigrajo svoje vloge (podporo, evalvacijo, zagovorništvo);
- d) je za supervizorje značilna visoka stopnja kolegialnosti in vzajemnosti v supervizijskem odnosu.

Zaključimo lahko, da supervizijski odnos z mentorsko dimenzijo postaja vedno bolj socialno podporen. Na mentorski strani kontinuuma supervizor ponudi visoko stopnjo podpore, opolnomočenje, avtentičnost in vzajemnost tako, da lahko supervizijski proces postane bolj enakovreden, vzajemen in sodelovalen; meje med poučevanjem in učenjem se počasi zabrišejo (Schlosser, Lyons, Talleyrand, Kim in Johnson, 2011).

Johnson (2014) upodobi mentorski odnos s pomočjo kontinuuma, ki opisuje stopnjo mentorskega odnosa z dimenzijami transakcijsko-transformacijskega odnosa, nizko ali visoko stopnjo socialne podpore ter nizko ali visoko stopnjo čustvene podpore. Model je bil sicer narejen za namene klinične supervizije, a ga lahko prenesemo tudi na raziskovalno ali študijsko področje. Prenosljiv je tudi na vse profesionalne odnose razvojnega tipa, saj pojasnjuje karierni in kompetenčni razvoj, podporo pri sledenju zahtevam programa usposabljanja in različne oblike spodbud. Johnson pojasnjuje, da se svetovanje in supervizija lahko razvijata v smeri aktivnejšega in vzajemnejšega odnosa, ko supervizor ali svetoalec ponudi spekter karierne, čustvene ali psihosocialne podpore in ko supervizor ali svetoalec bolj ciljno krepí profesionalni razvoj in uspeh. Tako odnos postaja vedno bolj mentorski in pridobi mentorske značilnosti: (a) recipročnost, kolegialnost, avtentičnost in vzajemnost, (b) omogočanje karierne in psihosocialne funkcije, (c) namensko učenje po modelu, (d) varno okolje za lastno preizkušanje, (e) transformacijo profesionalne vloge in (f) odnos, ki se ne veže samo na opisane vloge, ampak se ohranja tudi v drugih kontekstih. Medtem ko sta svetovanje in supervizija transakcijskega odnosa s težnjo po jasni strukturi in formalnosti odnosa, kjer svetoalec in supervizor nudita storitve svetovanja, prenosa znanja, povratne informacije ali evalvacije, vendar za ustrezno plačilo, pa gredo razvojni odnosi bolj v smeri mentoriranja in tako postanejo vedno bolj transformacijski. Transformacijski mentor skrbi, da se mentoriranci razvijajo s pomočjo iskrenega odnosa, časovno ustrezno načrtovanega vodenja, s spodbudami in jasno vizijo. Tak mentor skrbi za profesionalni kot tudi osebnostni razvoj mentoriranca; pomembno pa je, da sledi kratkoročnim kot tudi dolgoročnim ciljem (Johnson, 2014).

Odnosi z značilnostjo razvoja, ki imajo v sebi močno mentorsko noto, so čustveno podporni in prepoznavajo vrednost posameznika, nudijo povratno informacijo in cenijo dosežke posameznika. Mentor nudi informacijsko podporo in ima čas npr.

za posvetovanje ali svetovanje. Nudi skrbno podporo tudi v smislu časa in virov, ki jih ima na razpolago. Čustvena dimenzija odnosa se kaže v vedno večji povezanosti, toplini in želji za dobrobit drugih v odnosu in v zavezi temu odnosu. Končno točko je Johnson (2014) definiral kot visoko čustveno predanost oz. »prijateljsko ljubezen«, ki vključuje intimnost in zavezo v odnosu; gre v bistvu za dolgoročno zavezujoče prijateljstvo.

Še en element je ostal znotraj tega kontinuuma mentorskega odnosa in zahteva pojasnilo: odnosno mentorstvo, ki pomeni visoko razvit mentorski odnos. Ko razvojni odnos doseže to stopnjo, lahko v njem najdemo vrsto pomembnih značilnosti: vzajemnost, fleksibilno prehajanje iz ene vloge v drugo in komplementarnost, naraščajočo ranljivost, razširitev nabora dosežkov in celostni pristop. Torej odnos vključuje vzajemno vplivanje, razvoj in učenje. Mentor in mentoriranec sta sposobna prehajati iz vloge v vlogo in dopuščati komplementarnost znanja, veščin in stališč. V tako intenzivnem odnosu se izpostavljajo poleg močnih področij tudi šibka, kar od mentorja zahteva veliko stopnjo občutljivosti in sprejemanja. Predvsem je pomembno, da ostane odnos sprejemajoč in podporen. Tak odnos spodbuja močen občutek profesionalne identitete, omogoča razvijanje kompetenc, odpornosti in vzpostavlja ravnotežje pri mentoriranju. Kljub temu da je mentoriranje usmerjeno v razvijanje veščin, pridobivanje praktičnega znanja, pa mentor ne sme zanemariti celostnega vidika razvoja, socialno-motivacijsko-čustvenega. Zato naj gradi na samoučinkovitosti, čustveni inteligentnosti in ravnotežjem med delom in drugimi aktivnostmi (Johnson, 2014).

Johnsonov model mentorskega odnosa je zanimiv zato, ker mentorstvo opredeljuje kot najvišjo stopnjo razvoja odnosa, ki se začne s svetovanjem in nadaljuje s supervizijo. Pri tem je smiselno izpostaviti transakcijski in transformacijski vidik odnosa, ki sta v mentorskem kontinuumu dve vrsti odnosa; prvi je značilen za svetovanje in supervizijo, drugi pa za mentorstvo. Pri tem modelu je pomembno spoznanje, da nobene stopnje odnosa ne moremo ovrednotiti kot boljše ali slabše, ampak jih lahko gledamo samo kot razvojne stopnje odnosa, z značilnostmi in cilji ter vizijo nadaljnjega razvoja. Model morda preokvirja dosedanja razmišljanja v smeri »Kaj je mentorstvo?« in »Kaj je supervizija?« in ju smiselno poveže. Smisel supervizije in mentorstva pa bo našel vsak sam in poiskal tisti okvir, ki je v največji možni meri skladen s pridobljenimi izkušnjami.

Supervizija kot metoda profesionalnega razvoja

V nadaljevanju si pogledajmo še pogled na supervizijo kot metodo profesionalnega razvoja. S. Žorga (2002a) pravi, da je supervizija proces specifičnega učenja in razvoja, pa tudi metoda podpore pri profesionalni refleksiji, ki strokovnjaku omogoča osvajanje profesionalnih in osebnih uvidov v lastno izkušnjo. Supervizija strokovnjaku pomaga, da praktične izkušnje poveže s teoretičnim znanjem in mu tako omogoča uspešno soočanje z izzivi pri svojem delu. Supervizija strokovnjaku omogoča tudi

uspešno spoprijemanje s stresom in pomaga pri gradnji profesionalne identitete. Supervizija podpira profesionalno in osebno učenje ter razvoj strokovnjaka.

M. Ajduković in L. Cajvert (2004) zgornjo opredelitev še malo razširita in pravita, da je supervizija proces razvoja strokovnjaka kot praksa, ki svoje delo reflektira in se uči iz svojih izkušenj. Supervizor spoznava situacijo uporabnika in njegove vire, sledi svojim mislim, občutjem in virom; hkrati pa spremlja odnos z uporabnikom z različnih perspektiv. Ob integraciji vseh teh vidikov profesionalne situacije supervizor ustvarja možnosti za kompetentno strokovno delovanje.

Profesionalna supervizija se je začela razvijati predvsem kot mentorska in vodstvena pomoč, ki je v prvi fazi razvoja vključevala tudi nadzorne naloge. Počasi pa se je pozornost usmerila predvsem v strokovni razvoj. V 70. letih prejšnjega stoletja je bila usmerjena samo v strokovno rast zaposlenega, danes pa se usmerja tudi v razvoj institucije kot celote, njenih sestavnih delov, delovnih timov in spremljanja inovativnih projektov. Ta metoda danes ni dobila svojega mesta le v poklicih pomoči, ampak je sestavni del spremljanja vrhunskih menedžerskih timov v velikih in uspešnih podjetjih (Kobolt in Žorga, 2006a). Delovno okolje se zelo hitro spreminja in da lahko te spremembe sprejmemo kot izziv, moramo biti fleksibilni in motivirani za učenje, saj sta razvoj organizacije in kakovost njenih storitev v veliki meri odvisni od učenja in razvoja njenega osebja. A. Kobolt in S. Žorga (2006a) navajata empirična spoznanja Singha in Shiffletteja, da je za profesionalni razvoj potreben prožen pristop in učenje z visoko stopnjo aktivnosti in vztrajnosti. Reševanje problemov in refleksija lastne prakse naj bi potekala v sodelovanju s kolegi. Tak pristop motivira osebne spremembe, če so seveda podprte z zaupanjem in spodbudo. Jasna in pravočasna povratna informacija o delu ter podpora pri izboljšavah omogoča zaposlenim razviti občutek, da lahko nadzorujejo svoj profesionalni razvoj. Supervizija je torej metoda, ki omogoča pogoje za spodbujanje in uresničevanje poklicnega in osebnostnega razvoja. Strokovni delavci lahko profesionalno napredujejo, če je prisotna refleksija lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja. Skupno reševanje problemov, refleksija in razprava o praktičnih izkušnjah ter povezanost s strokovnimi spoznanji pa posamezniku nudijo dragocene povratne informacije o lastnem delu (Kobolt in Žorga, 2006a). Stalen profesionalni razvoj je nujen standard sodobnega strokovnega delavca.

Cilji supervizije

A. Kobolt in S. Žorga (2006b) pravita, da so cilji supervizije mnogostranski. Supervizant je oseba, ki je ves čas v procesu učenja; s pomočjo refleksije svojega poklicnega ravnanja ugotovi, kaj dela in kako ter kakšne spremembe načrtuje. Cilj supervizije je tudi konstrukcija nove resničnosti, saj je namen tudi v ozaveščanju zaznav in dojemanja svoje poklicne realnosti. Naslednji cilj supervizijskega procesa pa je globalen, saj – kot pravita avtorici – vedno delujemo v določenem delovnem kontekstu, ki je sicer samostojen sistem, a povezan z drugimi. V procesu supervizije naj bi strokovnjak

prepoznaval delovanje posameznih sistemov, svojo determiniranost in možnost spreminjanja tako svojega dela kot delovanja posameznih podsistemov. Pri superviziji je pomembno krožno razumevanje pojavov, saj v odnosih med ljudmi ni linearnosti, pač pa krožna večrazsežnostna soodvisnost. Zato se moramo usmeriti v pomen povratnih sporočil, ponotranjenih norm in pravil, ki pomembno določajo naš način ravnanja. Pri superviziji je ravno tako pomembno kreativno reševanje poklicnih vprašanj, kar pomeni, da supervizant s pomočjo refleksije pride do uvida v svoje poklicno ravnanje in išče nove poti, nove rešitve in se posledično odmika stran od starih in do zdaj delujočih načinov ravnanja. In na koncu mora supervizant pregledati svoj delež pri delovanju organizacije, mora slediti, kaj se dogaja, in razmisliti, kdaj in v katerih primerih je smiselno drugačno delovanje. Potreben je njegov kritični pogled na izzive in spremembe.

Funkcije supervizije

A. Kobolt in S. Žorga (2006b) poudarjata, da imajo strokovnjaki različne poglede na supervizijo in jo tudi različno izvajajo. Od supervizorjeve usposobljenosti in naravnosti je odvisno, kako bo supervizijo vodil in čemu bo dajal poudarek. Pomembna je tudi vloga, ki je supervizor zavzame, oz. njegova vloga v delovni organizaciji. Lahko pride do konflikta vlog, ki lahko oteži ali celo onemogoči supervizijo. Na splošno pa lahko potrdimo tri različne funkcije supervizije: (a) edukativno, (b) podporno in (c) vodstveno.

Edukativna ali oblikovalna funkcija vključuje razvijanje spretnosti, razumevanja in vpogleda v strokovno delo supervizanta. Sem sodijo: redna refleksija lastnega dela, razvoj razumevanja poklicnih postopkov in pridobivanja novih spretnosti, spoznavanje samega sebe, močnih in šibkih področij, usklajevanje delovnega tima, postavitve temeljnega komunikacijskega sloga. V ta del pa sodi tudi spoznavanje in učenje sistemskega, krožnega in interaktivnega videnja poklicnega prostora. Lahko rečemo, da edukativna funkcija supervizije pomeni vztrajanje na profesionalnem razvoju.

Podporna funkcija supervizije vključuje ozaveščanje čustvenega dogajanja pri delu. Če čustev in čustvenih stanj ne prepoznavamo in se ne odzivamo ustrezno, to lahko zelo hitro vodi do čustvenega izgorevanja. Za ozaveščanje in reflektiranje čustvenih stanj pa je treba v supervizorskem odnosu razviti in ohranjati občutje varnosti.

Vodstvena ali nadzorna funkcija supervizije zagotavlja nadzor nad kakovostjo dela z ljudmi. Kot pravita avtorici, ta funkcija ni potrebna zgolj zato, ker imamo ljudje premalo znanja ali izkušenj, ampak tudi zato, ker imamo ljudje svoje slepe pege, ranljiva področja ali predsodke, ki pomembno vplivajo na naše ravnanje. Tu je v ospredju predvsem nadziranje, usmerjanje in vrednotenje dela. V organizaciji so vloge opredeljene, odgovornosti dodeljene in dogovori morajo biti izpeljani. Za to poskrbi vodstvena funkcija supervizije.

Predstavljene so bile funkcije supervizije, predvsem z namenom, da jih prepoznamo in sledimo njihovim ciljem. Vendar pa se je treba zavedati, da se ponavadi te

tri funkcije – edukativna, podporna in nadzorna – prepletajo. Katera funkcija je v ospredju, je odvisno od konteksta supervizije in od problema, s katerim se supervisor in supervizant ukvarjata.

Kompetence supervizorjev

Supervizija je metoda, ki obogati posameznikovo profesionalno ravnanje in prispeva tudi k njegovemu osebnemu razvoju. Kaj pravzaprav lahko supervizija ponudi strokovnjaku, lahko vidimo tudi v študijskem programu druge stopnje *Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje*, če sledimo zapisanim ciljem. Podrobneje je študijski program predstavljen na spletni strani: <https://www.pef.uni-lj.si/173.html>. Cilji programa za izobraževanje supervizorjev so pri študentu razviti naslednje (Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, b. d.): (a) razumevanje in raziskovanje strukture organizacij, dinamike in kulture različnih delovnih okolij ter umeščanje supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja v širši organizacijski okvir z namenom zagotavljanja boljše kakovosti strokovnega dela, spodbujanja profesionalnega in osebnostnega razvoja strokovnih delavcev ter omogočanja razvoja in spreminjanja organizacije; (b) sposobnost na različnih delovnih področjih organizirati, izvajati, spremljati in analizirati različne oblike supervizijskega procesa, osebnega in organizacijskega svetovanja (individualna, skupinska, timska supervizija/kovčing, supervizija/kovčing v organizaciji, menedžment sprememb ipd.), ga uvajati na nova področja ter sodelovati v razvijanju novih teoretskih in praktičnih modelov; (c) sposobnost najti alternativne rešitve problemov, ki za vse udeležence omogočajo razvoj novih perspektiv in izboljšajo njihovo življenje, odnose in delovno klimo, ter usmerjati nove perspektive v spremenjene strategije ravnanja; (č) sposobnost izvajati in hkrati reflektirati dogajanja v svetovalnih procesih v različnih organizacijskih in poklicnih kontekstih, soočati stališča, stereotipe in predsodke ter prepoznavati in razumevati procese vključevanja/izključevanja na nivoju kulture, politik in praks v organizacijah.

In če pogledamo še z evropske perspektive, se lahko dotaknemo še kompetenc za supervizorje, tako kot so jih oblikovali strokovnjaki, ki so sodelovali v projektu *ECVIsion. Supervision & Coaching in Europe: Concepts & Competences* (Ajdukovic idr., 2015). Projekt je bil zastavljen širše, pokrivajoč področje supervizije in kovčinga z namenom, da predstavi različne modele supervizije in pripravi model kompetenc za supervizorje. Delovna skupina je oblikovala dve skupini kompetenc:

1. *Profesionalna identiteta*, kjer supervizor integrira svoje osebnostne lastnosti in zahteve stroke v profesionalno identiteto. Razvoj profesionalne identitete je cilj programov usposabljanja supervizorjev in njihovega stalnega strokovnega izpopolnjevanja in osebne rasti.
2. *Profesionalno ravnanje*, za kar supervizorji potrebujejo bogat repertoar izvedljivih intervencij in široko znanje ter veščine. Nenehno vrednotenje lastnih aktivnosti in procesov je ključno.

Kompetence so predstavljene v tabeli 2, podrobneje pa so opisane na spletni strani ANSE (Association for National Organisations for Supervision in Europe): <http://www.anse.eu/ecvision/start.html>.

Tabela 2. Kompetence supervizorjev in kovčev (<http://www.anse.eu/ecvision/start.html>)

Profesionalna identiteta	Profesionalno ravnanje
Strokovni odnos • Reflektivnost • Integracija teorije in prakse • Toleranca do negotovosti (dvoumnosti)	Oblikovanje profesionalnega odnosa • Oblikovanje dogovora/pogodbe (angl. <i>contracting</i>) • Strukturiranje procesa • Evalviranje
Etika • Etično ravnanje	Omogočanje rezultatov • Omogočanje strokovnega napredka • Omogočanje/spodbujanje sprememb • Omogočanje učenja
Skrb za razvoj kakovosti • Skrb za lasten stalen strokovni razvoj • Skrb za osebni razvoj • Prispevek k razvoju strokovnih standardov	Napredno komuniciranje • Profesionalna uporaba posameznikovega komunikacijskega sloga • Upravljanje/obvladovanje komunikacijskega procesa • Obvladovanje napetosti in konfliktov
Pogled s perspektive osebe, dela in organizacije • Poznavanje različnih osebnih in organizacijskih vrednot ter organizacijske kulture • Poznavanje statusa, funkcije in vlog znotraj organizacije • Osredotočanje na vsebine, povezane z vodenjem	Upravljanje z različnostjo • Zavedanje različnosti • Soočanje z močjo, hierarhijo in diskriminacijo
	Obvladovanje metod in tehnik • Izvajanje različnih vrst supervizije • Uporaba metod in tehnik



Maša Žvelc

SUPERVIZIJA: OPREDELITEV, FUNKCIJE IN MODELI SUPERVIZIJE TER SUPERVIZIJSKA ALIANSA

Kaj je supervizija?

V literaturi obstaja veliko opredelitev supervizije. Te so navadno kompleksne, kar odraža tudi kompleksno naravo področja, ki ga skušajo definirati. Pogosta definicija, ki jo zasledimo v učbenikih supervizije, je opredelitev klinične supervizije J. M. Bernard in Goodyeara (2013):

Supervizija je intervencija, ki jo izvaja bolj izkušen član stroke manj izkušene-
mu kolegu ali kolegom, ki so (ampak ne vedno) člani iste stroke. Ta odnos:

- je evalvacijski in hierarhičen,
- poteka v nekem časovnem obdobju,
- ima več namenov hkrati: izboljšanje strokovnega delovanja manj izkušene osebe; spremljanje kakovosti strokovnih storitev, ponujenih klientom; služi kot vratar za določeno stroko, v katero hoče supervizant vstopiti. (str. 9)

Iz definicije sledi, da je supervizija intervencija, ki je unikatna in različna od drugih intervencij. Njej sorodne intervencije so metode poučevanja, svetovanja in psihoterapije ter konzultacija (Bernard in Goodyear, 2013). Te intervencije lahko vključuje tudi supervizija, hkrati pa se od njih tudi razlikuje. Supervizija je učni proces in poučevanje s strani supervizorja je osrednja intervencija. Supervizor tako kot npr. učitelj v šoli tudi evalvira svoje »učence«. Razlika med supervizijo in klasičnim poučevanjem pa

je ta, da poučevanje navadno temelji na jasno opredeljenem kurikulumu, medtem ko se supervizija, sicer ob upoštevanju splošnih ciljev, iz ure v uro prilagaja potrebam vsakega supervizanta posebej. Nadalje so v superviziji prisotni tudi elementi svetovanja oziroma psihoterapije, vendar je potrebno, da je jasna meja med njima (Bernard in Goodyear, 2013). Včasih supervizor tudi s terapevtskimi intervencijami pomaga supervizantu, da raziskuje svoje vedenje, misli in čustva, povezana z delom, vendar le takrat, ko meni, da bo to pripomoglo k večji učinkovitosti dela s klientom. Razlika med supervizijo in konzultacijo pa je v tem, da je konzultacija navadno enkratni dogodek, oseba se zanjo svobodno odloči in odnosi v njej niso hierarhični.

Supervizijo izvaja bolj izkušen strokovnjak v odnosu z manj izkušenim v stroki, v okviru katere supervizija poteka, z osnovnim namenom omogočiti supervizantov strokovni razvoj in zaščititi kliente. Supervizorjeva naloga in odgovornost je, da spremlja in oceni supervizantovo delo in napredek. Evalvacijska funkcija daje supervizorju moč in višjo hierarhično pozicijo. J. M. Bernard in Goodyear (2013) v svoji opredelitvi tudi poudarjata, da je pomemben element supervizije kontinuiteta v času. Po tej značilnosti se tudi razlikuje od izobraževalnih delavnic in konzultacij, ki se jih je možno udeležiti le enkrat. Kontinuiteta supervizije omogoči, da supervizijski odnos raste in se razvija.

Supervizijski odnos je pomembna komponenta supervizije (Bernard in Goodyear, 2013; Hawkins in Shohet, 2012; Watkins, 1997; Wheeler in Cushway, 2004). Supervizija se namreč vedno dogaja v relacijskem kontekstu, kjer sta udeležena najmanj dva: supervizor in supervizant, lahko pa tudi več oseb. Narava in kakovost supervizijskega odnosa je povezana s kakovostjo in učinkovitostjo supervizije (Carter idr., 2009; Henderson, Cawyer in Watkins, 1999; Jacobsen in Taggaard, 2009; Martin, Goodyear in Newton 1987; Rabinowitz, Heppner in Roehlke, 1986; Worthen in McNeill, 1996; Worthington in Roehlke, 1979). Hawkins in Shohet (2012) na področje supervizije posrečeno preneseta koncept »dovolj dobre matere«, ki ga je razvil britanski pediater in psihoanalitik Donald Winnicott (1986/1960). Ko npr. »dovolj dobri materi« otrok izpljune hrano, ona ne vzame tega osebno, ne utopi se v čustvih krivde in neadekvatnosti, temveč skuša razumeti, kaj se v otroku dogaja in čemu se na tak način spopada z zahtevami zunanjega sveta. Tega pa je zmožna, če ima sama podporo partnerja ali druge podpirajoče odrasle osebe. Tako nastane »negujoča trojica«, ki omogoča, da bo otrok sprejet, tudi ko bo izrazil sovražnost in morilski bes. Analogno temu tudi »dovolj dober psiholog« lahko preživi in vzdrži napade klientov, če mu je v oporo supervizijski odnos.

Namen in naloge supervizije

Osnovna namena supervizije sta (Aasheim, 2012; Bernard in Goodyear, 2013; Hawkins in Shohet, 2012): (i) strokovni razvoj supervizanta in (ii) zagotavljanje kakovostnih in etičnih storitev in s tem zaščita klientove dobrobiti. Hawkins in Shohet

(2012) navajata tri glavne funkcije supervizije, ki se med seboj prepletajo: razvojno, podporno (angl. *resourcing*) in nadzorno.

V superviziji poteka v medsebojnem kontinuiranem sodelovanju **razvojni eduka-cijski proces**, ki omogoča supervizantom, da reflektirajo vsebino in proces svojega dela (Gilbert in Evans, 2000). S tem bolje razumejo klienta, se zavejo svojih reakcij ter bolje razumejo interakcijo med seboj in klientom. Reflektirajo svoje intervencije in njihove posledice ter raziskujejo druge možne načine dela s klientom (Hawkins in Shohet, 2012). Učijo se prenašati teoretično znanje v prakso, konceptualizirati primere ter prepoznavati supervizijske procese, npr. paralelni proces (Bernard in Goodyear, 2013).

V okviru **podporne funkcije** dobijo supervizanti tako osebno kot strokovno podporo. Supervizija predstavlja supervizantu »varno bazo«, ki mu zagotavlja, da ne bo sam v svojem razvoju in pri svojem delu (Hawkins in Shohet, 2012). Supervizija supervi-zantom pomaga, da se soočajo in zmanjšujejo svoje dvome vase, strahove in anksi-oznost (kar je pomembno predvsem pri začetnikih) (Stoltenberg in McNeill, 1997, 2010) ter da delijo in odložijo neprijetna doživetja, ki so povezana z njihovim delom. Opisana podpora funkcija je pomembna pri ohranjanju supervizantovega ravno-vesja in pri preprečevanju izgorevanja (Hawkins in Shohet, 2012).

Pomembna funkcija supervizije, sorodna podporni, je funkcija **regulacije afekta** (Ro-žič, 2012; Žvelc, 2015), ki pa se od prve vendarle razlikuje. Regulacija afekta označuje proces, v katerem se nadzira in uravnava intenzivnost in trajanje afekta (Fonagy, Ger-gely, Jurist in Target, 2004; Schore, 2003). Naša raziskava supervizije psihoterapije (Žvelc, 2015) je pokazala, da pridejo supervizanti na supervizijo pogosto s težkimi občutji, ki se nanašajo na njih same (npr. dvom vase, v svoje delo) oziroma na kliente in odnos z njimi (anksioznost, jeza, apatičnost idr.). Empatičen in uglašen supervizor vpliva na to, da se supervizant počuti dovolj varno, da bo svoja doživljanja in reakcije razkril in raziskoval. V supervizijskem procesu se močna čustvena stanja supervizan-ta, povezana z njegovim delom, s pomočjo supervizorjevih intervencij procesirajo in regulirajo. Njihova intenzivnost se zmanjša; supervizanti se umirijo, subjektivno imajo občutek, kot da jim je breme odpadlo z ramen. Bolj se zavejo ozadja svojega doživljanja. Močna, intenzivna čustva, pogosto jeze ali obupa, se zamenjajo s ču-stvi sočutja, ganjenosti ter upanja. V primeru, ko je supervizant ob čustveno nabitih vsebinah apatičen oziroma ne čuti nič, pa s pomočjo regulacije pride v stik s svojim doživljanjem in začuti kontekstu ustrezna čustva. Afekti, katerih podlaga je premalo ali preveč aktivirano vzdraženje avtonomnega živčnega sistema, se v procesu učin-kovite supervizijske seanse regulirajo na način, da pridejo supervizanti ponovno v t. i. okno tolerance, v stanje ravnotežja, kjer sta omogočena procesiranje podatkov ter socialno primerna komunikacija (Ogden, Minton in Pain, 2006). Pri regulaciji afekta pride med drugim do spremembe na fiziološko-čustveni ravni supervizanta, zaradi česar se le-ta vrne »drugačen« na naslednjo terapevtsko seanso s klientom.

Poleg tega pa ima supervizija tudi **nadzorno funkcijo** (Hawkins in Shohet, 2012; Watkins, 1997), opravlja namreč tudi nadzor kakovosti dela s klienti. Supervizor je odgovoren za nadzor kakovosti dela svojega supervizanta in ga ustrezno usmerja z namenom zagotavljanja (Watkins, 1997): (i) da dobijo klienti ustrezno skrb, (ii) da terapevti ne delajo škode, (iii) da imajo terapevti za svoje delovanje ustrezne veščine, in (iv) da ti, ki nimajo dovolj veščin, ne morejo nadaljevati s študijem ali z delom brez določenih ukrepov in sprememb. Zato je ena od supervizorjevih pomembnih in težjih nalog tudi, da supervizantovo delo in razvoj evalvira ter oceni, ali je supervizant kot kandidat primeren za opravljanje stroke ali ne. Tako ima supervizor funkcijo vratarja (Bernard in Goodyear, 2013) ob vходу v stroko, v katero se želi supervizant vključiti. Za kogar oceni, da ni primeren za delo, mu v zadnjem primeru vrat ne »odpre«.

Pomemben cilj supervizije, h kateremu vodijo zgoraj opisane funkcije supervizije, je razvoj supervizantove **kapacitete za refleksijo** (Aasheim, 2012; Allstetter Neufeldt, Karno in Nelson, 1996; Hawkins in Shohet, 2012). Refleksija je osnovno orodje, potrebno za razvoj kritičnega mišljenja, samoevalvacije, uvida in avtonomnosti pri svojem delu (Aasheim, 2012). Supervizant mora postati »refleksiven strokovnjak« (Hawkins in Shohet, 2012), ne le v superviziji, temveč tudi pri lastnem delu. To pomeni, da reflektira dogajanje tako pred kot po srečanjih, pa tudi znotraj samih srečanj. Postopoma napreduje v zmožnosti, da je udeležen v »živem« odnosu, hkrati pa stopi korak nazaj in reflektira dogajanje, ki se nanaša na klienta, nanj in njun odnos. Safran in Muran (2000) imenujeta to kapaciteto čuječnost v akciji in poudarita, da je le-ta ena najpomembnejših kapacitet pri psihoterapevtu. Vzporedno s kapaciteto za refleksijo se pri supervizantu razvija tudi t. i. **notranja supervizija** (Casement, 1985, 1990, 2002). Gre za notranji dialog, v katerem psiholog iz trenutka v trenutek spremlja, kaj se dogaja na srečanju, pri klientu in pri sebi. Opazuje in presoja različne porajajoče se možnosti, kako bi se lahko odzval, ter njihove možne posledice.

Pomemben cilj supervizije je tudi **razvoj strokovne identitete** supervizanta, njegovih strokovnih vrednot in prepričanj (Hawkins in Shohet, 2012; Lerner, 2008). Profesionalna identiteta se kaže v odnosu, ki ga ima supervizant do klientov in do svojega dela. V okviru razvoja identitete supervizija pomaga supervizantu, da najde svoj lastni terapevtski stil in glas (Lerner, 2008). Pomemben cilj supervizije je tudi, da supervizant ustrezno oceni lastno učinkovitost oziroma kompetentnost lastnega svetovalnega dela (Bernard in Goodyear, 2013; Steward, Breland in Neil, 2001). Hawkins in Shohet (2012) dodajata, da supervizija služi (poleg supervizantu in klientu) tudi organizaciji, v kateri supervizant dela, ter celotni stroki, k njenemu razvoju in ohranitvi njenega ugleda.

Modeli supervizije

Modeli supervizije nudijo konceptualni okvir za supervizorje. Tako kot pri znani indijski pripovedki, kjer šest slepih mož »preiskuje« in opisuje slona in se vsak

usmeri le na en njegov del, tako tudi na področju razumevanj supervizije obstaja vrsta modelov, ki razlagajo supervizijo z usmeritvijo na določen vidik supervizije. Obstajajo tudi različni pregledi obstoječih modelov (npr. Beinart, 2012; Bernard in Goodyear, 2013; Hess, 2008; Watkins, 1997). V splošnem lahko razdelimo modele v štiri glavne kategorije: (i) modele, ki temeljijo na psihoterapevtski teoriji, (ii) razvojne modele, (iii) procesne modele in (iv) modele druge generacije (Bernard in Goodyear, 2013).

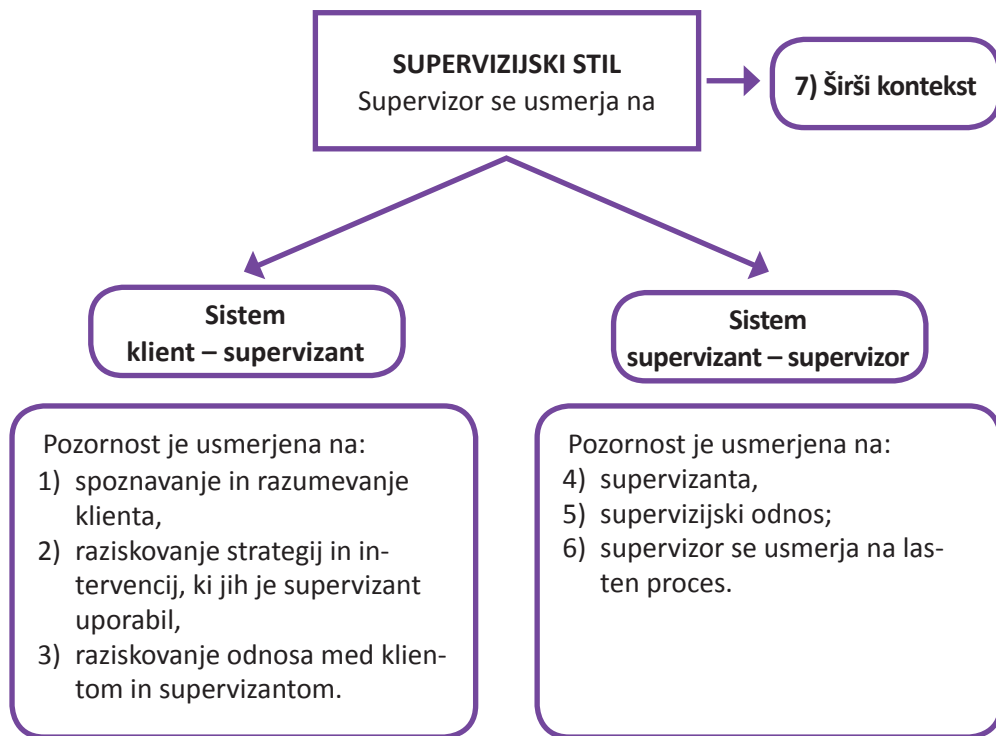
Modeli, ki temeljijo na določeni psihoterapevtski teoriji, svoj pogled na supervizijo in metode dela črpajo iz psihoterapevtske teorije, na kateri slonijo. Tako bo npr. psihoanalitična supervizija dajala pomen nezavednim procesom, gestalt supervizija dogajanju »tu in sedaj«, integrativna supervizija pa pomenu odnosa. Razvojni modeli predpostavljajo, da se supervizija spreminja skozi čas; da gredo supervizanti skozi različne stopnje strokovnega razvoja in imajo glede na to različne potrebe in reakcije. Razvojni modeli ugotavljajo, da potrebujejo supervizanti v skladu s svojim razvojem različne učne pristope s strani svojih supervizorjev. Med najbolj znanimi in citiranimi razvojnimi modeli supervizije sta integrirani razvojni model (Stoltenberg in McNeill, 2010) in model življenjskega cikla (Rønnestad in Skovholt, 1993). Procesni modeli pa se osredotočajo na proces supervizije, na to, kaj se v superviziji dogaja. Zanima jih, kakšne intervencije supervizor izvaja, na kaj se usmerja, kateri so kritični dogodki v superviziji, kako se razvija supervizijski odnos, kaj vpliva na njegovo kakovost idr. Procesni modeli supervizije so diskriminacijski model (Bernard, 1997), model sedmerih očes (Hawkins in Shohet, 2012), na dogodkih temelječ model (Ladany, Friedlander in Nelson, 2005), SAS – sistemski pristop k superviziji (Holloway, 1995) in drugi.

Model sedmerih očes

Kot zelo uporaben procesni model se kaže model sedmerih očes Hawkinsa in Shoheta (2012), ki nam pomaga sistematično usmerjati supervizijske intervencije. Model predpostavlja, da se supervizor lahko usmeri na dva sistema supervizije: sistem klient – supervizant ali pa sistem supervizant – supervizor. Glede na to avtorja ločita dve glavni kategoriji *supervizijskih stilov*:

- supervizijo, ki se usmerja neposredno na matrico klient – supervizant (npr. preko poročanja o klientu, zapisikov, posnetkov),
- supervizijo, ki se usmerja na sistem klient – supervizant na način, da vključuje refleksijo dogajanja v sistemu supervizant – supervizor. To vrsto supervizije zanima, kako se matrica klient – supervizant odraža v trenutni izkušnji supervizijskega procesa (»tukaj in sedaj«).

Slika 3 prikazuje sedem možnih »očes« oziroma oken, kamor se supervizor lahko usmeri; tri v povezavi s sistemom klient – supervizant, tri v povezavi s sistemom supervizant – supervizor, ter sedmi, ki predstavlja širši organizacijski ter družbeno-kulturni kontekst.



Slika 3. Strnjen prikaz modela sedmerih očes.

Na dogodkih temelječ model

Ladany, M. Friedlander in M. L. Nelson (2005) v svojem na dogodkih temelječem modelu opisujejo kritične dogodke v superviziji. To so dogodki, ki obsegajo najpogostejše dileme v superviziji in ki najpogosteje izzovejo supervizorja ne glede na teoretično ozadje in področje dela. Ti dogodki so: (i) obravnava konflikta vlog in nejasnosti vlog, (ii) kulturni in s spolom povezani nesporazumi, (iii) spolna privlačnost do klientov, (iv) kontratransfer in projekcijska identifikacija, (v) pomanjkljive veščine supervizantov in (vi) problematična prepričanja in vedenja.

Model je transteoretičen; opisi odnosov in procesov pa odražajo interpersonalen oziroma relacijski pristop k superviziji (Frawley-O'Dea in Sarnat, 2001; Herron, 2001; Kron, 2000). V tem pristopu, ki temelji na sodobnih analitičnih in humanističnih delih, je supervizijski odnos temeljno gonilo strokovne rasti in razvoja. Kakovost tega odnosa je odsev in interakcija med delovnimi medosebnimi modeli klienta, supervizanta in supervizorja. Tako na superviziji kot na terapiji kognicije, čustva in vedenja enega partnerja vplivajo na kognicije, čustva in vedenje drugega partnerja. Po mnenju avtorjev (Ladany idr., 2005) je supervizijski odnos ključ za predelavo konfliktnih dogodkov.

Model je nastal kot kritika dosedanjih modelov, ki definirajo cilje supervizije, ne odgovarjajo pa na vprašanje, kako jih doseči. Model temelji na paradigmi dogodkov ter na modelu analize nalog (Greenberg, 1986). Ne zanima ga le, kaj se je na superviziji diskutiralo, ampak tudi tipi zaporednih, medosebnih vedenj, ki povzročijo spremembo.

Modeli druge generacije

Vzporedno z razvojem psihoterapije, ki vpliva tudi na razvoj supervizije, so novejši modeli supervizije bolj integrativni in temeljijo na dokazih. J. M. Bernard in Goodyear (2013) navajata tri skupine modelov druge generacije: (i) kombinirane modele, (ii) modele ciljne teme in (iii) modele, ki temeljijo na skupnih faktorjih.

Kombinirani modeli integrirajo vidike že obstoječih modelov prve generacije. Modeli ciljne teme osvetljujejo specifične vidike supervizije, npr. večkulturne kompetence supervizorjev, stile navezanosti. Model skupnih faktorjev išče in opisuje skupne vidike različnih terapevtskih/supervizijskih modelov z namenom razviti integrativno teorijo spremembe. Lampropoulos (2002) navaja naslednje **skupne supervizijske faktorje**:

- supervizijski odnos (ki ga razčleni na realen odnos, supervizijsko alianso ter transferne in kontratransferne procese),
- podpora in razbremenitev napetosti, anksioznosti in stresa,
- spodbujanje upanja in dvig pričakovanj,
- samoraziskovanje, zavedanje in uvid,
- teoretični okvir (filozofija, teorija in metodologija, iz katere model izhaja),
- izpostavljanje in konfrontacija s problemi,
- učenje in preizkušanje naučenega ter
- obvladovanje novega znanja.

V nadaljevanju si podrobneje pogledjmo temeljni skupni faktor supervizije, tj. supervizijski odnos.

Supervizijski odnos

Na supervizijski odnos lahko gledamo kot na dvoosebni ali kot triosebni sistem (Bernard in Goodyear, 2013). Modeli, ki gledajo na supervizijski odnos kot dvoosebni sistem, preučujejo in razlagajo odnos med dvema udeležencema supervizije – supervizorjem in supervizantom. Modeli, ki temeljijo na triosebnem pogledu na supervizijo, pa poudarjajo, da so v superviziji trije udeleženci: supervizor, supervizant in klient.

Supervizijska aliansa

V okviru obravnave supervizijskega odnosa kot dvoosebnega sistema je eden najpomembnejših konceptov supervizijska aliansa. Koncept supervizijske alianse (Bordin,

1983) je izšel iz koncepta terapevtske delovne alianse (Bordin, 1979) in se nanaša na kakovost skupnega sodelovanja za spremembo. V superviziji supervizor in supervizant sodelujeta z namenom strokovnega razvoja supervizanta in zagotavljanja kakovostne in etične psihoterapevtske oz. klinične storitve in s tem zaščitite klientove dobrobiti (Aasheim, 2012; Bernard in Goodyear, 2013; Hawkins in Shohet, 2012).

Supervizijska aliansa sloni na treh vidikih (Bordin, 1983):

1. vzajemnem strinjanju o ciljih supervizije,
2. vzajemnem strinjanju o nalogah supervizije,
3. vezi med supervizorjem in supervizantom oziroma supervizanti.

Supervizijska aliansa je odvisna od tega, v kolikšni meri se supervizor in supervizant strinjata o ciljih supervizije. Supervizorji z različnim teoretskim ozadjem se bodo razlikovali po tem, katerim ciljem dajo prednost, prav tako se bodo razlikovale tudi želje supervizantov. Njihovi cilji bodo med drugim odvisni tudi od stopnje njihovega strokovnega razvoja (Rabinowitz idr., 1986; Stoltenberg in McNeill, 1997, 2010; Worthington in Roehlke, 1979). Pomembno je, da se supervizor in supervizant dogovarjata o ciljih supervizije, v nasprotnem primeru lahko pride do motenj v delovni aliansi.

Naslednji pomemben element supervizijske alianse je strinjanje med supervizorjem in supervizantom o nalogah supervizije. Temeljne supervizantove naloge so, da pripravi napisano ali ustno poročilo o svojem delu ali prinese avdio- ali videoposnetek svojega dela ter pripravi supervizijsko vprašanje. S supervizijskim vprašanjem in ciljem, iz katerega izhaja, so povezane supervizorjeve naloge. Na primer, če je cilj razvoj specifične spretnosti, bo supervizor dal supervizantu povratno informacijo, kaj konkretno je dobro naredil, kaj konkretno bi moral še dodati, izboljšati, ali pa bo navedel še druge možnosti interveniranja, z namenom, da razširi supervizantov repertoar intervencij. Če supervizant še nikoli ni snemal ali prinesel na supervizijo posnetkov, se mora supervizor z njim pogovoriti o izvedbi te naloge.

Pojem vezi se nanaša na kakovost odnosa med supervizantom in supervizorjem in vsebuje doživljanje skrbi, podpore, zaupanja in naklonjenosti. Problem vezi v superviziji pogosto nastane zaradi evalvacije v superviziji, ki je njen neizogiben element (tudi če ni pisna) (Bordin, 1983). S tem je povezana tudi neizogibna napetost zaradi statusnih razlik med supervizorjem in supervizantom (Bordin, 1983), ki se nanašajo tudi na procese moči. Bordin poudarja, da imajo supervizanti potrebo po zagotovitvi, da delajo v redu, zato sam vedno, preden izpostavi problematične dele pri supervizantu, prej eksplicitno prepozna, kaj supervizant dobro obvlada.

Vsi trije vidiki supervizijske alianse so med seboj vzajemno povezani in vplivajo eden na drugega (Bordin, 1983). Če ni vzpostavljena kakovostna vez med supervizorjem in supervizantom (npr. odnos je prežet z nezaupanjem ali anksioznostjo), potem bodo aktivnosti supervizorja (vidik nalog), npr. raziskovanje supervizantovega doživljanja klienta ali predlog, katero tehniko naj supervizant uporabi, sprejete z odporom, nezaupanjem in zaradi tega manj učinkovite. Moč alianse bo odvisna tudi od tega, v kolikšni

meri supervizant vidi povezavo med nalogami supervizije in cilji supervizije – ali se mu bo torej zdelo to, kar počneta na superviziji, smiselno v kontekstu tega, kar želi dobiti od supervizije. Hkrati pa bo moč alianse odvisna tudi od tega, v kolikšni meri se čuti supervizant sposoben izpeljati določeno nalogo supervizije. Kot vidimo, model delovne alianse vsebuje tako osebne kot tehnične faktorje in poudarja njihovo sovplivanje.

Bordinov model je ponudil raziskovalcem koristno in pomembno konceptualizacijo supervizijskega odnosa (Bernard in Goodyear, 2013; Ladany, Walker in Melincoff, 2001). Delovna aliansa je osrednji supervizijski koncept in se povezuje z veliko drugimi supervizijskimi koncepti. Empirično je bilo ugotovljeno, da je kakovostna delovna aliansa, predvsem njena komponenta vezi (odnosa), povezana z izkušnjo dobre oziroma učinkovite supervizije (Carter idr., 2009; Henderson idr., 1999; Jacobsen in Taggaard, 2009; Martin idr., 1987; Rabinowitz idr., 1986; Worthen in McNeill, 1996; Worthington in Roehlke, 1979), z zadovoljstvom supervizantov (Ladany, Ellis in Friedlander, 1999), medtem ko je neakovostna delovna aliansa povezana s konfliktnimi situacijami v superviziji (Gray, Ladany, Walker in Ancis, 2001; Nelson in Friedlander, 2001; Quarto, 2002; Shao-Ling in Shiu-Ling, 2006). Aliansa je povezana tudi s supervizantovim samorazkrivanjem (Gunn in Pistole, 2012), s supervizorjevim samoodkrivanjem (Ladany idr., 2001) ter s supervizorjevim slogom (Ladany idr., 2001).

Delovna aliansa, supervizijski odnos in sistem navezanosti

Za razumevanje supervizijskega procesa in supervizijske delovne alianse nam je lahko v pomoč teorija navezanosti (Bowlby, 1969). Po Watkinsovih (1995) kliničnih izkušnjah je večina supervizantov, ne glede na njihov stil navezanosti, dovolj zrelih in »varnih«, da vsaj do neke mere konstruktivno sodelujejo v superviziji. Poudarja pa, da obstajajo tudi posamezniki supervizanti s patološkimi stili navezanosti, ki so močnejši za supervizijski proces in lahko škodijo klientom. Razdeli jih v naslednje skupine: (i) supervizanti, ki se kompulzivno naslanjajo nase, (ii) supervizanti z anksioznim stilom, (iii) supervizanti s kompulzivno skrbjo za druge.

Gunn in Pistole (2012) sta na vzorcu 480 doktorskih študentov klinične psihologije in svetovanja ugotovila, da je varna navezanost med supervizorjem in supervizantom pozitivno in pomembno povezana s kakovostjo delovne alianse, in sicer z vsemi tremi komponentami (strinjanje s cilji, nalogami in vezjo). Ugotovila sta tudi pozitivno povezavo med varno navezanostjo ter supervizantovim samorazkrivanjem, medirano z delovno alianso. Raziskave potrjujejo tudi pozitivno povezavo med samorazkrivanjem supervizorja ter kakovostjo delovne alianse (Davidson, 2011; Knox, Edwards, Hess in Hill, 2011; Ladany in Lehrman-Waterman, 1999). Pogosteje kot se je supervizor samorazkrival (po mnenju supervizantov), boljša je bila delovna aliansa – večje strinjanje o ciljih in nalogah supervizije ter močnejša čustvena vez.

V. E. White in Queener (2003) sta v raziskavi, ki je zajela 67 supervizorjev in 67 supervizantov, ugotovila, da je za kakovost delovne alianse pomembno, v kolikšni meri

je supervizor zmožen ustvarjati zdrave medosebne odnose. Supervizorjev varni stil navezanosti, torej zmožnost, da zaupa in se zanese na druge in se počuti ugodno ob intimnosti, pomembno napoveduje kakovost supervizijske delovne aliance. Supervizorji, ki imajo šibkejšo zmožnost ustvarjati bližnje odnose, pa poročajo o šibkejši delovni aliansi s supervizanti. In tudi supervizanti ocenijo šibkejšo alianso z njimi kot s supervizorji z varno navezanostjo. Tudi kasnejše raziskave potrjujejo pomen supervizorjevega stila navezanosti za delovno alianso neodvisno od stila navezanosti supervizantov (Dickson, Moberly, Marshall in Reilly, 2011; Riggs in Bretz, 2006).

S. H. Kim in J. M. Birk (1998) pa sta ugotovili, da so varno navezani supervizanti bolj zadovoljni s supervizijo, medtem ko so bili supervizanti s preokupiranim stilom manj zadovoljni s supervizijo.

Motnje v aliansi in konflikti v supervizijskem odnosu

V superviziji tako supervizant kot supervizor zavzemata različne vloge. Supervizant deluje v odnosu do klientov s pozicije avtoritete, kot študent v treningu in v superviziji pa je v bolj podrejenem položaju (Nelson in Friedlander, 2001). Supervizor pa izmenjuje vloge učitelja, konzultanta, terapevta in kolega (Bernard in Goodyear, 2013). Zaradi položaja z neenakomerno močjo ter konfliktov in nejasnosti vlog ter drugih dejavnikov prihaja do konfliktov v supervizijskem procesu (Gray idr., 2001; Nelson in Friedlander, 2001; Quarto, 2002).

Po Quarto (2002) udeleženca supervizije zaznata konflikt v supervizijskem odnosu takrat, ko eden od njiju ne deluje na način, ki ga drugi pričakuje. Na primer, supervizor zazna konflikt, če supervizant ne diskutira o temah, ki jih supervizor predlaga. Tako supervizanti kot supervizorji so priznali (Quarto, 2002), da v superviziji pride občasno do konfliktov, vendar le-ti niso tipični za supervizijski odnos. Obstajajo pa razlike v dojemanju konfliktov med različno izkušenimi supervizorji. Manj izkušeni supervizorji zaznavajo več konfliktov v supervizijskem odnosu. Tako supervizanti kot supervizorji zaznavajo, da konflikti oslabijo delovno alianso.

Raziskave in klinične ugotovitve kažejo, da ni pomembno le to, da se delovna aliansa izgradi, temveč tudi, da se obnavlja in popravi (Safran, 2003; Safran in Muran, 2000; Žvelc, 2008). Motnje v delovni aliansi so neizogibne (Guistolise, 1996; Safran in Muran, 2000), zato je pomembno, da supervizanti in supervizorji te motnje zaznajo in delujejo v smeri popravka motnje oziroma v smeri razreševanja konfliktov (Quarto, 2002). Frustrirajoče situacije v superviziji in motnje v delovni aliansi lahko s primernim pristopom postanejo pomagajoči dejavniki (Jacobsen in Taggaard, 2009). Če motenj v aliansi ne izpostavimo in ne popravimo, pa vodijo do različnih negativnih posledic (Gray idr., 2001; Nelson in Friedlander, 2001; Quarto, 2002; Shao-Ling in Shiou-Ling, 2006).

Safran in Muran (2000) sta na podlagi svojih raziskav, kliničnih izkušenj in predhodnih teoretikov izdelala model tipov motenj v terapevtski delovni aliansi ter model

korakov njihovega reševanja. Ločila sta dva glavna tipa prekinitev alianse: (i) **umik** (klient se umakne iz odnosa, svojih čustev ali vidika terapevtskega procesa) in (ii) **konfrontacija** (klient direktno izrazi jezo ali nezadovoljstvo s terapevtom ali s terapijo). Znaki, ki kažejo, da je prišlo do prekinitve tipa umik, so zanikanje, minimalni odziv, sprememba teme, intelektualizacija, govorjenje zgodb, govorjenje o drugih ljudeh, zamujanje ali odpoved seans ter klientova želja, da terapijo prekine ali zaključi. Znaki, ki kažejo, da je prišlo do prekinitve tipa konfrontacija, pa so: pritožbe, napad klienta ali konfrontacija v zvezi s terapevtom kot osebo, terapevtovo usposobljenostjo, aktivnostjo terapije, časom terapije, nadaljevanjem terapije ter pritožbe v zvezi napredkom v terapiji. Menim, da bi enaki tipi veljali tudi za supervizijsko alianso, prav tako znaki, ki kažejo na prekinitev alianse. Potreben prenos tipov in znakov alianse (s terapevtske na supervizijsko) bi bilo treba še raziskovalno potrditi.

Paralelni proces

Supervizija je proces, kjer se supervizor sreča s supervizantom, da bi diskutirala o njegovem delu z enim ali več klienti, z namenom pomagati klientu ter izboljšati supervizantove veščine. Lahko torej rečemo, da je supervizija triosebni proces oziroma triosebni sistem, ki vključuje supervizorja, svetovalca in klienta. Konstrukti, ki izhajajo iz pojmovanja supervizije kot triosebnega sistema, so paralelni proces, izomorfizem ter medosebni trikotniki (Bernard in Goodyear, 2013). Ideja paralelnega procesa ima svoje korenine v psihoanalitičnem konceptu transferja. Analitiki so opazili, da transfer terapevta in kontratransfer supervizorja znotraj supervizijske seanse paralelno odražata dogajanje v terapevtski seansi med klientom in terapevtom (McNeill in Worthen, 1989). Torej gre pri paralelnem procesu za nezavedno ponovitev terapevtskega odnosa v superviziji.

Kljub temu da se paralelni proces precej omenja v supervizijski literaturi, predvsem psihoanalitični, je premalo empirično raziskan. Po mnenju Watkinsa (2012) je raziskava Traceya s sodelavci (Tracey, Bludworth in Glidden-Tracey, 2012) prva raziskava, ki je pokazala, da lahko paralelni proces raziskujemo na rigorozen in smiseln način, in jo predlaga kot prototip za nadaljnje raziskave. Tracey s sodelavci (2012) dokazuje, da se paralelni proces v superviziji pojavi v dveh smereh, in sicer ko:

1. terapevt prenese interakcijski vzorec, ki se pojavlja med terapevtom in klientom, v supervizijo; odigra enak vzorec, kot se je pojavljal v terapiji med njim in klientom, le da terapevt sedaj odigra vodenje klienta;
2. supervizant prenese interaktivni vzorec iz supervizije nazaj v terapevtsko seanso kot terapevt in odigra vlogo supervizorja.

Koncept paralelnega procesa, vendar brez vključenosti nezavednih komponent, je vsebovan tudi v razvojnih modelih supervizije (Stoltenberg in McNeill, 2010). Razvojni avtorji navajajo, da so na osebnih vprašanjih, ki se pogosto pokažejo kot paralelni proces, bolj pripravljeni delati študentje v naprednejših stopnjah izobraževanja (Rabinowitz idr., 1986; Stoltenberg in McNeill, 1997, 2010).

Velja poudariti, da supervizija pomaga razvijati in ohranjati strokovne kompetence, in sicer zato, da je klient deležen optimalne storitve. Zato je supervizija nujna tako za psihološko stroko kot tudi pri drugih pomagajočih poklicih, in sicer tako pri začetnikih kot tudi pozneje v karieri (Aasheim, 2012; Bernard in Goodyear, 2013; Hawkins in Shohet, 2012; Hess, 2008; Watkins, 1997).



Vlasta Zabukovec

STANJE NA PODROČJU PRIPRAVNIŠTVA ZA PSIHOLOGE V SLOVENIJI

Poglavje prikazuje stanje pripravništva na treh področjih delovanja psihologov: v zdravstvu, vzgoji in izobraževanju ter v socialnem varstvu. Zapis je nastal na osnovi predstavitev na vmesni konferenci »Kakšno mentorstvo potrebujemo – Izkušnje in prenos dobrih praks mentoriranja psihologov« v okviru projekta SUPER PSIHOLOG. Na njej je pripravništvo na področju zdravstva predstavila Petra Bavčar (Bavčar, 2015), na področju vzgoje in izobraževanja Špela Ševerkar (Ševerkar, 2015) in na področju socialnega varstva Valerija Bužan (Bužan, 2015).

Psihologi v zdravstvu

Zbornica kliničnih psihologov Slovenije (ZKPS) je v preteklih letih vložila veliko naporov v ureditev področij delovanja kliničnih psihologov in psihologov, zaposlenih v zdravstvu. Program pripravništva za klinične psihologe in psihologe, zaposlene v zdravstvu, opredeljuje *Odredba o programu pripravništva in strokovnega izpita za poklic psiholog/psihologinja v zdravstveni dejavnosti* (Uradni list RS, št. 71/2013). Skladno s tem dokumentom naj bi pripravnik spoznal vse ravni in področja delovanja zdravstva in tako v procesu usposabljanja in po opravljenem strokovnem izpitu pridobil znanja in spretnosti, ki so potrebni za samostojno opravljanje določenih storitev, ki jih opravlja psiholog, zaposlen v zdravstvu, ne glede na področje svojega dela. V programu pripravništva so opredeljena področja psihološkega dela in pridobljene kompetence, časovno je opredeljeno pripravništvo in upoštewane so individualne potrebe vsakega pripravnika.

Program pripravništva traja 12 mesecev, od tega prve tri mesece pri delodajalcu. Drugi del programa v obsegu najmanj štirih mesecev se pripravi individualno in vključuje kroženje pri izvajalcih, ki opravljajo psihološko dejavnost v okviru zdravstvene dejavnosti. Razvija naslednje skupine kompetenc:

1. kliničnopsihološko ocenjevanje: vzpostavitev učinkovitega delovnega odnosa s pacientom, izbiro, uporabo in osnove razlag ustreznih metod za psihološko ocenjevanje otrok, mladostnikov in odraslih (strukturiranega opazovanja, kliničnega intervjuja, standardiziranih psiholoških preizkusov), ocenjevanje socialnega (družinskega, vzgojno-izobraževalnega in delovnega okolja) in kulturnega konteksta, poznavanje procesa ocenjevanja delovnega konteksta, tj. oceno obremenitev in oceno obremenjenosti, poznavanje procesa ocenjevanja delazmožnosti za različne namene;
2. psihološko formulacijo problema: opredelitev obravnavanega problema in okoliščin, medsebojno povezovanje podatkov, pridobljenih v procesu kliničnopsihološkega ocenjevanja, sodelovanje v multidisciplinarnih timih strokovnjakov pri obravnavi pacienta;
3. psihoterapijo, psihološko rehabilitacijo in druge oblike psihološke pomoči: poznavanje oblik psihološke pomoči otrokom, mladostnikom in odraslim, ki ustrezajo obravnavanemu problemu in življenjskim okoliščinam pacienta, poznavanje indikacij in kontraindikacij za posamezne oblike psihološke pomoči, promocijske aktivnosti v dejavnosti varovanja zdravja delavcev in uporabo humanizacijskih ukrepov;
4. psihološko raziskovanje: identifikacijo in kritično ocenjevanje izsledkov raziskav, razumevanje kvalitativnih in kvantitativnih pristopov v kliničnopsihološkem raziskovanju, občutljivost za etične vidike raziskovanja;
5. druga strokovna in osebna znanja ter spretnosti: poznavanje in rabo etičnih načel pri kliničnopsihološkem delu, upoštevanje razmerja moči med strokovnjakom in pacientom ter razumevanje vpliva raznolikosti in socialnih neenakosti na posameznika, prepoznavanje in obvladovanje učinka lastnega vrednostnega sistema, osebnostnih lastnosti in čustvenih stanj na doživljanje in ravnanje pri kliničnopsihološkem delu, delo na ravni dosežene strokovne usposobljenosti in upoštevanje lastnih omejitev, skrb za stalno strokovno izpopolnjevanje, poznavanje načinov projektnega dela, poznavanje izobraževalnih pristopov v javnem zdravju, poznavanje načinov komuniciranja z javnostjo, vključevanje v procese supervizije in intervizije.

Po zaključenem pripravništvu mora kandidat opraviti strokovni izpit, ki vključuje strokovne vsebine s področja psihološke dejavnosti v zdravstvu: klinično psihologijo, psihopatologijo, zdravstveno psihologijo, kliničnopsihološko ocenjevanje, psihološko formulacijo problema, psihoterapijo, psihološko rehabilitacijo in druge oblike psihološke pomoči ter psihološko raziskovanje in etična načela. Poleg tega mora prikazati tudi znanje in veščine prve pomoči, socialne medicine in poznati mora osnove pravne ureditve s področja zdravstvene dejavnosti, zdravstvenega varstva in zdravstvenega zavarovanja.

Poleg *Odredbe o programu pripravništva in strokovnega izpita za poklic psiholog/psihologinja v zdravstveni dejavnosti* je pomemben tudi *Zakon o zdravstveni dejavnosti* (Uradni list RS, št. 23/2005), ki v 64. členu opisuje pogoje za opravljanje dela. Delo v zdravstveni dejavnosti smejo opravljati tisti, ki so uspešno zaključili pripravništvo in opravili strokovni izpit. Pomemben pa je tudi *Pravilnik o pripravništvu in strokovnih izpitih zdravstvenih delavcev in zdravstvenih sodelavcev na področju zdravstvene dejavnosti* (Uradni list RS, št. 33/2004), ki ureja pogoje za opravljanje pripravništva zdravstvenih delavcev in sodelavcev, in v 7. členu opredeljuje *pogoje za mentorja*, ki mora imeti najmanj takšno strokovno izobrazbo, kot jo ima pripravnik in najmanj pet let strokovnih izkušenj na področju, za katerega se pripravnik usposablja. V tem pravilniku 8. člen natančneje opisuje *naloge mentorja*, in sicer mentor: (i) skrbi, da se pripravništvo izvaja dosledno po predpisanem programu; (ii) pripravnika uvaja v delo ter mu z navodili, nasveti ter s praktičnim delom pomaga pri usposabljanju za samostojno delo, (iii) skrbi, da pripravnik sodeluje na strokovnih posvetih; (iv) dodeljuje pripravniku delo oziroma posamezna opravila, ki jih mora pripravnik praktično obvladati po končanem pripravništvu v mentorjevi strokovni enoti, (v) nadzira, ali se je pripravnik v strokovni enoti zadosti usposobil za samostojno delo, (vi) individualno ali skupinsko s pripravniki obravnava in analizira posamezna praktična vprašanja oziroma primere iz prakse, (vii) skrbi, da se pripravnik ne usmerja v ozko oziroma specialistično dejavnost, ampak da je o tem le informiran, da spozna delo drugih delavcev v procesu dela ter se predvsem usposablja za samostojno delo v svoji stroki, (viii) skrbi, da se pripravnik nauči pravilno uporabljati delovna sredstva in da se seznani s predpisi o varstvu pri delu, (ix) opozarja pripravnika pri konkretnem delu na kodeks etike in (x) sodeluje pri preizkušanju praktičnega znanja pripravnika.

Psihologi na področju vzgoje in izobraževanja

Zakonski podlagi za delovanje psihologov na področju vzgoje in izobraževanja sta *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (Uradni list RS, št. 16/2007) in *Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (Uradni list RS, št. 23/06) oziroma njegove posodobitve. V tem pravilniku 3. člen opredeljuje vrste pripravništva, kot je pripravništvo na podlagi pogodbe o zaposlitvi pripravnika ali sklenjene pogodbe o opravljanju volonterskega pripravništva. Od leta 2006 je bilo v šolah in vrtcih približno 2600 volonterjev. V šolskem letu 2014/2015 je bilo sklenjenih 51 plačanih pripravništev in 762 sklenjenih pogodb o opravljanju volonterskega pripravništva. Peti člen pravilnika opredeljuje dolžino pripravništva, in sicer 10 mesecev za osebo z visokošolsko izobrazbo. Šola ali vrtec morajo voditi dokumentacijo o pripravništvu; kaj ta vključuje, je določeno v 23. členu Pravilnika.

Program pripravništva vključuje naslednje vsebine in razvija naslednje kompetence pripravnikov (*Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*, Uradni list RS, št. 38/2014):

1. znanja in razumevanja: poznavanje predmetnega področja in vsebin učnih načrtov ali drugega strokovnega področja, razumevanje in uporaba metodike ter predmetne oziroma specialne didaktike kot tudi osnov izobraževalnih ved, procesov poučevanja in učenja, poznavanje razvojne psihologije, skupinske dinamike, inkluzivnosti in različnosti, poznavanje postopkov in metod vrednotenja in ocenjevanja;
2. spretnosti učinkovitega poučevanja: obvladovanje načel in postopkov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja učnega procesa, ustrezno uporabo vzgojnih oziroma učnih pripomočkov, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku in razvijanje informacijske pismenosti pri otrocih, učencih in dijakih (v nadaljnjem besedilu: učencih), oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja z uporabo različnih učnih metod in strategij in temu ustrezno načrtovanje ciljev, spremljanje, preverjanje in ocenjevanje napredka učencev v skladu s cilji, upoštevanje razvojnih značilnosti ter individualnih razlik učencev;
3. sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem: sodelovanje z drugimi delavci na šoli, starši, svetovalnimi službami, drugimi šolami in institucijami ter strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem in drugih področjih;
4. prepričanja, vrednote in stališča: spoznavno zavest o razvoju predmetnega področja ter njegovem položaju v povezavi z drugimi področji, sposobnost samorefleksije, odgovorno usmerjanje lastnega strokovnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja, usposobljenost za tvorno sodelovanje v razvojno-raziskovalnih projektih, zavezanost k spodbujanju učenja vseh učencev ter spodbujanje demokratičnosti pri učencih, vključno s spoštovanjem različnosti in multikulturalnosti, občutek lastne učinkovitosti;
5. organizacijo in vodenje: poznavanje poklica in predpisov, ki urejajo delovanje šole, uspešno načrtovanje in upravljanje časa, obvladovanje organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa, učinkovito vodenje učencev, oddelčne skupnosti učencev in koordiniranje oddelčnega učiteljskega zbora, sposobnost za timsko delo in učinkovito reševanje problemov.

Mentor po *Pravilniku o pripravnishvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (Uradni list RS, št. 23/2006) pripravi program pripravnishva; svetuje pripravniku pri izvajanju nalog, ki jih mora izvesti v skladu s programom; sodeluje z ravnateljem vrtca oziroma šole, šolsko svetovalno službo, ustreznimi strokovnimi aktivi in drugimi strokovnimi organi vrtca oziroma šole, pri organizaciji in izvedbi nalog programa pripravnishva; svetuje pripravniku pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi praktičnih nastopov oziroma drugih oblik neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela, ki ga spremlja in analizira ter pripravniku sproti posreduje povratne informacije; spremlja pripravnikove priprave in njegov dnevnik glede na potek izvedbe ostalih delov programa pripravnishva; izdela poročilo o pripravnikovi usposobljenosti za samostojno opravljanje dela in pripravi oceno praktičnih nastopov, ki jih pripravnik uveljavlja za pristop k strokovnemu izpitu; ob zaključku pripravnishva v sodelovanju z

ravnateljem poroča o spremljanju pripravništva; opravlja še druge naloge, povezane s programom pripravništva.

Pripravnik mora pod vodstvom mentorja oziroma ravnatelja po *Pravilniku o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (Uradni list RS, št. 23/2006) opraviti naloge, s katerimi spoznava, kako v vrtcu oziroma šoli na ravni načrtovanja in izvedbe poteka vzgojno oziroma vzgojno-izobraževalno delo. Naloge se s programom pripravništva razporedijo predvsem v prvi četrtini pripravništva. Naloge, ki jih opravi samostojno, so: (i) priprava in izvedba najmanj 30 praktičnih nastopov v skupini oziroma oddelku ali drugačni obliki dela, kjer opravlja vzgojno-izobraževalno delo mentor, (ii) vključevanje v neposredno vzgojno-izobraževalno delo, ki zajema samostojno delo pod vodstvom mentorja, nadomeščanja, sodelovanje na ekskurzijah, mentorstvo učencem in dijakom pri raziskovalnih nalogah, individualno delo z otroki, učenci in dijaki, in obsega najmanj dve uri tedensko, vendar tako, da skupni obseg teh nalog ne presega polovice pripravniške dobe, (iii) priprava in izvedba preverjana in ocenjevanja znanja. Naloge iz te točke opravlja pripravnik deloma že v prvi četrtini, stopnjujejo pa se v nadaljevanju pripravništva. Skozi celotno pripravništvo, pospešeno pa v drugi polovici, se v okviru predpisanih programov po dogovoru z ravnateljem šole ali vrtca izobražuje in usposablja na specialnodidaktičnem, psihološkem in pedagoškem področju, v organizaciji in izvajanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, na področju medosebne komunikacije, v slovenskem knjižnem jeziku, v ustavni ureditvi Republike Slovenije, ureditvi institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema in predpisih, ki urejajo človekove, otrokove pravice in temeljne svoboščine, ter v predpisih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja (*Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*, Uradni list RS, št. 72/2007). Vsebine navedenih področij vključuje strokovni izpit, s katerim se zaključi pripravništvo. Druge pripravnikove naloge omogočajo mentorju oziroma ravnatelju, da ustrezno prilagodi program pripravništva, upoštevajoč pripravnikovo individualnost in dinamiko pri usposabljanju. Pripravnik se strokovno konzultira z mentorjem in drugimi nosilci nalog, določenimi s programom pripravništva, ter individualno študira, pri čemer mu mentor svetuje strokovno literaturo.

Psihologi na področju socialnega varstva

Na področju socialnega varstva psihologi ponujajo storitve in izvajajo ukrepe, namenjene preprečevanju in odpravljanju socialnih stisk in težav posameznikov, družin in skupin prebivalstva.

Zakon o socialnem varstvu (Uradni list RS, št. 3/2007) definira opravljanje strokovnega izpita s področja socialnega varstva pod pogojem, da je bilo opravljeno pripravništvo. Strokovni izpiti potekajo prek Socialne zbornice. Od leta 1999 je bilo opravljenih 1477 strokovnih izpitov, od tega 588 prek javnih del, 486 preko Evropskega socialnega sklada in 403 prek delodajalcev. V letu 2014/15 je strokovni izpit na področju

socialnega dela opravljalo 15 psihologov, kar je 3,5 % vseh profilov. Strokovni izpiti se izvajajo pred tričlansko komisijo. Socialna zbornica permanentno posodablja strokovno literaturo, ki je vsebinska podlaga strokovnim izpitom, spremlja rezultate izpitov in delo članov komisij. Ob izvedbi seminarjev za pripravo na strokovni izpit enkrat letno izvede usposabljanje članov izpitnih komisij.

Skladno s 4. alinejo 2. odstavka 77. člena *Zakona o socialnem varstvu* Socialna zbornica Slovenije v okviru javnih pooblastil določi pogoje in način opravljanja pripravništva in spremlja pripravništvo ter nadzoruje izvajanje pripravništva. Pri tem upošteva *Pravilnik o pripravništvu na področju socialnega varstva* (Uradni list RS, št. 128/04), *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o socialnem varstvu* (ZSV-F) (Uradni list RS, št. 39/2016) in *Kolektivno pogodbo za dejavnost zdravstva in socialnega varstva* (Uradni list RS, št. 15/94, s posodobitvami) ter *Zakon o delovnih razmerjih* (Uradni list RS, št. 21/2013). Cilj pripravništva je izobraževanje in vzgajanje za delo in osebni razvoj. Namen pripravništva je, da pripravnik opravi program praktičnega usposabljanja, s katerim pridobi splošna znanja s področja socialnega varstva, umesti strokovno znanje s teoretične na praktično poklicno raven, poglobi znanja, veščine in tehnike, potrebne za opravljanje samostojnega strokovnega dela na področju socialnega varstva, in se pripravi za strokovni izpit.

Pripravnik na področju socialnega varstva je oseba, ki prvič začne opravljati delo v javnem socialnovarstvenem zavodu, pri delodajalcu, ki opravlja socialnovarstvene storitve na podlagi koncesije ali dovoljenja za delo, ali drugem izvajalcu socialnovarstvenih storitev in programov ter z namenom, da se usposobi za samostojno opravljanje dela v delovnem razmerju. Imeti mora višjo, visoko ali univerzitetno izobrazbo za socialno delo ali za druge poklice, določene z *Zakonom o socialnem varstvu* (Uradni list RS, št. 3/2007, s posodobitvami). Delavec, ki si med trajanjem delovnega razmerja pridobi višjo stopnjo strokovne izobrazbe v isti usmeritvi in začne opravljati tej izobrazbi ustrezno delo, se ne šteje za pripravnika, če je podobno ali enako delo opravljal vsaj toliko časa, kolikor traja za pridobljeno strokovno izobrazbo predpisana pripravniška doba.

Med usposabljanjem vodi pripravnik pripravniški dnevnik kot evidenco in problem-sko analizo o opravljenem delu, ki ga enkrat mesečno predloži svojemu mentorju ter mu o tem poroča.

Pripravniški dnevnik je lahko mnogo več; pripravnik v dnevniku opisuje in beleži vse, kar se dogaja: značilnosti klientov oziroma uporabnikov, s katerimi dela, stike s posameznimi uporabniki, opise prostora organizacije, kako razporeditev vpliva na počutje uporabnikov in osebja, konkretno delo (intervencije, pogovore, posamezne naloge, opravke, obravnave), vsakodnevna rutinska dogajanja ter posebne, izredne dogodke, sestanke osebja, timske sestanke, supervizijske pogovore z mentorjem itd.

Usposabljanje pripravnikov na področju socialnega varstva poteka po programu, ki obsega splošni del in posebni del z izbirnim delom. Splošni del je enak za vse pripravnike in obsega seznanitev s širšim področjem socialnega varstva ter s pojmovanjem

in uresničevanjem socialne politike, z mrežo izvajalcev dejavnosti socialnega varstva, z vrstami in osnovnimi vsebinami posameznih socialnovarstvenih storitev ter z izvajanjem javnih pooblastil na področju socialnega varstva, s pravicami, vlogo in položajem uporabnika pri zagotavljanju storitev, z opredelitvijo in vlogo posamezne stroke ter s pravicami, obveznostmi in pristojnostmi strokovnega delavca na področju socialnega varstva, pa tudi z značilnimi strokovnimi postopki in metodami dela na področju socialnega varstva. Posebni del usposabljanja določi kandidatu delodajalec glede na delo in/ali poklic, za katerega se usposablja (tj. glede na potrebe dela ali interes posameznika za posamezno področje dela; lahko v dogovoru s kandidatom in/ali (so) mentorjem; možno je tudi upoštevanje podiplomskega izobraževanja). Posebni del usposabljanja se lahko opravi z različnih izbirnih področij: (i) področja materialne ogroženosti (nezaposlenost, socialna izključenost in strategije, zmanjševanje socialne izključenosti, revščina in brezdomstvo); (ii) področja partnerskih odnosov (zakonska zveza, partnerstvo, druge oblike skupnosti); (iii) področja varstva otrok (programi za mlade, vedenjske težave, nasilje nad otroki, družina in starševstvo); (iv) področja družinskih razmerij (rejništvo, posvojitve, skrbništvo); (v) področja socialne oskrbe (ciljne skupine uporabnikov, oskrba v instituciji – domovih, oskrba na domu); (vi) področja socialnega vključevanja (programi za neodvisno življenje oseb s posebnimi potrebami, vključevanje oseb po prestani zaporni kazni, vključevanje oseb po drugi obliki obravnave); (vii) področja duševnega zdravja (zasvojenosti in omame, težave v duševnem zdravju, odklonsko vedenje); (viii) področja nediskriminacije (uporabnik kot subjekt, marginalne skupine, kot so otroci, invalidi in Romi, standardi dobre prakse na področju nediskriminacije). Na izbirnem področju mora kandidat pridobiti, poglobiti in preizkusiti znanja, ki se nanašajo na značilnosti ciljne skupine, stopnjo in vrste socialne ogroženosti, zakonodajno ureditev področja, mrežo in vrste socialnih služb in storitev, ki se ukvarjajo s problematiko populacije (institucije, organizacije, službe, servise, programe in storitve), celostne pristope obravnave, sodelovanja med izvajalci in med drugimi družbenimi dejavnostmi, preventivne dejavnosti, strokovne pristope ter poklicne metode in tehnike dela, ki jih delavec pozna in uporablja pri delu s ciljno skupino.

Delodajalec določi pripravniku za mentorja strokovnega delavca, ki ima izkazano strokovnost (ta se dokazuje z isto vrsto in enako ali višjo stopnjo izobrazbe, kot jo ima pripravnik, s pridobljenim nazivom in s tem, da Socialna zbornica Slovenije poda soglasje in potrdi mentorja) ter izrecno soglaša z mentorstvom. Pri izbiri mentorja delodajalec poleg pogojev, ki jih določa *Pravilnik o pripravništvu na področju socialnega varstva* (Uradni list RS, št. 128/04), upošteva tudi njegove sposobnosti metodičnega prenosa znanja na pripravnika. Mentor je strokovni delavec s področja socialnega varstva, ki skrbi, da pripravnikovo usposabljanje poteka po določenem programu usposabljanja. Pripravi program usposabljanja. Pri tem mora upoštevati vsebine, ki pokrivajo splošni in posebni del usposabljanja pripravnika. Pripravnik lahko v času pripravništva v sodelovanju z mentorjem vodi tudi somentor, ki ga določi delodajalec. Somentor je strokovni delavec, ki sodeluje v pripravništvu kot mentor pripravniku za določeno posebno delovno področje, za določeno posebno strokovno

delo ali za vodenje v času, ko pripravnik opravlja pripravništvo pri drugem delodajalcu. Delodajalec določi pripravniku praviloma enega mentorja. V primerih, ko usposabljanje poteka pri različnih organizacijah, se pripravniku hkrati določi enega ali več somentorjev, zadolženih za posamezna področja in/ali obdobja usposabljanja. Skrb za celovito izvajanje programa usposabljanja prevzameta mentor in somentor. Mentor je pri vodenju in usposabljanju pripravnika na različnih izbirnih področjih ali v drugi organizaciji dolžan sodelovati s somentorjem.

Mentor skupaj s somentorjem oblikuje oceno glede na sposobnost pripravnika za pravilno opredelitev delovnega problema, ustreznost izbrane metode dela, ustreznost uporabe teoretičnega znanja pri izvedbi naloge ter glede na pravilnost rešitve nalog. V poročilu o pripravnikovem usposabljanju mentor oceni: (i) obseg opravljenega dela glede na program pripravnikovega dela, (ii) kakovost opravljenega dela, pri čemer upošteva ocene za posebej določene naloge oziroma ocene somentorja, in (iii) na katerem ožjem delovnem področju je bil pripravnik najuspešnejši in za katero področje je pokazal največ zanimanja. Mentor skupaj s pripravnikom pripravi dokumentacijo o opravljenem pripravništvu, ki je potrebna za pristop k opravljanju strokovnega izpita (Socialna zbornica Slovenije, 2016).

V okviru javnega pooblastila Socialna zbornica izvaja strokovne naloge spremljanja, izvajanja in nadziranja pripravniških usposabljanj skladno s področno zakonodajo, in sicer naslednje naloge: (i) spremljanje, izvajanje in nadziranje izvajanja pripravništva skladno s pravilnikom o pripravništvu na področju socialnega varstva, (ii) svetovanje in usmerjanje pri pripravi programov pripravniškega usposabljanja za posamezne pripravnike, (iii) izdaja soglasja k pripravniškemu usposabljanju in mentorstvu, (iv) vodenje evidence pripravniških usposabljanj, (v) vodenje evidence mentorjev, (vi) spremljanje načrtovanja potreb po pripravnikih v socialnih zavodih in ugotavljanje letne potrebe po pripravnikih po posameznih profilih po 69. členu *Zakona o socialnem varstvu*, (vii) organizacija dopolnilne in prilagojene oblike usposabljanja pripravnikov in mentorjev, (viii) sodelovanje s pristojnim ministrstvom pri izvajanju pripravništva na področju socialnega varstva.

Ministrstvo za delo, družino socialne zadeve in enake možnosti bo v napovedani spremembi *Zakona o socialnem varstvu* ukinilo obvezno pripravništvo na področju socialnega varstva. S predvidenimi spremembami omenjenega zakona bo ostal strokovni izpit, obvezno pripravništvo pa se bo nadomestilo z možnostjo neobveznega pripravništva ali uvajanja v delo z mentorjem. Z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o socialnem varstvu* (ZSV-F) (Uradni list RS, št. 39/2016) je bilo uvedeno, da socialnovarstvene storitve lahko opravljajo strokovni delavci z izobrazbo iz socialnega dela po opravljenem 6-mesečnem pripravništvu ali ko imajo 6 mesecev delovnih izkušenj in strokovni izpit na področju socialnega varstva, tisti, ki imajo psihološko, pedagoško, sociološko, zdravstveno ipd. izobrazbo, pa po 9 mesecih delovnih izkušenj/pripravništva in opravljenem strokovnem izpitu.



Anja Podlesek

O PROJEKTU SUPER PSIHOLOG²

Izhodišča projekta

Supervizirana praksa kot zagotavljanje visoke kakovosti psiholoških storitev

Namen psiholoških storitev je razvijanje potencialov posameznikov in krepitev njihovega duševnega zdravja ter podpora blagostanju celotne družbe. V Sloveniji je trenutno okrog 2000 psihologov. Natančnega števila žal ne poznamo, saj ne obstaja evidenca posameznikov, ki opravljajo psihološke storitve. Delujejo na različnih področjih: v zdravstvu, šolstvu, socialnem varstvu, javnih zavodih, vojski in policiji, civilni zaščiti, kazenskih ustanovah in pravosodju, podjetjih, državni upravi, nevladnih organizacijah itd. Ukvarjajo se z različnimi skupinami (otroki, mladostniki, odraslimi, ranljivimi skupinami). Sodelujejo pri odpravljanju in preprečevanju duševnih motenj in blažjih psihičnih težav ter oblikovanju okolja, ki posamezniku, skupinam in organizacijam omogoča optimalen razvoj. Zaradi usmerjenosti psihološke dejavnosti v različna področja in delo s praktično vsemi deli populacije je skrb za duševno zdravje v družbi smiselno med drugim usmerjati tudi v zagotavljanje visoke kakovosti psiholoških storitev.

Visoko kakovost psiholoških storitev lahko dosežemo z razvojem vseh kompetenc, ki jih psiholog potrebuje za uspešno opravljanje svojega dela. Čeprav se strokovne kompetence začnejo razvijati že v okviru akademskega študija, pa ni realno pričakovati, da bi akademski študij sam po sebi razvil vse kompetence v ustrezni meri. To velja tako za študije, ki so splošni, kot za študijske programe, ki so specializirani in usposablajo

2 Del vsebine poglavja je bil predstavljen na 2. akademsko-gospodarskem kongresu (Podlesek, 2015).

za delovanje na specifičnem področju psihologije. Univerzi v Ljubljani in Mariboru sta se odločili, da zaradi majhnega trga dela v Sloveniji ponudita neusmerjen študij psihologije, ki bo diplomantom programov omogočal zaposlitev na različnih področjih dela, kar pomeni, da tak študijski program pri študentih ne more razviti vseh kompetenc, potrebnih za delo na specifičnem področju. Poleg tega so med študijem, neusmerjenim ali usmerjenim, možnosti vstopa v zdravstvene, izobraževalne in druge ustanove omejene. Študent lahko v okviru študijskega programa le kratek čas preživi v takih institucijah, iz več razlogov. Prvič, med študijem mora osvojiti tudi potrebno teoretično osnovo, ki jo kasneje lahko integrira s praktičnim delom. Praksa brez ustrezne teoretične podlage in temeljitega znanja o področju dela ne more biti kakovostna. Drugič, v Sloveniji študijskim programom niso namenjena zadostna sredstva za ustrezno finančno povračilo stroškov izvajajočim zunanjim institucijam. Organizirane in financirane povezave med fakultetami in zunanjimi institucijami (učnimi bazami) je zato izredno težko, če ne povsem nemogoče vzpostavljati in vzdrževati. Namesto organiziranega in dobro načrtovanega usposabljanja v učnih bazah si študenti študijsko prakso³ povečini poiščejo in uredijo sami. Zunanje institucije jih na prakso sprejmejo brez posebnega finančnega povračila, navadno le za krajši čas, saj zaradi omejenih človeških in finančnih virov študijske prakse niso zmožne ponujati dlje časa. Delo študenta se v takih primerih prilagaja potrebam institucije, ne študenta. Študijska praksa težko teče po posebnem vnaprej pripravljenem programu, mentorji pa velikokrat tudi niso ustrezno usposobljeni za mentoriranje. Študijska praksa tako pri študentu ne razvija sistematično vseh potrebnih kompetenc, ampak je njen izid močno odvisen od mentorjevih kompetenc in njegove motiviranosti za mentoriranje.

Zaradi zaščite klientov je nujno potrebno, da je delo študentov psihologije ves čas ustrezno nadzorovano in vodeno. Študenti, ki še nimajo dovolj izkušenj dela s klienti, ne morejo in ne smejo samostojno voditi psihološke obravnave. Kompetence razvijajo postopno, najprej v okviru študijskega programa na vajah z delom na sebi, kolegih in drugih zdravih posameznikih, nato pa se na študijski praksi začnejo srečevati z realnim delovnim okoljem in realnimi skupinami klientov. Kadar vstopajo v odnose s klienti, jim je treba zagotoviti stalno individualno supervizijo, bodisi s strani izvajalcev vaj na fakultetah bodisi s strani zaposlenih na zunanjih institucijah, kjer se izvaja študijska praksa, zato da se klientom zagotovi ustrezna obravnava in se jim kakorkoli ne škodi. Stalna individualna supervizija v delovnem okolju, vsaj v začetku opravljanja psihološke delovne prakse, pa je zaradi omejenosti človeških in finančnih virov na fakultetah in v zunanjih institucijah nemogoča oziroma je mogoča le v manjšem obsegu. Individualna supervizija je v omejenem obsegu mogoča v okviru vaj na

3 Študijska praksa je praktično usposabljanje študenta v času akademskega študija. Njen obseg je razmeroma kratek. Različni študijski programi psihologije vsebujejo različne obsege študijske prakse (od 3 kreditnih točk do 15 točk in več). Ena kreditna točka navadno pomeni 25–30 ur študentovih obremenitev, pri študijski praksi pa 1 kreditna točka lahko pomeni tudi 20 ur študentove obremenitve v delovni organizaciji izven fakultete, preostale ure pa predstavlja študentovo delo doma (študij literature, reflektiranje prakse, pisanje dnevnika in poročila o praksi).

fakulteti, manj pa v zunanjih institucijah, saj morajo mentorji v institucijah ob vodenju študijske prakse opraviti svoje redno delo. Študentom lahko ponudijo opazovalno prakso, redkeje pa supervizirane poskuse psihološkega dela. Tako je neizogibno dejstvo, da psihologi začetniki po zaključenem študiju vstopijo na trg dela z omejeno razvitimi kompetencami. Da študentje po zaključenem študiju niso pripravljeni za takojšnji začetek samostojnega dela, ugotavljajo po celem svetu. Pri psihologih začetnikih se pojavlja potreba po vodenem postopnem vključevanju v psihološko delo na določenem strokovnem področju in po pomoči izkušenih psihologov.

Po zaključku študija psihologije lahko posameznik šele na delovnem mestu, ko se sreča z realnimi problemi, klienti, etičnimi dilemami, začne integrirati teoretično znanje in praktične veščine, razvijati zavedanje samega sebe, refleksivnost, osebno integriteto, etično kompetentnost. Tega mu študij ne more omogočiti, ker se ne izvaja v realnem delovnem okolju. Lahko pa mlademu psihologu pomagamo, da na delovnem mestu čim hitreje, na ustrezen način in vsaj do pričakovane ravni razvije potrebne profesionalne kompetence, tako da mu na začetku njegove psihološke kariere omogočimo ustrezno mentorstvo ali supervizijo.

Učinkovit način za zagotavljanje visoko kakovostnih psiholoških storitev je enoletna supervizirana praksa⁴ psihologov začetnikov. V Sloveniji supervizirana praksa ni zahtevana na vseh področjih psihološkega dela. Čeprav je za delo v zdravstvu, socialnem varstvu in na področju vzgoje in izobraževanja zahtevan strokovni izpit, ki ga posameznik navadno opravlja po 9-mesečnem do enoletnem pripravništvu, in je tudi natančno opredeljeno, kako mora pripravništvo potekati (glej poglavje *Stanje na področju pripravništva za psihologe v Sloveniji* v tej knjigi), pa na drugih področjih za opravljanje psihološke dejavnosti ni omejitev ter vsebine in oblike dela za usposobitev za opravljanje psihološke dejavnosti niso natančno določene. V prepričanju, da neenotnost standardov usposabljanja psihologov na delovnem mestu in nereguliranost stroke, ki omogoča tudi opravljanje dejavnosti z nižjo kakovostjo, nista sprejemljiva, smo si slovenski psihologi enotni že dlje časa in si zato že od časov osamosvojitve Slovenije prizadevamo za sprejetje *Zakona o psihološki dejavnosti*, vendar zaradi različnih razlogov do zdaj pri tem nismo bili uspešni. Urejenost posameznih področij psihološke dejavnosti, npr. tiste v zdravstvu, je posledica ukrepov pristojnih ministrstev, ki so vpeljala regulacijo dela vseh zaposlenih na določenem področju (npr. v zdravstveni dejavnosti), med njimi tudi psihologov, področja dela, kjer pristojna ministrstva niso prepoznala potrebe po reguliranju dejavnosti, pa so ostala neurejena. Zato je zelo razumljivo, da smo slovenski psihologi prepoznali in sprejeli okvire standardov psihološkega dela, kot jih je razvila Evropska zveza psiholoških združenj (European Federation of Psychologists' Associations – EFPA), kot tisto vrsto

4 Supervizirana praksa psihologov pomeni opravljanje psihološke dejavnosti pod supervizijo po tem, ko posameznik zaključí akademski študij psihologije v obsegu 300 kreditnih točk in si pridobi naziv magister psihologije.

(samo)reguliranja psihološke dejavnosti, ki lahko pomaga k dvigu kakovosti našega dela ob odsotnosti zakonske regulacije. Društvo psihologov Slovenije v sodelovanju z oddelki za psihologijo v zadnjih letih teži k implementiranju teh standardov. To so standardi, ki jih postavlja Evropski certifikat iz psihologije – *EuroPsy*.

***EuroPsy* – evropski certifikat iz psihologije**

EuroPsy predstavlja enoten standard za izobraževanje in usposabljanje psihologov v Evropi (Lunt, Peiró, Poortinga in Roe, 2015), ki zagotavlja kakovostne storitve za kliente. Obstajata dve vrsti certifikata: osnovni in specialistični. Osnovni je namenjen izkazovanju osnovne usposobljenosti za opravljanje psihološke dejavnosti na nekem področju dela, specialistični pa je namenjen izkazovanju usposobljenosti za opravljanje zahtevnejših, specialističnih nalog.

Kriteriji za pridobitev osnovnega certifikata *EuroPsy* so (EFPA, 2015): (i) uspešno zaključenih pet let študija psihologije (zbranih 300 kreditnih točk), (ii) eno leto supervizirane prakse, po zaključku katere mentor psihologa pozitivno oceni kot kompetentnega za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, in (iii) zaveza k etičnemu delovanju.

EuroPsy omogoča primerljivost akademskega izobraževanja v različnih državah in na različnih univerzah po Evropi ter zagotavlja enake standarde usposobljenosti psihologov. Pravilnik o *EuroPsy* ne predvideva, da bi morali biti vsi študijski programi psihologije enaki, pač pa dopušča raznovrstnost vsebin in tudi raznoliko usmerjenost diplomantov in magistrstov psihologije. Temeljne kompetence, ki jih morajo razviti vsi študijski programi, na osnovi katerih lahko posameznik zaprosi za certifikat *EuroPsy*, pa so (EFPA, 2015): orientiranost v psihologiji (pregled različnih smeri, metod in zgodovine psihologije), znanje o teorijah z različnih področij (obče psihologije, nevro- in biopsihologije, kognitivne, diferencialne, socialne, razvojne psihologije, psihologije osebnosti, dela in organizacije, klinične in zdravstvene psihologije, psihologije izobraževanja in psihopatologije), znanje o delu s podatki, testi in vprašalniki, znanje o evalvaciji, veščine ocenjevanja in izvedbe intervjuja, razvoja testov in vprašalnikov, znanje in veščine eksperimentalnega dela, metodološke in statistične veščine, veščine dela s kvalitativnimi podatki, poznavanje etičnih načel, veščine strokovne in raziskovalne etike, obvladanje iskanja literature ter branja in pisanja člankov, znanje o nepsiholoških teorijah (npr. o epistemologiji, filozofiji, sociologiji, antropologiji). Vsebine, ki jih posredujejo študiji, morajo obravnavati tako vidik posameznika kot tudi skupine in družbe. Na drugi stopnji naj bi se posamezne vsebine obravnavale poglobljeno, študent naj bi se vključil v študijsko prakso v obsegu vsaj 15 kreditnih točk (četrtnine študijskega leta) in pripravil magistrsko raziskovalno delo. Certifikat *EuroPsy* lahko prejme posameznik, ki je zaključil študijski program, ki ga kot skladen z okviri *EuroPsy* prepozna Nacionalni odbor za podeljevanje certifikata *EuroPsy*.

Certifikat *EuroPsy* pa ne zagotavlja le ustreznega teoretičnega znanja in osnovnih veščin psihologa, temveč z zahtevanim letom supervizirane prakse zagotavlja tudi,

da je psiholog integriral teoretična in osnovna praktična znanja ter do tolikšne mere razvil kompetence za opravljanje osnovne psihološke dejavnosti na določenem področju, da lahko to dela samostojno. Vsi prejemniki certifikata se zavežejo k etičnemu ravnanju v svoji praksi in upoštevanju načel Etičnega metakodeksa EFPE in nacionalnega kodeksa poklicne etike. Ta zaveza je korak k zagotovitvi varovanja pravic in dobrobiti klientov ter zavedanju pristojnosti in odgovornosti psihologa.

Certifikat *EuroPsy* zagotavlja, da je psiholog usposobljen za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti na področju, na katerem je uspešno opravil supervizirano prakso. Ta področja so zaenkrat definirana kot tri široka področja (EFPA, 2015): (i) psihologija izobraževanja, (ii) psihologija dela in organizacije ter (iii) klinična in zdravstvena psihologija. Če bi bilo v kateri državi močno prisotno še kakšno drugo področje dela, bi lahko psihologi prejeli tudi certifikat za to dodatno, četrto področje, vendar se zaenkrat članice EFPE niso mogle zediniti o določitvi dodatnih področij. Prišlo bi lahko namreč do prevelikega drobljenja področij psihološke dejavnosti, delo psihologa pa pogosto posega na različna področja in bi bila opredelitev področja dela psihologa potem preozka. Zaenkrat torej prevladuje mnenje, da je mogoče v navedena tri široka področja uvrstiti delo psihologov na različnih ožjih področjih dela. Tako npr. lahko dejavnost vojaškega psihologa, če v njem prevladujejo vidiki psihologije dela in organizacije, uvrstimo na področje psihologije dela in organizacije. Dejavnost psihologa, ki deluje na področju javnega zdravja v psihološki preventivi, ali psihologa v socialnem varstvu, ki pretežno uporablja terapevtske pristope, pa lahko uvrstimo na področje klinične in zdravstvene psihologije, čeprav to nikakor ne pomeni, da lahko tak posameznik s tem certifikatom opravlja specialistično kliničnopsihološko dejavnost. K upoštevanju svojih pristojnosti, opravljanju dejavnosti, za katero je kompetenten, in zavrnitvi izvajanja dejavnosti, za katere ni kompetenten, psihologa zavezuje tudi podpis etične zaveze.

Na vsakih sedem let je treba veljavnost certifikata obnoviti. Za obnovev certifikata mora psiholog vzdrževati svojo kompetentnost z rednim izvajanjem psihološke dejavnosti in z aktivnostmi stalnega strokovnega razvoja, kot so udeležba na različnih delavnicah, tečajih in drugih vrstah programov strokovnega usposabljanja, pridobivanje novih znanj skozi prakso na delovnem mestu, udeležba na supervizijskih in intervizijskih srečanjih, supervizija drugim kolegom, udeležba na strokovnih in znanstvenih konferencah, strokovne ali znanstvene objave, predstavitve strokovnemu občinstvu, uredniško delo, mentoriranje psihologa na supervizirani praksi, aktivno članstvo v strokovnih delovnih skupinah ipd. (EFPA, 2015)

Specialistični certifikat lahko psiholog pridobi potem, ko že ima osnovni certifikat *EuroPsy* in je opravil še dodatno večletno specializacijo na določenem področju. Za specialistični certifikat iz psihoterapije mora posameznik opraviti 400 ur (16 točk ECTS) podiplomskega izobraževanja, imeti vsaj tri leta izkušenj in dela po izpolnitvi pogojev za prejem osnovnega certifikata *EuroPsy* (od tega vsaj 500 ur supervizirane prakse), vsaj 150 ur supervizije (okrog 50 letno), dokazane specialistične kompetence, ki jih

razvija(jo) določen(i) psihoterapevtski model(i), in 100 ur osebne terapije. Trenutno se specialistični certifikat iz psihoterapije podeljuje v šestih državah. Specialistični certifikat iz psihologije dela in organizacije, ki se trenutno podeljuje v treh državah, pa zahteva 2400 ur (90 točk ECTS) nadaljnjega študija s predpisano vsebino, od tega 1600 ur (60 točk ECTS) organiziranega usposabljanja (če je posameznik zaključil magistrsko izobraževanje na področju dela in organizacije, se lahko število točk ECTS v okviru specialističnega usposabljanja zmanjša za največ 30) in 800 ur (30 točk ECTS) aplikativnega raziskovanja, ocenjevanja ali intervencij. Posameznik mora imeti vsaj tri leta prakse po zaključenem akademskem usposabljanju, od tega vsaj 400 ur letno (skupaj najmanj 1200 ur) supervizirane prakse in vsaj 150 ur supervizije (v povprečju 50 ur letno) ter izkazane poglobljene kompetence, skladne s kompetenčnim modelom *EuroPsy*. (EFPA, 2015)

Prejemniki certifikata *EuroPsy* so vključeni v register psihologov z *EuroPsy*. Uporabniki psiholoških storitev v registru, ki je dostopen na spletni strani EFPE (<http://www.europsy-efpa.eu/search>), lahko preverijo, za katero področje psihološke dejavnosti je posamezni psiholog usposobljen, ne glede na to, v kateri državi se je izobraževal in usposabljal, in ali ima zaključeno tudi specializacijo na določenem področju psihologije. Poleg tega, da certifikat varuje javnost pred nekvalificiranimi ponudniki storitev, je cilj EFPE tudi, da bi certifikat služil kot poklicna kartica in bi pristojnim oblastem v posamezni državi pomagal prepoznavati usposobljenost psihologa ter s tem olajšal mobilnost psihologov.

EFPA je certifikat *EuroPsy* začela razvijati leta 2001 v projektu Leonardo da Vinci, sprva s ciljem poenotenja standardov izobraževanja za poklic psihologa, ko se je tudi govorilo o *diplomi EuroPsy*, kasneje pa z razvojem enotnih standardov usposabljanja. Idejo osnovnega certifikata *EuroPsy* in pravila za njegovo podeljevanje je generalna skupščina EFPE potrdila julija 2009. Od takrat dalje so osnovni certifikat začele implementirati članice EFPE. Danes ga podeljuje 21 članic. Poudariti je treba, da certifikat *EuroPsy* ne nadomešča nacionalne licence za opravljanje psihološke dejavnosti. V državah, kjer je psihološka dejavnost regulirana z zakonodajo, je ta nadredna pravilom za podeljevanje certifikata *EuroPsy*. So pa v večini držav zahteve za pridobitev nacionalne licence usklajene z zahtevami za pridobitev certifikata *EuroPsy* oziroma sta ti dve vrsti zahtev podobni. V državah, kjer je psihološka dejavnost nacionalno regulirana, je potreba psihologov po certifikatu *EuroPsy* manjša kot denimo v Sloveniji, kjer je ta certifikat za marsikaterega psihologa edini način izkazovanja svoje strokovne usposobljenosti in pripadnosti poklicu.

V Sloveniji smo dovoljenje EFPE za začetek podeljevanja certifikata pridobili leta 2012. Po kratki poskusni dobi je od leta 2013 do danes certifikat pridobilo okrog 200 psihologov po postopku, ki je veljal v prehodnem obdobju. To so bili kvalificirani psihologi, ki so zaključili stari štiriletni dodiplomski študijski program psihologije in pridobili naziv univerzitetni diplomirani psiholog, več kot tri leta samostojno opravljali psihološko dejavnost in izkazali vrsto aktivnosti stalnega strokovnega razvoja.

Ker so imele do bolonjske prenovе države raznolike sisteme izobraževanja za poklic psihologa, je EFPA sprejela, da je v prehodnem obdobju mogoče certifikat *EuroPsy* pridobiti pod drugačnimi pogoji kot v rednem obdobju, pri čemer so morale države članice EFPE natančno določiti kriterije za pridobitev certifikata in pridobiti soglasje Evropskega odbora za podeljevanje *EuroPsy*, da so izbrani kriteriji usposobljenosti psihologov ustrezni. Po zaključku prehodnega obdobja psihologi certifikat lahko pridobijo samo, če po zaključenem petletnem študiju uspešno opravijo tudi enoletno supervizirano prakso.

Supervizirana praksa, kot jo opredeljuje Pravilnik o *EuroPsy*

Supervizirana praksa označuje delovanje psihologa v realnem delovnem okolju pod nadzorom izkušenega kolega. V okviru pristopa *EuroPsy* je supervizirana praksa praktično in teoretično usposabljanje, ki traja vsaj eno leto s polnim delovnim časom (ali v minimalnem obsegu 1500 ur). V letu supervizirane prakse psiholog ne opravlja psihološke dejavnosti samostojno, temveč se pod nadzorom usposobljenega supervizorja vključuje v izvajanje psihološke dejavnosti v delovnem okolju in se tako postopno usposobi za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti na določenem področju.

Supervizija naj bi potekala eno do dve uri tedensko v za to posebej rezerviranem času. V tem času začetnik in supervizor delata skupaj in razpravljata o delu začetnika, tako da začetnik lahko predeluje svoje delo tako na kognitivni kot tudi na čustveni ravni. Supervizor lahko opazuje začetnika pri delu ali obratno, začetnik opazuje supervizorja pri delu, nakar natančno razpravljata in kritično reflektirata opaženo. Audio- in videoposnetki so lahko pri analizi dela v veliko pomoč, saj omogočajo analizo različnih vidikov opaženega. Supervizija poleg opazovanja vključuje dajanje navodil, modeliranje, skupno reševanje problemov, refleksijo, razpravo, evalvacijo, podajanje povratne informacije. Supervizija razvija zavedanje lastnih kompetenc in realno samooценo. (EFPA, 2015)

Supervizor in psiholog začetnik se morata na začetku supervizirane prakse dogovoriti, kako bo supervizija potekala in kaj bo pokrivala (katere področje strokovnega dela, katere skupine klientov), kakšne delovne vloge bo opravljal psiholog in katere kompetence bo razvijal.

V času supervizirane prakse psiholog začetnik razvija svoje kompetence. Med supervizirano prakso dela s klienti v realnem delovnem okolju in postopno razvije tiste kompetence, ki jih med študijem še nikakor ni mogel: razvije svojo poklicno vlogo, pri izvajanju psihološke dejavnosti, ki je znanstveno podprta, integrira praktična in teoretična znanja ter veščine in jih uporabi v konkretnem delovnem okolju, usposobi se za delo s specifičnimi skupinami klientov, razvije profesionalno odzivnost, zavedanje samega sebe in samorefleksijo. Sooča se z realnimi etičnimi dilemami in skozi razpravo in supervizijo razvije etično kompetentnost, osebno integriteto in

čvrstost, ki so potrebne za kompetentno in odgovorno opravljanje psihološke dejavnosti (EFPA, 2015).

Pri opredelitvi in prepoznavanju kompetenc si lahko začetnik pomaga s kompetenčnim modelom *EuroPsy*. Z vmesnimi evalvacijami začetnik in supervizor pregledujeta razvoj kompetenc in identificirata možnosti nadaljnega strokovnega razvoja. Začetnik dokumentira svoje delo, razvoj kompetenc in potrebe po strokovnem razvoju v osebni mapi (portfoliju), s katerim lahko spremlja svoj strokovni razvoj.

Supervizor podpira začetnika pri razvoju njegovih kompetenc in strokovnega samozaupanja. Psihologu začetniku omogoči varno okolje za učenje in z njim vzpostavi sodelovalen odnos. Poleg funkcije podpore in spodbujanja mladega psihologa pri razvoju kompetenc pa ima supervizija tudi funkcijo evalviranja začetnikovega dela. Ob koncu supervizirane prakse mora supervizor oceniti, ali je začetnik razvil vse potrebne kompetence, da lahko psihološko dejavnost opravlja samostojno. Supervizor je vratar sistema (angl. *gatekeeper*) in zagotavlja, da neusposobljen začetnik ni prehitro, še preden razvije vse potrebne kompetence, pripuščen k samostojnemu opravljanju psihološke dejavnosti, oziroma posameznikom, ki niso kompetentni, prepreči izvajanje psihološke dejavnosti. S tem skrbi za maksimalno zaščito klientov.

Ob zaključku supervizirane prakse mora psiholog začetnik zagotoviti dokaze o razponu svojih kompetenc po modelu *EuroPsy* in mora izvesti sistematično samoevalvacijo ter načrtovati svoj nadaljnji strokovni razvoj. Supervizor njegovo evalvacijo potrdi oziroma oblikuje oceno razvitosti vsake od primarnih in usposobitvenih kompetenc pri začetniku. Pri tem uporablja posebno 4-stopenjsko ocenjevalno lestvico.

Možne so različne oblike supervizirane prakse (EFPA, 2015): (i) psiholog je študent na univerzi in supervizirana praksa je del univerzitetnega izobraževanja in usposabljanja, (ii) psiholog je zaposlen in supervizirana praksa je del pripravništva (in supervizija je formalno urejena v okviru delovnega mesta), (iii) psiholog je zaposlen in supervizirana praksa je neformalno urejena (supervizijo izvaja psiholog, zaposlen drugje), (iv) psiholog ima zasebno prakso in si sam organizira svojo supervizijo. Za vse oblike supervizirane prakse pa je nujno, da so srečanja psihologa začetnika in njegovega mentorja/supervizorja redna. Potekati morajo vsaj enkrat na dva tedna. Supervizijski par se sreča za povprečno dve uri v za to posebej rezerviranem času. Začetnik ima lahko tudi več supervizorjev, predvideva pa se, da je določen vodilni supervizor.

V Sloveniji žal ni mogoče, da bi supervizirana praksa tekla v okviru univerzitetnega študijskega programa psihologije, saj država pri nereguliranih poklicih financira le pet let študija in študijski programi ne morejo biti daljši, torej ne morejo vključevati šestega leta, v okviru katerega bi bila organizirana supervizirana praksa za vse študente. Tudi ni mogoče doseči, da bi bili vsi psihologi vključeni v supervizirano prakso v delovni organizaciji mentorja, saj je v večini delovnih organizacij na voljo le posamično delovno mesto psihologa. Zato smo se v projektu SUPER PSIHOLOG osredotočili predvsem na zagotovitev supervizije ob delu, pri kateri supervizor ne

prihaja iz delovne organizacije, v kateri je zaposlen začetnik, saj smo predvidevali, da bo takih mentorskih parov največ. Realne so tri možnosti: da supervizijo financira psiholog začetnik sam, njegov delodajalec ali pa da je supervizija financirana z javnimi sredstvi, npr. preko različnih projektov. Sistem, ki smo ga razvili, pa se razmema enostavno lahko prilagodi tudi za primere, kjer supervizijo izvaja supervizor, ki prihaja iz iste delovne organizacije in je bil npr. posamezniku dodeljen za mentorja pripravništva. V takih primerih je treba poskrbeti, da se mentor ustrezno usposobi za vodenje supervizirane prakse, pogoji za izvedbo supervizijskih srečanj pa so zelo verjetno manj zahtevni.

Mentoriranje ali supervizija?

Lahko bi rekli, da pri poklicih, ki vključujejo intenzivne odnose z ljudmi, npr. poklicu psihologa, bolj kot o mentoriranju strokovna literatura govori o superviziji. Supervizija je »posebna strokovna dejavnost, v kateri v sodelovalnem medosebnem procesu skozi izobraževanje in usposabljanje želimo razvijati na znanstvenih spoznanjih osnovano strokovno dejavnost. Supervizija vključuje opazovanje, evalvacijo, povratno informacijo, spodbujanje samoocenjevanja in pridobivanje znanj in veščin z dajanjem navodil, modeliranjem in skupnim reševanjem problemov [...]»; supervizija zagotavlja, da je svetovanje izvedeno na kompetenten način, kjer z etičnimi standardi, zakonskimi predpisi in profesionalnimi praksami krepimo in ščitimo blagostanje klienta, stroke in družbe nasploh« (Falender in Shafranske, 2004, str. 3). V supervizijo naj bi bili strokovnjaki vključeni skozi celotno kariero, še posebej pa je pomembna na njenem začetku.

Ključna razlika med supervizijo in mentoriranjem je v vlogi mentorja in supervizorja. Za razliko od mentorja je supervizor odgovoren za ustrezno strokovno delovanje supervizanta, ki mora biti skladno s standardi stroke, in je vključen v ocenjevanje supervizantovega dela. Supervizor ima evaluativno funkcijo, t. i. funkcijo »vratarja« sistema (Bernard in Goodyear, 2013, str. 9) in mora ob zaključku supervizirane prakse presoditi, ali so supervizantove kompetence razvite do ustrezne ravni. S samostojnim opravljanjem dejavnosti lahko mladi psiholog prične šele, ko supervizor njegove kompetence oceni pozitivno (EFPA, 2015, str. 11). Zaradi tega supervizor vstopa v supervizijski odnos s položaja moči. Vloga mentorja pa je, da »usmerja, predlaga, svetuje, vendar ne uporablja moči za usmerjanje ravnanja« (The Growth Connection, 2012, odst. 4), tj. ne izhaja iz vloge vratarja sistema pri usmerjanju mentorirančevega strokovnega ravnanja in nima moči ocenjevanja tega ravnanja. Poleg tega se supervizija v večji meri ukvarja z občutji in doživljanjem strokovnjaka pri delu z ljudmi in razreševanjem težjih zadev v odnosih s klienti. Veliko večino značilnosti pa si mentoriranje in supervizija delita (npr. potek razvoja odnosa, podpora mentorirančevi strokovni rasti).

V projektu SUPER PSIHOLOG smo pri razvoju usposabljanja mentorjev v veliki meri izhajali iz značilnosti uspešnih mentorskih programov in se naslanjali na izkušnje z

mentoriranjem psihologov, saj supervizija v slovenski psihologiji ni splošno razširjena. Prisotna je le na redkih področjih psihologije, vanjo so vključeni le posamezni psihologi, npr. med psihoterapevtskim izobraževanjem. Zato smo v projektu ohranili splošno rabo izrazov »mentor, mentoriranje« in tudi v tej knjigi pretežno uporabljamo izraz »mentoriranje«, ki je bolj razširjen, čeprav smo v projektu uvažali sistem supervizirane prakse, kjer bo psiholog začetnik dejansko v superviziji pri izkušenem psihologu.

Mentor supervizirane prakse oz. supervizor

Pri strokovnem razvoju na začetku kariere psiholog nujno potrebuje pomoč, podporo in usmerjanje. To mu lahko nudi izkušen in za mentoriranje in supervizijo usposobljen psiholog, ki ve, katere kompetence je treba razvijati pri psihologu začetniku in na kakšen način.

Po *Pravilniku o EuroPsy* (EFPA, 2015) je supervizor psiholog, ki je v zadnjih treh letih vsaj dve leti samostojno deloval na določenem strokovnem področju. Supervizor je odgovoren za razvoj kompetenc pri psihologu začetniku in za oceno teh kompetenc. Začetnika spodbuja k čim samostojnejšemu delovanju, glede na razmerje in stopnjo razvitosti njegovih kompetenc. Supervizor mora biti prepoznan s strani Nacionalnega odbora za podeljevanje *EuroPsy* oziroma nacionalnega združenja kot usposobljen za izvajanje supervizije. Pravilnik nadalje definira različne stopnje usposobljenosti supervizorjev. Na najvišji ravni supervizor izpolnjuje kriterije *EuroPsy*, samostojno deluje kot psiholog vsaj pet let, zaključil je petletno specializacijo, dve leti je bil vključen v supervizijo na specifičnem področju dela, opravil je dveletno usposabljanje iz supervizije, ki je vključevalo supervizirano prakso supervizije (npr. prek predstavitve video- ali avdioposnetkov svoje supervizije), predstavitev superviziranih primerov, študija literature in raziskovanja supervizije. Različne države imajo različne načine urejanja supervizije, kriterijev za supervizorje in izobraževanja supervizorjev, vendar je cilj EFPE, da bi sčasoma v vseh evropskih državah razvili sisteme, kjer bi supervizorji izpolnjevali vse navedene kriterije.

Supervizorji naj bi bili izkušeni psihologi, ki imajo dovolj časa, motiviranosti in kompetentnosti za izvajanje supervizije. Ni dovolj, da supervizor zgolj dobro pozna področje, ki ga mentorira. Svoja znanja, veščine in naravnost do stroke mora biti zmožen prenašati na začetnika. Razvite mora torej imeti kompetence mentoriranja, supervizije in poučevanja, torej mora biti primerno usposobljen za izvajanje mentorstva. Vedeti mora, kaj se od mentoriranja pričakuje ter katere kompetence razvijati pri mentorirancu in kako. Razvite mora imeti veščine mentoriranja in supervizije: znati mora aktivno poslušati, biti odprt in spoštljiv do mentoriranca, mu dati ustrezno spodbudo, znati mora reflektirati delo začetnika in sebe ter dajati ustrezno povratno informacijo, obvladovati mora meje v odnosu z mentorirancem, razumeti in upravljati z razmerji svoje in začetnikove moči v tem odnosu, se spopadati s težkimi primeri in čustvi, reševati konflikte, do katerih lahko (in običajno tudi) pride v

supervizijskem odnosu, znati mora prepoznati, deliti in razpravljati o etičnih dilemah, ocenjevati delo začetnika in evalvirati njegove kompetence (EFPA, 2015). Poleg tega je ključno, da ima supervizor ustrezno naravnost do supervizije, da se zaveda pomena supervizije in je motiviran za izvajanje supervizije in predajanje znanja ter da se zaveda podporne in evaluativne funkcije supervizije. Za razvoj znanja in veščin supervizije ter ustrezne naravnosti do izvajanja supervizije je potrebno posebno usposabljanje supervizorjev, ki naj po *Pravilniku o EuroPsy* traja dve leti in naj vključuje tudi prakticiranje supervizije (EFPA, 2015).

Usposabljanje mentorjev: dosedanje aktivnosti v Sloveniji

V Sloveniji smo v letih 2009–2010 izvedli projekt *Vzpostavitev mentorske mreže in usposabljanje za supervizijsko prakso psihologov*, ki ga je sofinanciral Evropski socialni sklad in Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov 2007–2013. Vodja projekta in usposabljanja mentorjev je bila Vlasta Zabukovec. V okviru tega projekta smo s pomočjo znanj, ki jih je iz programa EAWOP v Slovenijo prenesel José Maria Peiró, izvedli prvo usposabljanje mentorjev supervizirane prakse (Podlesek in Zabukovec, 2012; Zabukovec in Podlesek, 2010). V programu usposabljanja, ki je bil sestavljen iz petih delov, so se udeleženci v prvem delu seznanili s standardi *EuroPsy* in kompetenčnim modelom *EuroPsy*, naučili so se opredeliti in prepoznavati kompetence ter jih ocenjevati. V drugem delu so spoznali prenovljene študijske programe psihologije in opredelili, katere kompetence razvijajo. Razpravljali so o tem, kakšno je trenutno stanje na področju pripravištva. Spoznali so formalne pogoje za izvedbo študijske prakse (sklepanje dogovora med fakulteto in delovno organizacijo) in načine, kako motivirati svojo organizacijo za sprejem študenta na prakso. Razmišljali so o delovnih nalogah za spodbujanje razvoj posameznih kompetenc. Na tretjem srečanju so se usposobili za ocenjevanje kompetenc mentoriranja in razmišljali o ocenjevanju mentorja. Spoznali so načine reflektiranja in evalviranja supervizirane prakse. Sledilo je prakticiranje vodenja supervizirane prakse. Skupaj z mentoriranci so načrtovali supervizirano prakso in poskusno izvedli enotedensko supervizirano (študijsko) prakso, tako da so z mentorirancem delali skupaj (študent psihologije se je mentorju pridružil na delu v njegovi delovni organizaciji). Na četrtem srečanju, ki je sledilo vodenju supervizirane prakse, so mentorji pregledali nastalo dokumentacijo, reflektirali potek supervizirane prakse in jo evalvirali. V zadnjem delu programa so razpravljali o tem, kaj so pridobili z usposabljanjem. Ugotovljeno je bilo, da 40-urni program z enotedenskim vodenjem supervizirane prakse ni dovolj za usposobitev mentorjev supervizirane prakse.

Leta 2013 sva z Vlasto Zabukovec organizirali nov krog usposabljanja mentorjev, kjer sva programu usposabljanja iz projekta ESS dodali vsebine, povezane z mentoriranjem. Mentorjem so bili predstavljeni pomen, oblike in funkcije mentorstva, pomen, vloga, naloge in kompetence mentorja, mentorski proces in razvoj mentorskega odnosa, učinki mentoriranja in različni modeli mentoriranja (mentoriranje, kovčing,

svetovanje). Mentorjem so bili predstavljeni pripomočki, s katerimi si lahko pomagajo pri njegovem spremljanju. Poseben poudarek je bil dan etičnim dilemam, ki se lahko pojavljajo v času študijske prakse. Enotedensko vodenje študijske prakse smo raztegnili na en mesec. Naloge mentorja in mentoriranca na študijski praksi smo strukturirali in mentorskim parom dali natančna navodila, kako naj poteka njihovo delo, od načrtovanja prakse do njenega reflektiranja, analize in evalviranja ter dokumentiranja, nazadnje pa tudi premisleka o razumevanju kompetenčnega modela in načrtovanja lastnega strokovnega razvoja na področju mentoriranja.

V obeh programih skupaj se je usposobilo 32 mentorjev supervizirane prakse. Na osnovi evalvacije izvedenih usposabljanj smo zaključili, da je naslanjanje na kompetenčni model *EuroPsy* pri mentoriranju izredno učinkovito in vodi v večjo strukturiranost in sistematičnost mentoriranja supervizirane prakse in boljše spremljanje usposobljenosti mentoriranja. Ugotovili pa smo tudi, da je treba v programu še več poudarka dati samemu procesu mentoriranja, razvijanju odlik dobrega mentorja, načinom razvoja ustreznega mentorskega odnosa, spodbujanja refleksije in dajanja povratne informacije. Mentorji so potrebovali več vsebin, povezanih s supervizijo. Razviti je bilo treba celosten program usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, ki bi mentorjem poleg podajanja osnovne strukture mentoriranja supervizirane prakse in osvajanja kompetenčnega pristopa omogočil tudi pridobivanje znanj in razvoj veščin supervizije. Tudi enomesečna študijska praksa se je udeležencem zdela prekratka, da bi se čutili ustrezno usposobljene za mentoriranje supervizirane prakse, ki naj bi trajala eno leto po zaključenem akademskem študiju. Izkazalo pa se je tudi, da mentorji zelo potrebujejo kolegialno podporo in povratne informacije o ustreznosti svojega mentoriranja. Vse to so bila izhodišča za nadaljnje razvijanje programa usposabljanja mentorjev v okviru projekta SUPER PSIHOLOG.

Potrebe po supervizirani praksi v Sloveniji in usposobljenih mentorjih supervizirane prakse

V prihodnje bo v Sloveniji drugo stopnjo študija psihologije predvidoma zaključevalo okrog sto posameznikov na leto. Trenutno med diplomanti, v bolonjskem sistemu pa magistri psihologije, le redki svojo strokovno pot začnejo pod mentorstvom usposobljenega mentorja supervizirane prakse. Za zaposlitev v zdravstvu, šolstvu, socialnem varstvu, javni upravi morajo opraviti pripravništvo in strokovni izpit, vendar pa pripravništvo večkrat ni dovolj sistematično, ne poteka nujno v smeri razvijanja točno določenih strokovnih kompetenc, včasih mentor niti ni psiholog ali pa ni ustrezno usposobljen za mentoriranje. Na drugih področjih, npr. v gospodarstvu, pa pripravništva s strokovnim izpitom sploh ni. Nujno bi bilo uvesti supervizirano prakso za vse psihologe, postaviti standarde zanjo, usposobiti mentorje in uvesti supervizijo mentoriranja.

Trenutno v Sloveniji večina mentorjev dosega nizko raven na lestvici razvoja supervizorja. Zadostijo sicer kriterijem za pridobitev certifikata *EuroPsy* (in so certifikat

bodisi že pridobili bodisi še ne) in imajo več let delovnih izkušenj na področju, ki ga mentorirajo. Vendar pa poleg tega, da nimajo zaključene specializacije na specifičnem področju dela in da sami povečini niso bili vključeni v supervizijo, tudi ne zadovoljijo standardom *EuroPsy* za izvajanje supervizije (tj., nimajo zaključenega dveletnega usposabljanja iz supervizije). Vključenost v supervizijo, ki jo organizira institucija, je značilna le za nekatere psihologe, ki delajo na področju socialnega varstva, v supervizijo pa se tipično vključujejo tudi psihologi, ki se usposabljajo iz ene od psihoterapevtskih smeri. V okviru štiriletne specializacije iz klinične psihologije (to je edina specializacija, ki se trenutno izvaja v Sloveniji, do nje pa imajo dostop izključno tisti psihologi, ki so zaposleni v zdravstvu) imajo specializanti klinične psihologije področne mentorje in enega glavnega mentorja, specializacija in s tem mentorstvo pa potekata po ustaljenem, s pravilnikom potrjenem programu.

Da bi vzpostavili dovolj široko mrežo mentorjev, s katero bi lahko pokrili potrebe mladih psihologov, ki vstopajo na trg dela, smo v okviru programa Norveški finančni mehanizem 2009–2014 prijavili projekt z naslovom *Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse – SUPER PSIHOLOG*⁵ (SUPER PSIHOLOG, 2015). Projekt je bil odobren decembra 2014. Potekal je od 5. 2. 2015 do 31. 10. 2016 v partnerstvu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Društva psihologov Slovenije, Norveškega psihološkega združenja, Inštituta Andrej Marušič Univerze na Primorskem in Inštituta za psihološko svetovanje in izobraževalno razvojne projekte (ISA inštituta). Projekt je bil sofinanciran s sredstvi Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 in Službe Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

Projektne dejavnosti

V projektu smo razvili in izvedli celosten program usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. Usposobili smo 24 mentorjev. Usposabljanje je zajemalo udeležbo na delavnicah, organiziranih v tri vsebinske sklope (module). Poleg tega je usposabljanje vključevalo tudi praktično delo s tremi mentoriranci. Vsak mentor je en mesec mentoriral študenta psihologije na študijski praksi, tako da je sprejel študenta v svoje delovno okolje, in eno leto vodil supervizirano prakso dveh psihologov začetnikov, ki sta po zaključenem magistrskem študiju pridobivala prve delovne izkušnje v realnem delovnem okolju.

Do zdaj smo v Sloveniji preizkušali model supervizirane prakse, ki se izvaja v delovnem okolju mentorja (glej Zabukovec in Podlessek, 2010). Tak model največkrat velja za pripravništvo ali študijsko prakso. Mentor in mentoriranec sta lahko v rednem in tesnem kontaktu, pri delu sodelujeta, lahko opazujeta delo drug drugega, sproti reflektirata svoje delo in delo drugega. Mentor lahko v neposrednem kontaktu

5 Akronim projekta izhaja iz njegovega naslova: »SUPERVizirana praksa PSIHOLOGov ...«.

mentoriranja bolj usmerja, mu v dogovoru z delodajalcem določa delovne naloge, primerne razvojni stopnji njegovih kompetenc, mu pokaže izvedbo določene aktivnosti neposredno v delovnih situacijah, sproti korigira njegova ravnanja. Daje mu lahko več mentorske podpore v smislu kariernega razvoja in vzpostavljanja strokovnih odnosov znotraj delovne organizacije. V projektu SUPER PSIHOLOG pa smo preizkusili drugačen model mentoriranja, ki je v trenutnih razmerah na trgu dela realnejši in trajnostno uporabnejši. Uvedli smo sistem supervizirane prakse psihologov in preizkusili model mentoriranja, ki je po obliki bližje superviziji. V projektu smo preizkusili model mentoriranja, kjer sta mentor in mentoriranec zaposlena v različnih organizacijah in se v vnaprej rezerviranem času redno srečujeta izven delovnega časa, in sicer enkrat na dva tedna za najmanj dve uri. Na srečanjih razpravljata o delu mentoriranja in analizirata ter reflektirata mentorirančeve izkušnje. Mentor v okviru teh srečanj, ki morajo biti zaradi omejenega časa zelo osredotočena in vnaprej dobro pripravljena, pomaga mentorincu predelovati strokovne probleme na miselni in čustveni ravni ter mu daje podporo v njegovem razvoju strokovnih kompetenc in samozaupanja. Tak model supervizirane prakse pogosto uporabljajo v drugih državah, pri nas pa do zdaj ni bil toliko prisoten. Vzpostavitev supervizirane prakse za vse psihologe zahteva uporabo prav takega modela, saj organizacije z razpoložljivimi mentorji vse manj razpisujejo pripravniška mesta ali pa je v mnogih organizacijah na voljo le eno delovno mesto psihologa. Z vzpostavitvijo sistema supervizije pri zunanjem strokovnjaku smo omogočili nadaljnje širjenje supervizirane prakse in s tem trajnostno uvedbo supervizirane prakse v opravljanje poklica psihologa. Ocenili smo, da bo s tako obliko supervizirane prakse mogoče nadaljevati po zaključku projekta, tako da bodo slednjič vanjo vključeni vsi psihologi.

V projektu smo preizkusili tudi uporabo spletne platforme za dokumentiranje in spremljanje supervizirane prakse. Spletna platforma ponuja inovativen način sodelovanja mentorjev in mentorirancev. Preverili smo, ali lahko tak način komuniciranja olajša mentorski proces in nadzor izvedbe supervizirane prakse ter s tem pomaga pri širjenju sistema supervizirane prakse v Sloveniji. Preizkusili smo tudi občasno izvajanje mentoriranja »na daljavo« z uporabo videokonferenčnih klicev. Taki načini izvajanja supervizirane prakse so razmeroma novi tako pri nas kot v celotnem evropskem psihološkem prostoru, ki je trenutno še vedno bolj naklonjen izvajanju supervizijskih srečanj »v živo«.

Mentorji so se med projektom vključevali v redno supervizijo, kjer so v supervizijski skupini (sestavljala jo je 3–5 mentorjev in supervizor mentorjev) analizirali in reflektirali pridobljene mentorske izkušnje. Dva norveška strokovnjaka supervizorja, Mona Duckert in Bjarte Kyte, sta usposabljala šest supervizork, ki bodo po zaključku projekta trajno skrbale za supervizijo že usposobljenih mentorjev in tudi tistih, ki se bodo v program usposabljanja mentorjev vključevali kasneje.

V projektu smo razvili različne pripomočke za vzpostavitev in spremljanje mentorskega odnosa ter evalvacijo razvitosti mentorjevih veščin mentoriranja. Dokumente,

ki smo jih pripravili v okviru projekta, npr. sporazum o mentoriranju, ki ga po začetnih dogovarjanjih skleneta mentor in mentoriranec, ali pa obrazec za refleksijo supervizijskega srečanja, bodo lahko tudi v prihodnosti mentorji uporabljali pri mentoriranju, supervizorji mentorjev pa pri superviziji.

Na osnovi izkušenj iz projekta smo izdelali smernice za izvajanje supervizirane prakse v Sloveniji, usposabljanje mentorjev in supervizijo mentoriranja. Cilj smernic je, da bi se uporabljale pri izvajanju supervizirane prakse v Sloveniji. Uporabljali pa jih bodo lahko tudi psihologi v drugih evropskih državah in drugje. Podobne smernice za supervizijo v svetu obstajajo, npr. *Smernice APA za klinično supervizijo v psihologiji v zdravstvu* (APA, 2014) ali avstralske *Smernice za zdravstvene delavce* (HETI, 2012). Po našem vedenju gre za prve smernice take vrste v Evropi. Smernice bodo morda lahko služile tudi kot vodilo drugim strokam pri vzpostavljanju lastnih programov skrbi za razvoj strokovnjakov na začetku njihove poklicne poti.

Pomemben del projekta je bilo tudi informiranje in obveščanje o projektnih aktivnostih. Strokovni javnosti smo predstavljali certifikat *EuroPsy* in projekt SUPER PSIHOLOG. Oblikovali smo reklamno stojalo in letake o projektu, ki smo jih delili ob različnih dogodkih (pri projektnih partnerjih in širše) in z njimi opozarjali na projekt. Certifikat *EuroPsy*, supervizirano prakso in projekt smo predstavili študentom vseh treh slovenskih univerz, kjer se izvajajo študiji s področja psihologije. Projekt smo predstavili tudi zaposlenim na oddelkih za psihologijo na vseh treh univerzah, na različnih izobraževanjih in konferencah. Širšo javnost smo o projektu informirali prek spletnih strani projektnih partnerjev, objav v medijih ob projektnih dogodkih in na Facebookovih straneh projektnih partnerjev. Izvedli smo več strokovnih predstavitev na različnih psiholoških srečanjih, konferencah in kongresih. Pripravili smo tri večje javne dogodke: zajtrk z novinarji, vmesno konferenco o projektu in zaključno konferenco. Na zajtrku z novinarji smo novinarjem predstavili pomen supervizirane prakse in cilje projekta SUPER PSIHOLOG. Vmesno konferenco z naslovom »Kakšno mentorstvo potrebujemo – Izkušnje in prenos dobrih praks mentoriranja psihologov« smo posvetili razpravi o mentoriranju psihologov. Na konferenci smo, poleg predstavitev prvih rezultatov projekta, udeležence seznanili tudi s potekom pripravištev na področju psihologije v Sloveniji in z razmejitvijo ter povezovanjem mentoriranja in supervizije. Predstavili smo sodobno paradigmo mentoriranja s poudarkom na mentorskem procesu in razvoju odnosa mentor – mentoriranec; koncept razvojno edukativnega modela supervizije in njegovo razmejitev z drugimi oblikami vodenja, pot od diplomanta do ekspertnega supervizorja, kaj je intervizija in zakaj potrebujemo metasupervizijo; izkušnje z mentorstvom in supervizijo na področjih socialnega dela, zdravstva in vzgoje in izobraževanja. V delavnicah so udeleženci razpravljali o prednostih kompetenčnega pristopa k mentoriranju, spoznali pa so tudi eno od metod razvojno edukativnega modela supervizije. Na zaključni konferenci z naslovom *SUPER PSIHOLOG – Kakovostni prvi koraki v psihološko delo* smo spoznali dva primera dobrih praks na področju prehoda iz izobraževanja v delovno prakso: klinično

usposabljanje na področjih zdravstvene nege na Fakulteti za zdravstvo Jesenice in izkušnje Norveškega psihološkega združenja s supervizijo. Predstavili smo rezultate evalvacije projekta SUPER PSIHOLOG (splošnih rezultatov projekta, modulov usposabljanja, sistema supervizirane prakse, ki smo ga razvili, in supervizije mentorjev) ter zamisli za potek supervizirane prakse v prihodnje in razvoj supervizije kot take. Na delavnicah so udeleženci s praktičnim delom spoznali vidike učinkovitega komuniciranja psihologov in načine razvoja strokovnih kompetenc psihologa s supervizijo.

Projekt SUPER PSIHOLOG nam je omogočil razviti celosten program usposabljanja mentorjev, ki razvija kompetence supervizije, in preveriti specifičen model enoletne supervizirane prakse. Spoznanja, ki smo jih pridobili v projektu, bodo prenosljiva tudi na področje vseživljenjske supervizije psihološke dejavnosti. Dolgoročni cilj bi bil, da bi se z vključitvijo psihologov začetnikov v redno supervizijo v prvem letu opravljanja poklica vzpostavila kultura, v kateri bi psihologi supervizijo začeli sprejemati kot nujen pogoj za kakovostno delo in bi se vanjo vključevali tudi kasneje, po zaključku supervizirane prakse. Zaradi zahtevnega dela z ljudmi bi supervizija, ki omogoča reflektiranje lastnih ravnanj in kompetenc, prišla prav vsakemu psihologu, tudi tistemu z več izkušnjami.



Per A. Straumsheim, Eva Danielsen, Bjarte Kyte in Mona Duckert
(prevod Tina Pirc)

PRENOS IZKUŠENJ NORVEŠKEGA PSIHOLOŠKEGA ZDRUŽENJA V SLOVENIJO

Pomen supervizije na začetku psihološke kariere

Ob zaključku univerzitetne izobrazbe študenti prejmejo naziv *psiholog*, ki prednje postavlja številna pričakovanja – tako s strani njih samih kot s strani drugih. Soočajo se z izzivi, ki zahtevajo teoretična znanja in zmožnost implementacije teh znanj v praktični kontekst. To lahko vodi v negotovost in dvom. Supervizija je tako še posebej pomembna prav na začetku kariere psihologa.

Pomen supervizije za paciente in druge uporabnike psiholoških storitev

Supervizija na začetku kariere je pomembna za paciente in druge uporabnike psiholoških storitev. Predstavlja preverjanje kakovosti s strani izkušenejših psihologov. Supervizor spremlja psihologe, če delajo v skladu s prakso, ki temelji na znanstvenih dokazih. To pomeni, da kontinuirano spremlja in vrednoti tri vidike, ki sestavljajo znanstveno utemeljeno prakso: potrebe uporabnikov, klinično ekspertnost posameznika (njegovo zmožnost kliničnega presojanja in izkušnje) in najboljše razpoložljive dokaze o učinkovitosti različnih pristopov.

S pomočjo poglobljenih diskusij in refleksij o tem, ali posamezni ukrepi delujejo v skladu s svojim namenom, supervizija omogoča ugotavljanje, ali so bili doseženi želeni učinki.

Vključenost uporabnika ter osredotočenost na njegovo družino in socialni kontekst predstavlja pomemben del supervizije.

Pomen supervizije za psihologa

Na začetku kariere supervizija običajno temelji na odnosu »mojster – vajenec«. Psiholog mora najti svojo identiteto v vlogi psihologa začetnika. Varen odnos je izredno pomemben za razvoj profesionalne in osebne zrelosti.

Supervizija je pomemben predpogoj za izgrajevanje kompetenc psihologa. V okviru supervizije psihologi dobijo priložnost, da skupaj s svojim supervizorjem reflektirajo svoje praktično delo. Supervizor lahko osebo, ki ji nudi supervizijo, vodi skozi razmislek o profesionalnih izbirah in odločitvah. Zato supervizija predstavlja nujno priložnost za mlajše psihologe, da preoblikujejo in integrirajo teoretično znanje s praktičnimi izkušnjami v svojem delovnem okolju.

Supervizija psihologov začetnikov je eden najpomembnejših ukrepov za razvoj kakovosti. Refleksija praktičnega dela in profesionalne identitete ob pomoči supervizorja lahko v začetni fazi pomaga pri obvladovanju strokovnih delovnih izzivov. Delodajalcem, ki psihologom na začetku kariere zagotavljajo supervizijo, lahko to pomaga pri pridobivanju in ohranjanju izkušenih psihologov. Gre namreč za zagotovilo, da bodo psihologi začetniki lahko nudili usluge, ki so varne za uporabnike.

Stanje na področju supervizirane prakse na Norveškem

Supervizija in supervizirana praksa sta bili na Norveškem, tako kot v številnih drugih državah, izvirno povezani s psihoterapijo in psihoterapevtskim izobraževanjem. Ob začetku psihološkega izobraževanja in pridobitve naziva (*cand. psychol.*) na norveških univerzah v poznih 50. letih prejšnjega stoletja je bilo določeno, da mora biti supervizija del izobraževanja vseh psihologov, ne glede na njihovo področje dela. Že v tistih časih so torej poudarjali pomen supervizirane prakse v izobraževanju za vse psihologe.

Leta 1974 se je norveška oblast odločila zakonsko zaščititi naziv psiholog s t. i. »psihološkim zakonom«. Naziv se lahko podeli in ga lahko uporabljajo le tisti posamezniki, ki so pridobili diplomo (naziv *cand. psychol.*) oz. ekvivalent diplome z enakimi kvalifikacijami. Oblasti so skupaj z univerzami oblikovale standarde za psihološko izobraževanje na Norveškem, ki med drugim določajo, da mora biti v času 6-letnega izobraževanja eno leto namenjeno supervizirani praksi.

Supervizirana praksa je integrirana v večino elementov 6-letnega izobraževanja psihologov, vendar v večji meri v kasnejših stopnjah študija. Praksa je pretežno organizirana na dveh različnih področjih:

- na univerzitetnih klinikah – študenti obravnavajo paciente enkrat do dvakrat tedensko in se sproti izobražujejo ter udeležujejo skupinske supervizije;

- na inštitucijah izven univerz (predvsem s področja mentalnega zdravlja) – praksa na različnih inštitucijah poteka krajša in daljša obdobja; univerze podpirajo supervizorje, a so ti zaposleni na inštituciji, kjer delajo študenti; dogovor med univerzami in zunanjimi inštitucijami regulira tako prakso kot supervizijo.

Izobraževanje supervizorjev

Že od 50. let prejšnjega stoletja obstaja specialistično izobraževanje, ki ga izvaja Norveško psihološko združenje. Zajema pet let supervizirane prakse, 256 ur tečajev/pouka, 240 ur supervizije in zaključno nalogo. Supervizorji, ki poučujejo v okviru omenjenega izobraževanja, morajo biti specialisti na svojem področju. S postopnim prepoznavanjem supervizije kot kompetence same po sebi je Norveško psihološko združenje leta 1996 začelo izvajati dveletni program izobraževanja za supervizorje (ki poteka ob delu). Do današnjega dne je ta program zaključilo okoli 260 supervizorjev.

Izmenjava pozitivnih izkušenj s supervizirano prakso: Motivi Norveškega psihološkega združenja za sodelovanje v projektu SUPER PSIHOLOG

Na sestanku za *EuroPsy* leta 2012 v Bruslju smo ugotovili, da je Društvo psihologov Slovenije skupaj z Univerzo v Ljubljani osnovalo model supervizirane prakse, ki temelji na standardih *EuroPsy*, izvedlo izobraževanje za supervizorje in izdalo knjigo o njihovih izkušnjah. Istočasno je program EEA/Norway grants (Norveškega finančnega mehanizma) nameraval razpisati različne projekte v številnih državah Evropske unije, tudi v Sloveniji. Skupaj smo ugotovili, da bi lahko postali partnerji v projektu, oblikovali izobraževanje za supervizorje v Sloveniji in vzpostavili model supervizirane prakse.

Za sodelovanje Norveškega psihološkega združenja v tem projektu so obstajali številni razlogi in motivi. Najpomembnejši so bili trije razlogi, ki jih navajamo spodaj.

1. Supervizija in supervizirana praksa za psihologe imata na Norveškem dolgoletno tradicijo. Supervizirana praksa predstavlja osrednje izobraževalno področje v razvijanju in prenašanju znanja psihologov v praktične spretnosti in kompetence, ki so nujne za zagotavljanje visoko kakovostnih storitev za družbo. Norveško psihološko združenje izvaja dveletno izobraževanje za supervizorje. S pomočjo strokovnjakov, ki so v tem izobraževanju prevzeli vlogo učiteljev, smo želeli deliti naše izkušnje in strokovno védenje o načrtovanju in implementaciji usposabljanja za supervizorje.
2. Kot izraziti podporniki standardov *EuroPsy* Evropske zveze psiholoških združenj smo želeli člani Norveškega psihološkega združenja pomagati društvom, univerzam in državam, ki želijo usposobiti supervizorje in vzpostaviti supervizirano prakso kot del psihološkega izobraževanja. To bi lahko pomagalo dvigniti kompetence psihologov po Evropi. S tem ko evropski trg dela postaja bolj odprt, namreč kompetence evropskih psihologov niso več le stvar nacionalne obravnave.
3. V norveški tradiciji supervizije je največji poudarek na razvojnem vidiku. Slovenski kolegi pa so se najbolj osredotočili na razvijanje ocenjevanja kompetenc, ki

temelji na kompetenčnem modelu *EuroPsy*. V norveškem specialističnem izobraževanju je čedalje večji poudarek na vlogi in odgovornosti supervizorja kot »vratarja« pri vstopu v stroko. V tem projektu smo se strinjali, da bi bil eden od ciljev projekta integracija razvojnega in kompetenčnega modela supervizije. Izkušnje in izidi projekta bi bili tako lahko zelo pomembni za izvajanje prakse na Norveškem in za izobraževanje norveških supervizorjev.

USPOSABLJANJE MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV



Anja Podlesek

POMEN USPOSABLJANJA MENTORJEV IN ORIS PROGRAMA USPOSABLJANJA V PROJEKTU SUPER PSIHOLOG⁶

Zakaj morajo biti mentorji za vodenje supervizirane prakse ustrezno usposobljeni?

Nujno je, da mentor zelo dobro pozna področje, ki ga mentorira, da lahko sodeluje v refleksiji dejavnosti mentoriranja in reševanju strokovnih problemov, ter poskrbi, da strokovni razvoj mentoriranja poteka v smeri zagotavljanja kakovostnih psiholoških storitev, utemeljenih na preverjenih znanstvenih spoznanjih. Vendar pa dobra strokovna usposobljenost mentorja ni dovolj. Svoja znanja, veščine in navedenost do stroke mora biti zmožen tudi prenašati na mentoriranja. Zato mora imeti znanje o različnih metodah mentoriranja in supervizije, znanje in veščine poučevanja, prepoznavati in razumeti mora stopnjo razvitosti mentorskega/supervizijskega odnosa in ji ustrezno prilagajati svoj mentorski/supervizijski pristop, znati mora reševati morebitne konflikte z mentorirancem, prepoznavati dejavnike, ki vplivajo na kakovost mentoriranja/supervizije, in ustrezno reševati dileme, ki se pojavljajo zaradi tega, ker se pojavlja v dvojni vlogi – v vlogi mentorja, ki spodbuja in skrbi za razvoj kompetenc mentoriranja, in vlogi supervizorja, ki ocenjuje, ali so kompetence razvite do ustrezne ravni. *Pravilnik o certifikatu EuroPsy* (EFPA, 2015, str. 61–62) predvideva, da mora imeti mentor razvite veščine mentoriranja, kot so veščina aktivnega poslušanja, reflektiranja, dajanja povratnih informacij, obvladovanja meja in razmerja moči.

6 Del vsebine poglavja je bil predstavljen na 2. akademsko-gospodarskem kongresu (Podlesek, 2015).

Falender in Shafranske (2004) pravita, da lahko supervizorji postopno s pridobivanjem izkušenj z izvajanjem supervizije od točke, ko so morda negotovi v svoji vlogi, preveč pozorni na težave, začetnikovo uspešnost in napake jemljejo osebno, so preveč navdušeni ali izvajajo preveč nadzora, pridejo do točke, ko so gotovi v vlogi supervizorja in postanejo sprejemljivejši za mentorirančevo prispevanje k mentorskemu odnosu. Vendar samo izvajanje supervizije in pridobivanje supervizijskih izkušenj ne poveča nujno supervizijskih kompetenc. Napredek se lahko doseže šele s posebnim usposabljanjem, v katerem supervizor pridobi ustrezno znanje o superviziji, razvije veščine izvajanja supervizije in do supervizije razvije ustrezen odnos (npr. zavedanje, da je supervizija vseživljenjska dejavnost, motiviranost za prenos znanja mlajšim generacijam in redno vključevanje v mentoriranje, pripravljenost na vzajemni odnos z mentorirancem ipd.). Mentor se mora za vodenje supervizirane prakse in ocenjevanje kompetenc mentoriranca posebej usposobiti. Predvidoma naj bi formalno usposabljanje mentorjev supervizirane prakse trajalo vsaj dve leti (EFPA, 2015, str. 59–60).

Znanja, veščine in naravnost do supervizije, ki jo med usposabljanjem razvijejo mentorji supervizirane prakse, lahko pripeljejo do optimalnega strokovnega razvoja mladega psihologa. Usposobljeni mentor torej razume, katere kompetence mora razvijati pri mladem psihologu in kako. Z njim zna vzpostaviti spoštljiv in vzajemni odnos, v katerem se začetnik počuti varnega, da lahko deli svoje dileme in težave, ugotovitve o tem, česa še ne zna narediti in kje se mora še razvijati, občutke nemoči ob spopadanju s strokovnimi izzivi, jezo ob neuspehih, doživljanje v odnosih s klienti, kolegi, supervizorjem itd. Usposobljeni mentor zna omogočiti refleksijo mentoriranca in mu podati korektno in specifično povratno informacijo, ki vodi k realni samoceni mentoriranca in nadaljnjemu razvoju njegovih kompetenc. Razume, v kakšni fazi je mentorski odnos in kako ga lahko krepí in razvija. Zna zaznati, kdaj mentorski odnos naleti na ovire, se zna prilagajati in zna uporabiti strategije za sproprijemanje s težkimi situacijami, do katerih pride v superviziji. Med usposabljanjem in skozi vključenost v supervizijsko skupino, kjer denimo enkrat na mesec drugim mentorjem in supervizorju predstavi primere svojega mentoriranja in jih reflektira v skupini, oza-vešča vse navedene vidike mentoriranja, ki jim morda brez usposabljanja sicer pri mentoriranju ne bi posvečal (dovolj) pozornosti.

Cilj projekta SUPER PSIHOLOG je bil z usposabljanjem doseči, da se bo z večjim znanjem o značilnostih mentorskega odnosa, dejavnikih, ki vplivajo nanj, različnih metodah mentoriranja, razumevanjem dvojne vloge mentorjev itd. dvignila samozavest mentorjev in zadovoljstvo pri opravljanju mentorske vloge, da bodo vzpostavili boljši mentorski odnos in učinkoviteje prenašali znanje in veščine mentorirancu, razvijali pozitivnejšo naravnost psihologov začetnikov do stroke, prispevali k dvigu njihove strokovne samozavesti, razvoju profesionalne identitete in k boljši skrbi zase. Predvsem pa je bil cilj zagotoviti kakovostne psihološke storitve in v te namene usposobiti mentorje tudi za to, da bodo znali prepoznavati in ovrednotiti razvitost kompetenc psihologov začetnikov ter korektno prevzeti vlogo vratarja sistema.

Vsebine programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse psihologov

Program usposabljanja, ki smo ga razvili v projektu SUPER PSIHOLOG, je sestavljen iz treh modulov. Vsak modul je usmerjen v določen vidik mentoriranja/supervizije.

Modul 1, ki smo ga v preteklosti že izvajali (Podlesek in Zabukovec, 2012), je mentorje usposobil za uporabo kompetenčnega pristopa v supervizirani praksi ter je poudaril rezultat supervizirane prakse. Mentorji so se usposobili za prepoznavanje in razvijanje specifičnih strokovnih kompetenc pri psihologih začetnikih in za ocenjevanje, ali je psiholog začetnik pripravljen za vstop v samostojno izvajanje psihološke dejavnosti. V tem delu izobraževanja, ki je trajal 40 ur, so mentorji spoznali različne modele kompetenc psihologov, npr. model kocke (Fouad idr., 2009) in kompetenčni model, razvit v okviru *EuroPsy* (Bartram in Roe, 2005; EFPA, 2015), ter razmišljali o tem, katere kompetence mora imeti razvite psiholog za opravljanje psihološke dejavnosti na specifičnem področju, kjer delajo, in pri katerih delovnih nalogah pridejo posamezne kompetence do izraza. Spoznali so tudi, katere kompetence razvijajo aktualni študijski programi psihologije in do kolikšne mere. Spoznali so sodobne paradigme mentoriranja in razvoj mentorskega odnosa od priprave na mentoriranje do zaključevanja mentorskega odnosa. Razmišljali so o etičnih dilemah, do katerih prihaja v mentorskem odnosu, načrtovali supervizirano prakso, spoznali načine njenega reflektiranja, dokumentiranja in evalviranja. V okviru tega modula so vodili tudi enomesečno študijsko prakso. V zadnjem delu modula so potem, ko so z njo zaključili, študijsko prakso evalvirali. Izdelali so dokumentacijo o njej in vodili mentoriranja pri izdelavi dokumentacije. Naučili so se ocenjevati kompetence in njihovo razvitost pri mentorirancih ter pridobili kritičen odnos do ocenjevanja kompetenc in metod evalvacije in samoevalvacije. Razmislili so o nadaljnjem razvoju svojih kompetenc mentoriranja.

Modul 2 je dopolnjeval modul 1. Poudarjal je »mehke« veščine mentoriranja, proces supervizije in razvoj mentorskega odnosa. Z modulom 2 je preneslo Norveško psihološko združenje v Slovenijo dolgoletne izkušnje z usposabljanjem in supervizijo mentorjev. Mentorji so pod vodstvom norveških strokovnjakov supervizorjev spoznali pomen supervizijskega dogovora in njegove sestavne dele. Spoznali so metode in razvijali veščine supervizije ter se učili vzpostavljanja ustreznega mentorskega odnosa in podpore profesionalne rasti mentoriranca. Spoznali so, kako lahko pri superviziji uporabljajo analizo avdio- in videoposnetkov mentorirančevega dela, igro vlog, reflektivni tim, kako podajati evaluativno povratno informacijo itd. Spoznali so potek supervizije in načine razreševanja konfliktov, do katerih lahko prihaja v superviziji. Temu modulu je bilo v usposabljanju mentorjev namenjenih 40 ur.

V modulu 3, ki je obsegal 80 ur, so se mentorji seznanili z različnimi temami na področju duševnega zdravja (o promociji duševnega zdravja in preventivi, duševnem zdravju strokovnjakov, superviziji strokovnjakov s težavami na tem področju). Mentorji so se učili podpirati osebno rast, skrb za duševno zdravje in etično strokovno delovanje

mentorirancev. Razvijali so veščine prepoznavanja težav v duševnem zdravju, njihovega preprečevanja in ukrepanja v primeru zaznanih težav ter možne načine krepitve duševnega zdravja. Pri tem je bila pozornost usmerjena na vidike ohranjanja duševnega zdravja pri mentorjih samih in njihovih mentorirancih. Skrb za strokovnjaka ni pomembna le za njegovo duševno zdravje, temveč vpliva tudi na uspešnost opravljenega strokovnega dela. Redno spremljanje svojega fizičnega, psihološkega, socialnega in duhovnega blagostanja ter skrb za to blagostanje je ključno za kakovostno delo s klienti. Strokovnjak, ki dela z ljudmi, mora znati prepoznati dejavnike, ki mu pri delu povzročajo stres, in se mora znati razbremeniti. Znati mora prepoznati znake sekundarne travme in utrujenosti zaradi čustvene vpletenosti pri obravnavi primerov, vzpostaviti primerno ravnotežje med strokovnim delom in zasebnim življenjem. Usposabljanje mentorjev za hitrejše prepoznavanje in preprečevanje težav na področju duševnega zdravja mentorirancev naj bi pripomoglo k zmanjšanju pojavnosti teh težav med psihologi začetniki. Mentoriranci naj bi se prek ustreznega vodenja mentorjev bolje spoprijemali s stresom, pravočasno prepoznavali znake izgorelosti, znali reševati konflikte na delovnem mestu, bolje organizirali svoje delovno okolje ipd. S tem modulom se je krepila povezava mentoriranja na delovnem mestu z nekaterimi psihološkimi iznosi, kot so pozitivna samopodoba, čustvena prilagojenost in psihično blagostanje mentoriranja (Eby idr., 2008).

Pomemben del usposabljanja mentorjev je vodenje enomesečne študijske prakse študenta psihologije v svojem delovnem okolju in vodenje enoletne supervizirane prakse psihologa začetnika. Mentorji razvijajo kompetence mentoriranja, spremljajo ta razvoj in z mentorirancem reflektirajo proces prakse. Priporočljivo je, da preizkusijo tako vodenje študijske prakse kot tudi vodenje supervizirane prakse. Mentoriranec izvaja študjsko prakso v delovni organizaciji mentorja. Tako je lahko mentorski par ves čas v kontaktu, sproti reflektira in evalvira prakso, učenje je intenzivno, načrt prakse se lahko hitro prilagaja okoliščinam in tako je lahko razvoj kompetenc zelo učinkovit. Vendar je študijska praksa navadno kratka in mentoriranec v tem času lahko kompetence razvije le do določene mere. Ker gre za začetni stik mentoriranja s prakso, je mentoriranje navadno tudi bolj direktivno in mentor velikokrat zavzame vlogo učitelja ter mentorirancu predstavlja in razlaga specifične praktične postopke, s katerimi se mentoriranec prvič srečuje, mu daje navodila in nasvete, predlaga rešitve problemov. Mentor mentorirancu lahko odreja delovne naloge ter v veliki meri prevzema odgovornost zanj in za njegove dosežke. Z vodenjem študijske prakse mentorji pridobijo izkušnje tipičnega mentoriranja, ko mentor mentoriranja »vzame pod svoje okrilje« in – lahko bi rekli – zaščitniško skrbi zanj. Vodenje supervizirane prakse, pri kateri je mentoriranec zaposlen v drugi delovni organizaciji, pa mentorju daje vpogled v izvajanje supervizije, pri kateri so srečanja z mentorirancem redna, a ne tako pogosta. Odnos, ki se razvije, ima navadno drugačne odlike kot tipično mentorski odnos. Struktura srečanj mora biti dosti bolj jasna in vnaprej načrtovana. Mentor mentorirancu ne more v tolikšni meri predlagati delovnih nalog, ne more ga neposredno in kadarkoli opazovati pri njegovem delu, vsebina mentorskih srečanj

je odvisna od tega, kaj zanje pripravi mentoriranec. Mentoriranec mora bolj samoregulirati svoj proces učenja in razvoja, bolj sprejemati odgovornost zase, biti mora samostojnejši, mentoriranje je manj direktivno in poučevalno, v relativnem obsegu je več reflektiranja oziroma spodbujanja refleksije. Navedene razlike med obema tipoma mentorskega odnosa so seveda poudarjene, študijska in supervizirana praksa sta lahko v mnogočem tudi nerazločljivi.

Pridobljene izkušnje z vodenjem študijske in supervizirane prakse mentor predeluje v supervizijski skupini. Supervizijska skupina, sestavljena iz supervizorja in mentorjev supervizirane prakse z določenega področja psihološke dejavnosti, podpre mentorja in mu omogoči dodatno učenje. V skupini mentorji razpravljajo o poteku študijske ali supervizirane prakse, reflektirajo mentorski odnos in proces, si pomagajo pri reševanju dilem in konfliktov, si dajejo podporo, se učijo iz izkušenj drugih v skupini.

V nadaljevanju predstavljamo podrobnejše učne načrte modulov 1, 2 in 3 in ključne vsebine, ki so bile zajete v razvitem programu usposabljanja mentorjev supervizirane prakse: kompetenčni pristop k mentoriranju, mentorski odnos in njegov razvoj, razvijanje veščin supervizije ter mentoriranje kot skrb zase in svoje duševno zdravje.

Modul 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse: Osnove mentoriranja in kompetenčnega pristopa k supervizirani praksi⁷

Cilji programa usposabljanja

- Seznaniti udeležence s teoretično podlago mentoriranja študijske in supervizirane prakse psihologov, usposobiti jih za vodenje študijske in supervizirane prakse.
- Uporaba teoretičnih spoznanj o mentoriranju študijske in supervizirane prakse v delovnem okolju psihologa in uspešno vodenje študijske ali supervizirane prakse psihologov.
- Refleksija in evalvacija študijske in supervizirane prakse ter sposobnost izdelave podrobne dokumentacije o tej praksi in vodenja praktikanta pri izdelavi dokumentacije.

Kompetence, ki jih program razvija

- Udeleženci se usposobijo za razvijanje primarnih in usposobitvenih kompetenc pri praktikantih (primarne kompetence: opredelitev ciljev, ocenjevanje, razvoj, intervencija, evalvacija in komunikacija, usposobitvene kompetence: profesionalna strategija, stalni strokovni razvoj, profesionalni odnosi, raziskovanje in

7 Program sta pripravili Anja Podlesek in Vlasta Zabukovec. Izvajalke usposabljanja v projektu SUPER PSIHOLOG so bile: Anja Podlesek, Vlasta Zabukovec in vodje supervizijskih skupin Anita Kovačik, Jožica Možina, Julija Pelc, Vita Poštuvan, Andreja Rihter in Blanka Tacer, pod vodstvom Mateje Štirin.

razvoj, promocija, vodenje evidenc, upravljanje supervizirane prakse, zagotavljanje kakovosti in razmišljanje o sebi).

- Razvijajo kompetence mentoriranja. Pridobijo znanje o in sposobnost razvijanja in vzdrževanja mentorskega sodelovalnega odnosa.
- Razvijajo veščine refleksivne prakse (odprtost za povratne informacije in uporabo posvetovanja s kolegi oz. supervizije). Znajo izvesti refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse. Znajo oceniti kompetence praktikanta in pripraviti dokumentacijo o supervizirani praksi.
- S tem prepoznavajo in poglobijo lastne strokovne kompetence in razvijajo kompetence za načrtovanje in vodenje supervizirane prakse.

Obseg usposabljanja

Program skupno obsega 40 šolskih ur.

Vsebine usposabljanja

- Prvi sklop (5 + 10 ur):
Certifikat *EuroPsy*: enotna izobraževalna izhodišča za psihologe, implementacija v Evropi in v Sloveniji (predavanje). Supervizirana praksa po načelih *EuroPsy* (predavanje). Kompetence: kompetenčni modeli (model *EuroPsy*, model kocke), kompetence, ki jih razvijajo študiji psihologije (predavanje). Eksplikacija kompetenc (predavanje in vaje).
- Drugi sklop (5 + 10 ur):
Mentoriranje: pomen, oblike in funkcije mentorstva, pomen, vloga, naloge in kompetence mentorja, mentorski proces in razvoj mentorskega odnosa, etika v mentorskem odnosu, medkulturnost v mentorskem odnosu, mentoriranje na daljavo (predavanje, vaje, razprava v skupinah). Načrtovanje, izvajanje in evalvacija študijske in supervizirane prakse: formalna podlaga praktičnega usposabljanja, koraki praktičnega usposabljanja, odnos in komunikacija med mentorjem in praktikantom, načini spodbujanja refleksije, opazovanje in sprotna evalvacija praktikanta in mentorja, etični vidiki psihološke dejavnosti in supervizirane prakse (predavanje in vaje, ki po možnosti potekajo v paru z bodočim mentorirancem). Dokumentiranje supervizirane prakse (predavanje in vaje). Refleksija in evalvacija supervizirane prakse: metode evalvacije in samevalvacije, ocenjevanje kompetenc mentoriranja in mentorja, refleksija supervizirane prakse, samevalvacija, evalvacija študijske in supervizirane prakse, supervizija mentoriranja (predavanje in vaje).
- Vodenje študijske prakse (160 ur):
Med drugim in tretjim sklopom usposabljanja poteka študijska praksa v obsegu vsaj enega meseca. Udeleženci programa v svojem delovnem okolju opravijo vodenje študijske prakse enega študenta v obsegu vsaj 160 ur. Po začetni

oceni kompetenc mentoriranja v dogovoru z njim prilagodijo načrt študijske prakse. V svojem delovnem okolju vodijo študijsko prakso (razvijajo in spremljajo razvoj kompetenc mentoriranja), sproti z njim reflektirajo proces študijske prakse in ga evalvirajo.

- Vključitev v supervizijsko skupino (10 ur):

Udeleženci se vključijo v supervizijo mentoriranja študijske prakse. V skupinah razpravljajo o poteku supervizirane prakse. Delo v supervizijskih skupinah v času usposabljanja obsega vsaj 10 ur (večji del poteka na usposabljanjih v okviru vaj).

- Tretji sklop (10 ur):

Udeleženci pripravijo dokumentacijo o poteku študijske prakse ter o njej razpravljajo v skupini: naredijo pregled dokumentacije mentoriranja o študijski praksi, ocenijo razvitost kompetenc mentoriranja in naredijo pregled razvoja njegovih kompetenc, strukturirajo in analizirajo zapise sprotne refleksije in izdelajo končno refleksijo mentoriranja in poteka študijske prakse, strukturirajo in analizirajo povzetke supervizije mentoriranja, analizirajo etične dileme, ki so se pojavile med študijsko prakso, in načine njihovega reševanja, izdelajo končno evalvacijo študijske prakse in svoje vloge ter vloge mentoriranja/mentorancev v njej. Posodobijo svoje razumevanje kompetenčnega modela. Predlagajo spremembe izvajanja študijske prakse, razvoj novih načinov za njeno spremljanje ter načrtujejo lastni strokovni razvoj za dvig kakovosti supervizirane prakse. Delo v tem sklopu poteka samostojno in v supervizijskih skupinah.

Študijske obveznosti

Udeleženci morajo sodelovati na vseh srečanjih, izvesti vodenje študijske prakse v obsegu 160 ur in se vključevati v supervizijsko skupino. Pripraviti morajo dva izdelka:

- Pred začetkom izvajanja študijske prakse pripravijo portfolio z dokazili o prebiranju študijske literature, opredelitvami kompetenc in načrtom študijske prakse.
- Po zaključku izvajanja študijske prakse izdelajo poročilo, ki vključuje pregled mentorirančeve dokumentacije o študijski praksi, pregled razvoja mentorirančevih kompetenc, analizo zapisov sprotnih refleksij in končno refleksijo študijske prakse, analizo povzetkov supervizije mentoriranja, analizo etičnih vidikov študijske prakse, končno evalvacijo študijske prakse, analizo razvoja razumevanja kompetenčnega modela, predlog sprememb izvajanja študijske prakse, razvoj novih načinov za njeno spremljanje, načrt lastnega strokovnega razvoja za dvig kakovosti supervizirane prakse itd.

Izdelka se ocenita na ocenjevalni lestvici: opravi(-a) / ni opravi(-a).

Metode in oblike dela

Metode dela so predavanja, razprave, vaje, metoda opazovanja, metoda pridobivanja rezultatov skozi terensko delo, metoda mešanih skupin, metoda bilance uspeha, metoda ovrednotenja dela, študija primera. Program usposabljanja vključuje individualno obliko dela, delo v dvojicah (z mentorirancem), delo v supervizijskih skupinah, delo v *ad hoc* oblikovanih skupinah psihologov z istega ali sorodnega področja dela.

Kaj udeleženci pridobijo z udeležbo na programu usposabljanja?

Udeleženci s pozitivno oceno izdelkov prejmejo potrdilo o obiskovanju programa. Potrdilo služi za pridobitev formalnega certifikata o usposobljenosti za mentorja študijske in supervizirane prakse psihologov. Usposabljanje lahko udeleženci uporabijo pri dokazovanju stalnega strokovnega razvoja v okviru pridobivanja ali obnavljanja certifikata *EuroPsy*.

Pogoji za vpis v program usposabljanja

Udeleženci morajo izpolnjevati naslednje pogoje:

- Biti morajo univerzitetni diplomirani psihologi.
- Imeti morajo vsaj tri leta izkušenj samostojnega opravljanja psihološke dejavnosti na določenem področju.
- Inštitucija, v kateri so zaposleni, jim mora omogočiti, da za en mesec sprejmejo študenta na študijsko prakso. Ob začetku izvajanja programa bodo udeleženci prejeli obrazce za sklenitev dogovora o izvajanju študijske prakse med nosilcem programa in delovno organizacijo, ki bo študenta sprejela na prakso.

Priporočena literatura za udeležence

Zabukovec, V. in Podlesek, A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.



Anja Podlesek

KOMPETENČNI PRISTOP K SUPERVIZIRANI PRAKSI

Kompetentnost je zmožnost (veščina, sposobnost) ustreznega ali učinkovitega izvrševanja določene naloge (Colman, 2015), tj. skladno s sprejetimi standardi. Kompetenten psiholog nima le ustreznega znanja in veščin, ima tudi primeren odnos do stroke in klientov.

Primerno, za kliente varno in učinkovito delovanje zahteva ustrezna stališča, presojo, kritično mišljenje in odločanje, izvedeno mora biti v skladu s poklicnimi standardi, etičnimi načeli ter vrednotami stroke (Rodolfa idr., 2005). Kompetence so gruče znanj, veščin, zmožnosti in drugih lastnosti, ki posamezniku omogočajo, da v strokovnih situacijah ravna učinkovito in skladno z opredeljenimi standardi (International Declaration on Core Competences in Professional Psychology, 2016).

Obstajajo različne konceptualizacije kompetenc psihologov. APA je sprejela model kocke (Fouad idr., 2009; Rodolfa, 2005). Mednarodna zveza uporabne psihologije (IAAP) in Mednarodna zveza psihološke znanosti (IUPsyS) sta v skupnem projektu (The International Project on Competence in Psychology – IPCP) razvili model kompetenc, ki je mednarodno prepoznan kot primeren, in sprejeli mednarodno deklaracijo o temeljnih kompetencah v psihološki stroki (International Declaration on Core Competences in Professional Psychology, 2016). V Evropi pa se je v okviru certifikata *EuroPsy* uveljavil model, ki mu bomo rekli kompetenčni model *EuroPsy*.

Kompetenčni model *EuroPsy*

Kompetenčni model *EuroPsy* kompetence psihologov deli na primarne in usposobitvene (Bartram in Roe, 2005; EFPA, 2015). Primarne kompetence so specifične za

delovno mesto psihologa in predstavljajo psihološko vsebino poteka strokovne dejavnosti. Usposobitvene kompetence pa so splošne kompetence, ki so potrebne za učinkovito izvajanje psihološke dejavnosti in so podpora primarnim kompetencam. Te kompetence bi lahko pričakovali tudi pri katerih drugih strokovnih profilih.

Konceptualizacija **primarnih kompetenc** v modelu *EuroPsy* sledi poteku psihološke obravnave. Kompetence se združujejo v šest kategorij primarnih kompetenc (EFPA, 2015), ki združujejo skupno 20 kompetenc (v nadaljevanju označenih s številkami v oklepaji): opredelitev ciljev, ocenjevanje, razvoj, intervencijo, evalvacijo in komunikacijo. Opredelitev ciljev psihološke obravnave vključuje analizo potreb (1), ki vključuje zbiranje podrobnih informacij o klientovih potrebah po psihološki obravnavi, in postavljanje ciljev (2), ko se s klientom dogovorimo o sprejemljivih in dosegljivih ciljih. Sledi ocenjevanje posameznikov (3), skupin (4), organizacij (5) ali razmer (6) z ustreznimi metodami. Včasih, ko ne moremo uporabiti standardnih postopkov intervencije, je treba intervencijo še razviti. Kompetenca razvoja vključuje opredelitev namena intervencije, storitve ali proizvoda (7) ter njihovo oblikovanje (8), preizkus (9) in evalvacijo (10). Intervencijo je treba ustrezno opredeliti in načrtovati (11) ter nato uporabiti. Psiholog mora imeti kompetence za izvajanje neposrednih intervencij, usmerjenih k posameznikom (12) kot tudi razmeram (13) in za izvajanje posrednih intervencij (14), zmožen mora biti na ustrezen način uporabljati psihološke proizvode in storitve (15) ter skrbeti za njihovo ustrezno uporabo pri drugih. Znati mora evalvirati ustreznost svojih intervencij in evalvacijo ustrezno načrtovati (16) ter izmeriti njene učinke (17) in jih analizirati (18). Znati mora na ustrezen način predati izsledke, bodisi v obliki povratnih informacij klientom (19) bodisi v obliki poročil o intervenciji (20).

Poleg primarnih kompetenc so pomembne tudi **usposobitvene kompetence**. Psiholog mora imeti ustrezno profesionalno strategijo (1), kar pomeni, da mora biti zmožen oceniti svoje kompetence in skladno z njimi izbrati ustrezen način reševanja problema. Redno se mora vključevati v stalni strokovni razvoj (2). Z drugimi strokovnjaki in relevantnimi organizacijami vzpostavlja ustrezne profesionalne odnose (3). Zmožen mora biti razvijati nove storitve in proizvode (4) ter ustrezno tržiti svojo psihološko dejavnost (5). Urejene mora imeti poslovne evidence (6) in ustrezno upravljati svojo dejavnost (7). Vzpostavljen mora imeti sistem za zagotavljanje kakovosti svoje dejavnosti (8) ter izvajati samorefleksijo svoje dejavnosti in kompetenc (9). Za podrobnejše opise posameznih usposobitvenih kompetenc glej na primer EFPA (2015) ali www.europsy.si.

Čeprav mora imeti vsak psiholog razvite vse navedene kompetence, pa stopnja razvitosti posameznih kompetenc ne more biti pri vseh psihologih enaka. Vsak psiholog ima specifičen profil razvitosti kompetenc, vezan na pretekle izkušnje z opravljanjem psihološke dejavnosti, torej vezan na področje psihologovega delovanja. Delovna okolja se razlikujejo po tipu klientov, sodelavcev, namenih delovanja, orodjih in metodah dela, skladno s tem pa se razlikujejo tudi kompetence

različnih psihologov. Posameznik, ki je kompetenten za eno od področij poklica oz. je kompetenten na nekem delovnem mestu ali za ukvarjanje z določeno skupino klientov, ni nujno kompetenten tudi za delovanje na drugem področju ali ukvarjanje z drugo skupino klientov. Pri spremembi področja dejavnosti je zato potrebno dodatno usposabljanje (Bartram in Roe, 2005) oz. po potrebi ponoven vstop v supervizirano prakso.

Kompetence lahko izboljšujemo z izobraževanjem in razvojem (Lucia in Lepsinger, 1999). Razvijajo in izpopolnjujejo se skozi vsa leta delovanja na nekem področju. Od posameznikov v različnih fazah izobraževanja ali usposabljanja ne moremo pričakovati enake ravni razvitosti določene kompetence. Pomembno je, da posamezniku delovne naloge, s katerimi pridobiva izkušnje, prilagodimo glede na trenutno raven njegove usposobljenosti. Programi izobraževanja in usposabljanja morajo biti zato postopni. Sprva morajo vključevati enostavnejše naloge, nato pa šele vse več kompleksnih in bolj sofisticiranih vsebin ter metod za razvijanje kompetenc (Kaslow, 2004). Osnovne kompetence za opravljanje psihološke dejavnosti razvije že študent med študijem, ko pridobi specifična teoretična in proceduralna znanja pri različnih predmetih ali ko na vajah vadi izvedbo določenih postopkov ter razvija veščine. Ta znanja in veščine integrira in nadgradi v času študijske in supervizirane prakse, ko pridobljeno znanje, izkušnje in razumevanje vnese v psihološko prakso v realnem delovnem okolju, ko v novih situacijah srečuje kliente z realnimi problemi, ko mora vzpostavljati prave profesionalne odnose z njimi in sodelavci. Med študijsko prakso študent pod nadzorom napravi prve korake v izvajanju psihološke dejavnosti, se nauči določenih praktičnih postopkov, reflektira svojo dejavnost, z drugimi razpravlja o njej in začenja vzpostavljati odnose s strokovnimi kolegi. Navadno je študijska praksa zaradi omejenega trajanja osredotočena na manjše število elementov psihološke dejavnosti in študent načrtno in poglobljeno razvija samo določene izbrane kompetence. V letu supervizirane prakse pa se od psihologa začetnika lahko zahteva izvajanje vseh elementov psihološke dejavnosti in razvijanje vse kompetenc, sprva pod nadzorom, kasneje pa vse bolj samostojno, dokler ne razvije vseh potrebnih kompetenc do te mere, da je sposoben delovne naloge izvajati brez nadzora.

Naloga mentorja je, da na osnovi dokazil, ki mu jih skozi leto prinaša psiholog začetnik v supervizijo, ob koncu supervizirane prakse oceni, ali ima psiholog začetnik zadovoljivo razvite vse primarne in usposobitvene kompetence. Mentor oceni kompetence psihologa na 4-stopenjski lestvici (glej tabelo 3). Ocena 1 pomeni, da so prisotni osnovno znanje in veščine, vendar kompetenca ni zadovoljivo razvita. Tako stopnjo razvitosti kompetence pričakujemo, na primer, po zaključenem predmetu na prvi stopnji študija psihologije. Ocena 2 pomeni, da je kompetenca za opravljanje nalog razvita, vendar sta potrebna vodenje in supervizija. Tako stopnjo razvitosti kompetence pričakujemo, na primer, ko študent vstopi na supervizirano prakso, se pravi po koncu akademskega študija. Ocena 3 pomeni, da je razvita

kompetenca za opravljanje osnovnih nalog brez vodenja in supervizije. Ocena 4 pa pomeni, da je razvita kompetenca za opravljanje zahtevnih nalog brez vodenja in supervizije. Za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti mora posameznik prejeti vsaj oceno 3. Da lahko psiholog začetnik pridobi certifikat *EuroPsy*, mora mentor na določenem obrazcu povzeti, ali so kompetence ustrezno razvite v vseh sedmih kategorijah (šestih kategorijah primarnih kompetenc in v kategoriji usposobitvenih kompetenc) in s podpisom potrditi svojo oceno. Mentor torej presodi, ali je psiholog »usposobljen« ali »še ni usposobljen« za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti.

Tabela 3. Ocenjevalna lestvica kompetenc na EuroPsyjevem obrazcu C

1	2	3	4
Osnovno znanje in veščine prisotno, vendar kompetenca ni zadovoljivo razvita.	Kompetenca za opravljanje nalog, vendar sta potrebna vodenje in supervizija.	Kompetenca za opravljanje osnovnih nalog brez vodenja in supervizije.	Kompetenca za opravljanje zahtevnih nalog brez vodenja in supervizije.

Uporabnost kompetenčnega modela pri mentoriranju

Mentorjevo opravljanje funkcije vratarja sistema je pri nas, pa tudi v več drugih evropskih državah, nekaj novega, predvsem na področjih, pri katerih do sedaj za opravljanje psihološke dejavnosti ni bilo treba opravljati strokovnega izpita. V primerjavi s strokovnim izpitom je prednost vstopanja v prakso z oceno mentorja supervizirane prakse v tem, da je pri slednji izrazit poudarek na sistematičnem pregledu vseh kompetenc in poglobljenem vpogledu v posameznikovo usposobljenost. Kompetenčni model mentorju omogoča, da oceni usposobljenost kandidata v različnih elementih dela in da nobenega elementa pri presoji ne izpusti.

Na osnovi dosedanjih izkušenj z usposabljanjem mentorjev supervizirane prakse za uporabo kompetenčnega modela pri mentoriranju in njihovih poročanj lahko rečemo, da se v večini zdi mentorjem kompetenčni model *EuroPsy* precej abstrakten, ko se prvič soočijo z njim. Opisi posameznih kompetenc v modelu so tako splošni, da si težko predstavljajo specifična vedenja, ki jih izkazuje psiholog z razvito kompetenco. Kompetence jim je zato sprva težko razumeti, težko jih definirajo skozi konkretne delovne naloge ali situacije. Zato smo pri predstavljanju kompetenčnega modela *EuroPsy* mentorjem supervizirane prakse v dosedanjih usposabljanjih navadno postopali tako, da smo spoznavanju kompetenčnega modela namenili veliko časa, vsaj 8 ur. Mentorji so v skupinah po področjih dela skupaj razmišljali o tem, kako se kompetence izražajo skozi izpolnjevanje različnih delovnih nalog na njihovem področju. Za vsako od kompetenc so poskušali eksplicitno

zapisati, kako se izraža. Nekaj primerov opredelitev specifičnih načinov izražanja kompetenc najdete v monografiji *Model supervizirane prakse* psihologov V. Zabuvec in A. Podlessek (2010). Z izmenjavo mnenj in iskanjem primerov izražanja kompetenc iz delovnih okolij različnih psihologov se počasi sodelujočim razjasni predstava o posamezni kompetenci in začenejo kompetence ter model bolje razumevati. Dosledno pa poročajo, da šele s poskusnim vodenjem študijske ali supervizirane prakse in preizkušanjem opredelitev, načrtovanja in razvijanja kompetenc mentoriranja ter refleksije o njihovem razvoju model v popolnosti ozavešijo in ga razumejo. Ko na prakso sprejmejo mentoriranja, z njim načrtujejo, kako bodo razvijali posamezne kompetence, in nazadnje kompetence mentoriranja tudi ocenijo, prepoznajo model kot zelo uporaben in učinkovit za načrtovanje in vodenje študijske in supervizirane prakse. Vključevanje praktičnega preizkušanja mentoriranja v program usposabljanja je zato izrednega pomena. Poleg tega pa se je kot zelo koristno izkazalo tudi strukturiranje programa usposabljanja na način, da poskusnemu mentoriranju po kompetenčnem modelu *EuroPsy* sledi še eno organizirano srečanje udeležencev usposabljanja. Takrat v skupinski razpravi mentorji ponovno premislijo o svojem pojmovanju kompetenčnega modela in ga še dodelajo.

Kompetenčni model *EuroPsy* sledi vrstnemu redu aktivnosti v psihološki obravnavi. Tako si psihologi, ko model enkrat osvojijo, kompetence lažje predstavljajo in zapomnijo. Model psihologom koristi pri spremljanju svoje usposobljenosti in pri načrtovanju lastnega razvoja, mentorjem pa pri spremljanju razvoja kompetenc mentoriranja. Potem ko ga uporabijo v realnosti pri svojem delu in mentoriranju, ga ocenjujejo kot zelo uporabnega. Ne le da jim pomaga strukturirati študijsko ali supervizirano prakso, pomaga jim tudi opredeliti njihovo poklicno identiteto in kompetence psihologa razmejiti od kompetenc drugih strokovnjakov. Z uporabo kompetenčnega modela *EuroPsy* lahko psihologi ubesedimo, kaj vemo in kaj znamo narediti. Model nam pomaga sporočati naravo naših kompetenc širši javnosti, tvorcem politike, pa tudi (bodočim) delodajalcem. Zaradi vsega navedenega njegovo koristnost prepoznavajo tudi mentoranci.

Da je lahko praktično usposabljanje študenta psihologije na študijski praksi ali psihologa začetnika na supervizirani praksi kar se da učinkovito, je pomembno, da mentor pozna in razume kompetenčni model. Pomembno je, da razume, katere kompetence ima posameznik že razvite in katerim mora posvečati več pozornosti, da se bo razvil v kompetentnega strokovnjaka. Znati mora usmerjati supervizirano prakso na način, da bodo situacije, v katerih se bo mentoriranec znašel, primerne zahtevnosti, da jih bo zmožel in se bo iz njih kaj novega naučil. Mentor mora razumeti, kako lahko mentorincu pomaga načrtovati delovne naloge in reflektirati ter evalvirati prakso. Pomembno je tudi, da zna ob zaključku obdobja supervizirane prakse oceniti, kako usposobljen je mentoriranec za samostojno izvajanje delovnih nalog. Enako koristno pa je za učinkovito supervizirano prakso, da tudi psiholog

začetnik pozna kompetenčni model, da se lahko z mentorjem bolje razumeta, ko načrtujeta in spremljata razvoj kompetenc ter evalvirata njihovo razvitost.

V tabeli 4 predstavljamo primer uporabe kompetenčnega modela pri pripravi na mentorski odnos. Mentorica je z mentoriranko pred začetkom študijske prakse pregledala, katere kompetence je mentoriranka do zdaj že razvijala (v okviru študijske prakse v drugi delovni organizaciji). Iz razpredelnice, ki jo je pred tem pripravila mentorica kot pregled kompetenc (izsek razpredelnice je predstavljen v tabeli 4), ki jih mora imeti psiholog na njenem delovnem mestu, sta izbrali kompetence, ki jih je mentoriranka želela razvijati v času študijske prakse pri izbrani mentorici, znotraj kompetenc pa še posebej tiste specifične veščine in znanja, ki jim je bilo treba posvetiti več pozornosti. Narava dela pa je potem pri izvajanju študijske prakse prinesla še razvoj nekaterih drugih kompetenc, ki jih mentorski par sprva ni izbral kot osrednjih za študijsko prakso.

Tabela 4. Primer uporabe kompetenčnega modela EuroPsy – mentorčin opis kompetenc psihologa v vrtcu⁸

Primarna kompetenca	Primer delovne naloge	Kompetenca vključuje naslednja specifična znanja in veščine
a. Opredelitev ciljev		
Analiza potreb	• Pogovor: po telefonu, elektronski, osebno • Voden intervju • Vprašalniki Uporabniki: starši, vzgojitelji, vodstvo, zunanje inštitucije, lastna opažanja	Veščine: vzpostavljanje stika in zaupanja, poslušanje, postavljanje vprašanj, sposobnost razumevanja drugih, sposobnost aktivnega poslušanja Znanje: o uporabi določenega vprašalnika, o tehnični izvedbi intervjuja, o vsebini anamnestičnih podatkov, znanja s področja komunikacije, znanja s področja razvojne psihologije, znanja, ki se nanašajo na poznavanje odklonskosti vedenja in razvoja pri otrocih
Postavljanje ciljev	• Pridobivanje dodatnih veščin in znanja strokovnih delavcev • Sprememba vedenja: pri otroku, vzgojitelju, starših • Razvojno-raziskovalno analitično delo, npr. izboljšanje klime • Nudjenje pomoči in podpora	Veščine: poslušanje, postavljanje vprašanj, sposobnost aktivnega poslušanja, podpora Znanje: o postavljanju ciljev, znanja s področja razvojne, pedagoške, kognitivne psihologije, s področja osebnosti, motivacije in emocij, medosebnih odnosov in komunikacije, znanja, ki se nanašajo na poznavanje odklonskosti vedenja in razvoja pri otrocih

8 Opis načina izražanja kompetenc psihologa v vrtcu je pripravila mentorica Andreja Koler Križe.

Primarna kompetenca	Primer delovne naloge	Kompetenca vključuje naslednja specifična znanja in veščine
b. Ocenjevanje		
Ocenjevanje posameznikov	• Opazovanje vedenja: otroka, strokovnih delavcev (metode in tehnike) • Uporaba standardiziranih psihodiagnostičnih sredstev (SV-O) • Nestandardizirani pripomočki za prepoznavanje vedenja: razvojne lestvice, kurikulum za vrtce po področjih otrokovega razvoja, voden intervju, vedenjsko-kognitivni intervju, merjenje pogostosti motečega vedenja itd.	Veščine: poslušanje, postavljanje vprašanj, sposobnost aktivnega poslušanja, podpora, izbor znanj za konkretno situacijo, osredotočenje na konkretno situacijo, subtilnost, nevtralnost Znanje: o poznavanju in uporabi diagnostičnih pripomočkov, o tehnični izvedbi intervjuja, znanja s področja razvojne, pedagoške in kognitivne psihologije, s področja osebnosti, motivacije in emocij, medosebnih odnosov in komunikacije, vedenja skupin, socialne psihologije, znanja, ki se nanašajo na poznavanje odklonskosti vedenja in razvoja pri otrocih



Vlasta Zabukovec

RAZVOJ MENTORSKEGA ODNOSA

Mentorstvo se lahko odvija v različnih kontekstih (npr. študijskem, delovnem, zasebnem). V različnih kontekstih se razlikuje, kljub temu pa ohranja nekatere skupne značilnosti (Eby, Rhodes in Allen, 2007), ki bodo opisane v nadaljevanju. Mentorstvo je edinstven odnos med posameznikoma, kjer je prisotna medosebna izmenjava. Mentorstvo je učno partnerstvo, ki kljub različnosti vedno vključuje učenje in osebno rast ter ga lahko razumemo kot strokovno in psihosocialno podporo mentorirancu. Mentorski odnos je vzajemen, a asimetričen, saj je mentor bolj izkušena oseba, večja pozornost pa je namenjena mentorirancu. Mentorski odnos je dinamičen in se ves čas spreminja.

Faze mentoriranja

K. Kram (1983) je proučevala stopnje razvoja mentorskega odnosa in odkrila štiri napovedljive razvojne stopnje: vzpostavitev odnosa, vzdrževanje odnosa, ločitev in ponovna opredelitev odnosa. Bila je ena izmed prvih raziskovalcev, ki se je razvoja mentorskega odnosa lotila empirično. Sledila ji je vrsta raziskovalcev. Prišli so do različnega števila stopenj, vendar podobnih razvojnih značilnosti odnosa. Pri *vzpostavitvi odnosa* tako mentor kot mentoriranec čutita vznemirjenost ob izzivu in odnos gradita postopoma. Mentor skrbi za profesionalni razvoj mentoriranja (npr. usposabljanje, promocijo) in daje psihosocialno podporo; pri vzpostavitvi odnosa in tudi nadalje je pomembno, da mentoriranec to podporo zazna. Pomembno je, da mentor ozavešči svojo vlogo. V naslednjem obdobju *vzdrževanja odnosa* se krepi profesionalna in psihosocialna dimenzija mentorskega odnosa. Pričakanja

glede odnosa, ki sta jih definirala na začetku, mentor in mentoriranec preizkušata v praksi. Spoznavata pomen mentorskega odnosa in njegove meje. Oba pa v tem obdobju pridobivata in razvijata trdnejši odnos. Seveda se vsi mentorski pari ne razvijajo na enak način, saj je razvoj odnosa odvisen od potreb in interesov mentorja in mentoriranca. Na splošno lahko rečemo, da oba mentorski odnos v tem obdobju v glavnem ocenjujeta pozitivno. Nato sledijo spremembe, ki se kažejo v vse večji neodvisnosti mentoriranca in zmanjšani potrebi po mentorjevi strokovni podpori. To obdobje *ločevanja* prinaša več neprijetnih čustev, žalosti, tesnobe, izgube ali zmede. Tudi odnos med mentorjem in mentorirancem se spremeni, saj je potrebna *redefinicija odnosa*. Lahko svoj odnos še bolj okrepi ali pa nastopi ambivalentnost oz. neugodje. Mentoriranec lahko pri strokovnem uveljavljanju zazna višjo stopnjo samozaupanja oz. avtonomije. Vedno večja samostojnost mentoriranca vodi v postopno zaključevanje odnosa. Ko obstoječi odnos popolnoma zaključita, se razideta ali pa vzpostavita nov profesionalni odnos z novimi temelji.

Lamb, Anderson, D. Rapp, Rathnow in Sesan (1986) so proučevali razvoj profesionalnega odnosa v času pripravništva v kliničnem okolju. Potrdili so šest faz v odnosu med mentorjem in mentorirancem, za katere menim, da jih lahko prenesemo tudi v različna delovna okolja psihologa. Sledijo si v naslednjem zaporedju: spoznavanje, vzpostavljanje odnosa, odprtost, mentoriranje, samostojni začetki in ponovno povezovanje. *Spoznavanje* poteka izven delovnega okolja, kjer se mentor in mentoriranec prvič srečata; to je čas raziskovanja in ustvarjanja pričakovanj o profesionalnem odnosu ter je namenjen selekciji mentorirancev. Mentoriranec sebe predstavi z dobrimi, močnimi področji, manj pa omenja svoja šibka področja. Oba si želita, da bi bilo mentorstvo čim bolj uspešno, zato svojo energijo usmerita v leto prihajajočega pripravništva. Mentor v tej fazi predstavi širšo sliko mentorskega odnosa. *Vzpostavljanje odnosa* se odvija v delovnem okolju. Mentoriranec začne spoznavati zaposlene, vzpostavijo se prve povezave, pri čemer v veliki meri pomaga tudi mentor. Tako mentoriranec zmanjšuje začetno negotovost zaradi novega okolja. V trimesečnem obdobju mentor poskrbi za postavitev meje med odvisnostjo in samostojnostjo ter hkrati zaščiti mentoriranca. Pomembna je konsistentnost mentorja, ne glede na to, katero vedenje pri mentorirancu razvija. Naslednje tri do štiri mesece sledi faza *odprtosti*, kjer se jasno diferencirajo posameznikove prednosti oz. slabosti, saj mentor mentoriranca spremlja ves čas. To je obdobje, ko mora mentor spodbujati mentorirančevo samostojnost in avtonomnost ter hkrati poskrbeti za jasno postavljene meje. Svoboda omogoča razvoj posameznikove kompetentnosti in profesionalne identitete, a hkrati vodi v bolj tvegano ravnanje. Prav v povezavi s tem se začnejo pojavljati prvi konflikti, ki jih bosta mentor in mentoriranec ustrezno rešila, če sta predhodno vzpostavila odnos zaupanja in povezanosti. V tem obdobju se mentor začne bolj intenzivno zavedati svoje vloge, zato jo ponovno ovrednoti. Mentoriranci zaradi večje avtonomnosti pri svojem delu naredijo več napak, kar mentorja počasi vodi v naslednjo fazo, *mentoriranje*. Pojavi se v šestem ali sedmem mesecu in je povezana s povečanim

zavedanjem profesionalne vloge mentoriranja in njegovo težnjo po novih izzivih. Mentorjeva naloga je aktivno poslušanje, podpora in priznavanje profesionalnega razvoja. V tem času se mentor ponavadi tudi bolj odpre, spregovori o svojih pričakovanjih, dilemah in ciljih. Spodbuja druženje zunaj delovnega okolja, kar vse bolj utrjuje njegovo vlogo mentorja. Včasih ponudi pomoč pri iskanju prihodnje zaposlitve. Glede na to, da mentoriranja ob zaključku leta običajno čaka izpit, se v tej fazi lahko pojavi pretirana mentorjeva zaščita in zelo intenzivna priprava na izpit. Stopnja zaščite je v veliki meri odvisna od predhodne priprave mentoriranja. Sledijo *samostojni začetki*, ki trajajo zadnje tri mesece pripravništva. Za to obdobje so značilni: pridobivanje izkušenj v realističnem okolju, spodbujanje profesionalne bližine in evalvacija. Da bi se okrepila profesionalna kompetentnost, mentor mentoriranja usmerja v dodatna izobraževanja. Ob tem mu večkrat ponudi možnost diskusije o delovnih strategijah in mu hkrati omogoča spremljanje dela kolegov, saj tako pridobiva drugačen pogled na obravnavo problema in spoznava nove strategije. Mentor prav tako z različnimi aktivnostmi (obiski konferenc, priprava člankov ipd.) spodbuja profesionalno bližino in hkrati ves čas skrbi za stalno povratno informacijo o ciljih, dosežkih, morebitnih ovirah in napredovanju mentoriranja. Ves čas tega obdobja pa je prisotna formalna evalvacija tako s strani mentorja kot tudi s strani tistih, ki so bili najbolj pogosto v stiku z mentorirancem. Mentor opravi samoevalvacijo. Odnosi pa se z *zaključkom* pripravništva ne končajo, ampak jih lahko mentor in mentoriranec še vzdržujeta. To mentorirancu omogoča oživljanje profesionalne vloge, mentor pa lahko sledi razvoju mentoriranja in njegovemu najdenju v delovnem okolju.

L. Zachary (2012) je definirala štiri predvidljive stopnje razvoja mentorstva, skozi katere mentorski odnos napreduje: priprava, dogovarjanje, usposabljanje in zaključek. Te stopnje skupaj oblikujejo razvojno zaporedje, katerega dolžina se spreminja od odnosa do odnosa. Od opisanega modela K. Kram (1983) se razlikuje po tem, da so stopnje bolj osredotočene na vedenje, potrebno za premik z ene stopnje na drugo. Čeprav so stopnje predvidljive in zaporedne, pa jih je včasih težko ločiti. Mentor in mentoriranec naj bi se zavedala pomena vsake faze mentorskega odnosa, kaj jima lahko v veliki meri pomaga ohranjati odnos. Mentorski odnos se ne bo razvijal, če bo katera stopnja izpuščena. Mentor in mentoriranec se morata vsak zase in v partnerstvu *pripraviti* na odnos. Veliko vlogo igra skladnost med obema oz. začetna atraktivnost. Kako se lahko pripravita na odnos, pa naj bi se naučila v mentorskih programih, ki mentorja in mentoriranja usposobita za izvajanje mentoriranja. Za pripravo mentorskega odnosa si je treba vzeti čas, saj to doda vrednost mentorskemu odnosu. Mentor najprej poskrbi za lastno pripravo, kjer preverja svojo motivacijo in pripravljenost za prevzem mentorstva. Ocena lastnih mentorskih veščin mu omogoča prepoznati področja za svoje učenje in razvoj. Prav tako je pomembno, da mentoriranec razišče svojo motivacijo in s pomočjo lastne refleksije definira svoja pričakovanja glede mentorskega odnosa. Mentoriranec prepozna, česa se želi naučiti in kako se najlažje uči

– tako bo pripravljen na jasne in dobro opredeljene cilje. Jasnost pričakovanj in vlog pomagata pri opredeljevanju učinkovitega in zdravega mentorskega odnosa. Temu sledi priprava odnosa, zato je začetni pogovor, kjer mentor in mentoriranec raziščeta vzajemnost interesov in potreb, ključen. Tako mentor lažje oceni, če bo s predvidenim mentorirancem lahko delal. *Dogovarjanje* sledi prvi fazi in vključuje dogovor o učnih ciljih, vsebini in poteku mentoriranja. Pomembno je ustvarjanje vzajemnega razumevanja glede domnev, pričakovanj, ciljev in potreb. Poleg tega se pogovorita o zaupnosti, mejah in omejitvah. Dogovorita se, kdaj, kje in kako pogosto se bosta srečevala. Pomemben del so tudi odgovornosti, merila uspeha in način zaključevanja odnosa. Možen je tudi formalni dogovor, kjer lahko vse naštetu tudi zapišeta. Sledi faza *usposabljanja*, ki je daljša, kot sta bili prvi dve, saj vključuje uresničevanje mentorskega odnosa. Ponuja največ možnosti za učenje in razvoj, vendar je to tudi občutljivo obdobje in lahko pripelje do težav v odnosu, kljub temu, da sta mentor in mentoriranec postavila jasne cilje, dobro opredelila proces in določila mejnike. Zato je v tem obdobju za kakovosten mentorski odnos treba ohraniti zadostno stopnjo zaupanja, ki spodbudno deluje na učenje mentorja in mentoriranja. Mentor poskrbi za razvoj mentoriranja z vzajemnim zaupanjem in spoštovanjem. Ohrani naj odprto in spodbudno vzdušje. S postavljanjem pravih vprašanj in posredovanjem ustrezne, pravočasne in konstruktivne povratne informacije pa poskrbi za razvoj mentoriranja. Mentor in mentoriranec morata spremljati napredek in učni proces, da bi dosegla zastavljene cilje. Učni mejniki morajo biti sprejeti, potrjeni in naj bi jih proslavili. Že v fazi priprav sta se mentor in mentoriranec dogovorila, kako bosta izpeljala *zaključevanje* odnosa. V času usposabljanja se dobro spoznata, tako svoje potrebe in pričakovanja, zato je odnos tudi lažje zaključiti. Stopnja zaključevanja je relativno kratka, vendar daje bogate priložnosti za rast in premislek ne glede na to, ali je odnos pozitiven ali ne. To je priložnost, ko mentor in mentoriranec pogledata nazaj in ocenita, kakšni so izidi mentoriranja. Ovrednotita učenje in potrjena napredek. Uspešna izhodna strategija ima štiri sestavine: zaključek učenja in proces integracije naučenega, način proslavitve uspeha, pogovor o redefiniranju odnosa in prekinitev odnosa ter morebitna vzpostavitev novega odnosa.

Opisov faz mentorskega odnosa v literaturi najdemo veliko, teoretičnih ali empirično potrjenih. Zgornje tri sem izbrala zato, ker je bila razlaga razvoja mentorskega odnosa K. Kram (1983) ena izmed prvih, ki je temeljila na empiričnem preverjanju faz. Ker je večina opisov povezanih s štirimi fazami, sem izbrala opis modela Lamba idr. (1986) s šestimi fazami, da bi lahko bralec presodil, ali so razlike med modeli velike oz. pomembne. Opis modela L. Zachary (2012) pa sem izbrala zaradi njenih bogatih priročnikov za razvijanje mentorskega odnosa. V tabeli 5 so prikazane razlike med temi tremi razlagami.

Tabela 5. Primerjava faz mentorskega odnosa v različnih modelih razvoja tega odnosa

Model K. Kram (1983)	Model Lamba idr. (1986)	Model L. Zachary (2012)
4 faze	6 faz	4 faze
• Vzpostavitev odnosa – ozaveščanje mentorske vloge; mentoriranec zaznava podporo • Vzdrževanje odnosa – profesionalna in psihosocialna dimenzija odnosa; dogovore in pričakovanja preizkušata v praksi • Ločitev – zmanjšana potreba po mentorjevi strokovni podpori; neprijetna čustva • Ponovna opredelitev odnosa – zaključek ali nov odnos	• Spoznavanje – izven delovnega okolja; raziskovanje pričakovanj • Vzpostavljjanje odnosa – spoznavanje delovnega okolja • Odprtost – samostojnost in avtonomija mentoriranja, profesionalna identiteta, prvi konflikti • Mentoriranje – novi izzivi, pogovor o pričakovanjih in ciljih • Samostojni začetki – izkušnje v realističnem okolju; profesionalna bližina; evalvacija • Ponovno povezovanje – zaključek ali nov odnos (nov kontekst)	• Priprava – skladnost v odnosu, lastna priprava, odnosna priprava • Dogovarjanje – učni cilji, vsebina, potek; jasnost pričakovanj in ciljev, zaupnost, odgovornost • Usposabljanje – možnosti za učenje in razvoj; odprto, spodbudno vzdušje • Zaključek – zaključek učenja in proces integracije naučenega; proslavitev uspeha; redefiniranje odnosa; zaključek tega odnosa

Ne glede na to, da so opisane razlage razvoja mentorskega odnosa nastajale v različnih časovnih obdobjih, pa lahko z gotovostjo trdimo, da podobno opisujejo razvoj odnosa. In verjetno bi do podobnih spoznanj prišli tudi, če bi analizirali še kakšno drugo razlago. Število faz se razlikuje, poimenovanje posameznih faz tudi. Če pa podrobneje pogledamo opise posameznih faz, lahko med njimi najdemo sorodnosti. Začetek odnosa vedno predstavlja spoznavanje, ki je lahko izven delovnega okolja ali pa znotraj njega. Ponavadi je prisotno tudi ozaveščanje posameznih vlog in oblikovanje pričakovanj. Če je faz v modelu več, se v tej fazi nameni določen čas ustvarjanju odnosa, vendar brez ciljev, ki se tičejo samega dela. Če model opredeljuje manj faz, pa ustvarjanje odnosa vključuje tudi že postavljanje ciljev in oblikovanje posameznih nalog. Nato praviloma sledi izvedbeni del mentoriranja, kar pomeni uresničevanje dogovorov v praksi in nato zaključevanje odnosa. V izvedbenem delu odnosa avtorji izpostavljajo različne vidike, kot so prvi konflikti, uresničevanje dogovorov ali učenje in razvoj. V zaključevanju odnosa pa poudarjajo ustrezno zaključevanje odnosa, tudi s preverjanjem doseženih ciljev in možno vzpostavitev novega odnosa, a pod drugačnimi pogoji.

Vsi avtorji poudarjajo, da faze lahko zaznamo in jih ločimo med seboj, vendar se včasih tudi prepletajo, posebej še zato, ker ima vsak mentorski odnos svojo dinamiko. Pomembno je, da jih prepoznamo in da se znamo odzvati na dogajanje v posamezni fazi.

Razlage razvoja mentorskega odnosa se razlikujejo glede na to, ali bolj opisujejo proces in njegove značilnosti ali pa vedenje, ki je značilno za posamezno fazo. Razlaga L. Zachary (2012) spada med zadnje in je zato morda lažje prenosljiva v konkretno prakso.

Mentorstvo in transformacijsko učenje

Že v poglavju *Pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierni poti psihologa* je bilo omenjeno, da so razlike med tradicionalnimi in sodobnimi pojmovanji mentorstva opazne. Sodobna pojmovanja mentorstvo pojmujejo kot vzajemen in sodelovalen odnos, kjer mentor in mentoriranec sodelujeta zato, da dosežeta skupne cilje in ob tem razvijata mentorirančeve veščine, zmožnosti, znanje in razmišljanje. Mentoriranec je v tem procesu aktiven udeleženec, saj deli odgovornost za načrtovanje in doseganje ciljev ter izvajanje aktivnosti in usmerja svoje učenje. Mentor pa spodbuja in razvija lastno refleksijo in samoregulacijo učenja mentoriranca.

L. Zachary (2012) je predstavila paradigmo na učenje usmerjenega mentoriranja, ki ima sedem ključnih značilnosti: recipročnost, učenje, odnos, partnerstvo, sodelovanje, vzajemno opredeljeni cilji in razvoj. Pri njeni razlagi je pomembno predvsem to, da mentoriranje razume kot stalen proces učenja. Res je, da je mentoriranje usmerjeno predvsem na mentoriranca, a ne smemo pozabiti, da je tudi mentor z vsakim mentorskim odnosom izpostavljen novim izkušnjam in da je tudi on več čas v procesu učenja. Tako mentoriranje prinaša specifične izide za mentorja in mentoriranca, o čemer govori poglavje *Pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierni poti psihologa* v tej knjigi.

Recipročnost in vzajemnost v mentorskem odnosu prispevata k temu, da oba, tako mentor kot mentoriranec, v mentorskem procesu nekaj pridobita, a hkrati oba prispevata k razvoju odnosa. *Učenje* je nujen proces vsakega mentorskega odnosa, saj se mentor in mentoriranec uči drug od drugega. Vsak mentor naj bo seznanjen s potekom učenja, saj bo lahko tako z ustreznimi spodbudami usmerjal učenje mentoriranca. Pri tem pa mora tudi sam ostati odprt za učenje. Močan *odnos* med mentorjem in mentorirancem motivira, navdihuje in spodbuja učenje in razvoj. Vendar je za dobro mentorstvo treba imeti dovolj časa, da se odnos ustrezno razvija in raste. V mentorstvu ne moremo prehitevati, saj vsaka naloga ali vsak cilj zahteva svoj čas, tako za mentorja kot tudi za mentoriranca. Že v začetku odnosa je potrebno, da vzpostavita medsebojno spoštovanje, zaupanje in da cenita posebnosti drug drugega. Zato naj bi oba prispevala pri vzpostavitvi, vzdrževanju in krepitvi odnosa. *Partnerstvo* ima svoje osnove v dobrem odnosu. Če sta mentor in mentoriranec uspela vzpostaviti odnos vzajemnega spoštovanja in sledita potrebam drug drugega, potem

bo v odnosu ustvarjeno tudi zaupanje. Z močnim partnerstvom pa lahko krepi ta odnos in se počutita dovolj varno za doseganje zastavljenih ciljev. V partnerstvu mentor in mentoriranec *sodelujeta*, saj skupaj gradita odnos, si delita znanje in dosežata soglasje glede ciljev. Na tak način so tudi cilji lažje uresničljivi. *Vzajemno opredeljeni cilji* so logičen rezultat vseh značilnosti mentorskega odnosa, ki smo jih omenili zgoraj. Že na začetku morata oba jasno sporočiti, kakšni naj bodo cilji, in jih, če je treba, med mentoriranjem tudi prilagodita oz. spremenita. Jasna in odkrita komunikacija je v tem procesu zelo pomembna, predvsem veščine poslušanja, postavljanja vprašanj in jasnega argumentiranja pri izbiri pomembnih ciljev. Mentor mora jasno predstaviti mentorirančev *razvoj*, ki je vedno usmerjen v prihodnost. Naloga mentorja je, da ob ustrezni podpori usmerja aktivnosti mentoriranja v smeri načrtanega razvoja. Vse to omogoča razvijanje veščin, znanja, zmožnosti in razmišljanja ter vodi v uspeh.

Da bo mentoriranje res potekalo tako, kot je opisano zgoraj, je treba upoštevati značilnosti učenja odraslih zaradi specifičnosti izkušenj in znanja, ki so si jih odrasli že pridobili. Na splošno lahko rečemo, da je učenje odraslih veliko bolj aktivno in samo-regulativno ter praviloma v večji meri usmerjeno v prakso. Zato v nadaljevanju predstavljamo paradigmo v učenje usmerjenega mentoriranja v povezavi z značilnostmi učenja odraslih. Slika 4 predstavlja ta odnos.



Slika 4. Značilnosti mentorskega odnosa, upoštevajoč paradigmo v učenje usmerjenega mentoriranja.

Pogoji učenja odraslih (npr. vključenost v celoten proces, spodbudna klima za učenje, potreba po samoreguliranem učenju, potreba po specifičnem znanju, izkušnje kot primarni vir učenja, potreba po aplikaciji spoznanj, notranja motiviranost učečega) omogočajo priložnosti za pretvorbo učenja iz transakcijskega v transformacijsko. Transakcijsko učenje poteka kot prenos znanja od ene osebe na drugo, kjer so vloge jasno določene; cilj je v ustvarjanju znanja in izkušenj. Transformacijsko učenje pa poudarja predvsem odprtost za kritično presojo in refleksijo pridobljenih izkušenj (Zachary, 2012). Mezirow (1991) je kot začetnik teorije transformacijskega učenja izpostavil, da je učenje odraslih instrumentalno in komunikacijsko. Instrumentalno učenje poteka z nalogami usmerjenega reševanja problemov in pojasnitve vzročno-posledičnih odnosov. Komunikacijsko učenje pa vključuje sporočanje čustev, potreb in želja. Osrednji pojem njegove teorije je pomenska struktura, ki vključuje sheme in perspektive. Te pomenske strukture nastajajo s pomočjo refleksije o vsebini, procesu in izhodiščih učenja. Učenje torej lahko vključuje elaboracijo obstoječih pomenskih shem, njihovo spreminjanje, učenje novih shem, njihovo transformacijo ali transformacijo perspektiv. Kot je razvidno iz predhodnih opisov delovanja mentorja in mentoriranja, je proces mentorstva izrazito transformacijski, saj mentor omogoča mentorirancu ozaveščanje svojih prepričanj, predpostavk in vedenja. Ker pa je mentoriranje sodelovalno in vzajemno, do vpogledov in učenja prihaja tudi pri mentorju.

Pričakovati je, da v mentorski odnos mentor in mentoriranec prinašata različne izkušnje in različno razvite kompetence ter da je vsak mentorski odnos drugačen od drugega. Zato je pomembno, da vemo, da učenje v mentorskem odnosu poteka prek štirih stopenj: od nezavedne nekompetentnosti se prek zavedne nekompetentnosti nadaljuje v zavedno kompetentnost in zaključi z nezavedno kompetentnostjo. Stopnja *nezavedne nekompetentnosti* je stopnja, ko »ne vemo, česa ne vemo«, kar lahko vodi v pretirano samozavest. Stopnja *zavedne nekompetentnosti* nam odpre vrzeli oz. neznanja. Na tej stopnji pravzaprav mentor in mentoriranec lahko ugotovita, česa vse se morata naučiti oz. spoznati. V stopnji *zavedne kompetentnosti* lahko s pomočjo vztrajnosti in jasne ciljne usmerjenosti razvijamo vse tisto, česar ne vemo ali ne znamo. Bolj ko preizkušamo, bolj kompetentni se počutimo. Na zadnji stopnji, stopnji *nezavedne kompetentnosti*, pa z veliko mero zaupanja uporabljamo veščine in znanje, ki smo jih osvojili. Reševanje nalog poteka gladko.

Stopnje učenja določajo tudi vlogo mentorja. Na stopnji *nezavedne nekompetentnosti* naj bi mentor odstiral slepe pege in spodbujal odkrivanje tistega, kar mentoriranec pri svojem delu potrebuje. Ko učenje preide na stopnjo *zavedne nekompetentnosti* in se mentoriranec zaveda, česa ne ve, naj bi mu mentor pomagal razumeti napake, mu omogočil refleksijo in z vprašanji spodbujal njegovo razmišljanje. Smiselno je, če spodbuja uporabo znanja in veščin. Na stopnji *zavedne kompetentnosti*, ko mentoriranec začne pridobivati na samozavesti in samozaupanju, je pomembno, da mentor omogoča priložnosti za preizkušanje in nudi ustrezno povratno informacijo. Na stopnji *nezavedne kompetentnosti* naj bi mentor spodbujal refleksijo in težnjo po izboljšanju.

Mentoriranje v večkulturnem kontekstu

Mentoriranje lahko poteka v različnih kulturnih kontekstih, saj lahko mentor ali mentoriranec prihajata iz različnih kultur. Zato je pomembno, da ima mentor razvito večkulturno kompetenco, ki vključuje razumevanje kulturnih razlik in učinkovito uporabo tega razumevanja v komunikaciji z osebami, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja (Zachary, 2012). Bolj natančno večkulturna kompetenca vključuje: kulturno samozavedanje, iskreno željo po spoznavanju drugih kultur, uglašenost z drugo kulturo in razvijanje fleksibilnega pogleda na druge kulture.

Kulturno samozavedanje v kontekstu mentoriranja pomeni, da se mora mentor zavestno razlik med kulturami, jih razumeti in sprejemati. Pomembno je, da ozavešča prepričanja in predpostavke, ki ga vodijo pri delu v večkulturnem okolju. Npr., v nekaterih kulturah so vprašanja za učitelja nezaželena, saj je to znak nespoštovanja. V drugih kulturah je pogovor o čustvih, dilemah in strahovih znak šibkosti. Zato je *iskrena želja po učenju* in pridobivanju znanja o drugih kulturah še kako pomembna. Nova spoznanja obogatijo pogled tudi na svojo kulturo. Potrebno je, da mentor mentoriranca posluša, brez presojanja, in da mu postavi vprašanja, v kolikor potrebuje kakšna pojasnila, posebej še takrat, če je vedenje mentoriranca drugačno od pričakovanega. Preverja naj ustaljene poti in načine razmišljanja ter odpira priložnosti za novo učenje. Če mentor pokaže iskreno željo po učenju, mentoriranec to prepozna in bo mentor zanj postal dober model za učenje.

Uglašenost z drugo kulturo pa pomeni, da razumemo vedenje in vemo, kaj se dogaja, že iz samega konteksta in nebesedne komunikacije. Razumevanje lahko mentor in mentoriranec sproti preverjata in morda odkrijeta različne interpretacije, zato je dobro, da se o tem pogovorita. Različno razumevanje dogodka je lahko povzročeno z različnimi vrednotami, ki jih kulture razvijajo. Npr., nekatere kulture ne sprejemajo humorja med moškim in žensko, druge kulture potrebujejo več časa, da sprejmejo odločitve, pri tretjih kulturah je neprimerno podvomiti v besede učitelja itd.

Razvijanje *fleksibilnega pogleda na drugo kulturo* pa vključuje veliko različnih aktivnosti, kot je priprava, pomnjenje, opazovanje in demonstracija. Pri pripravi je pomembno, da mentor preveri kulturno poreklo mentoriranca še pred srečanjem, razmisli o tem, kaj od mentorskega odnosa pričakuje in razčisti cilje tega odnosa. Mentor naj bi si zapomnil čim več od tega, kar mu mentoriranec pripoveduje oz. sporoča. Pri tem naj uporablja aktivno poslušanje, naj pokaže interes, naj bo pozoren in empatičen. Spoštuje naj razlike pri učenju in omogoča priložnosti za različna vprašanja, izražanja ali preverja različne načine. Izogiba naj se presojanju. Ves čas naj preverja svoje razumevanje, še posebej, ko želi misel, pogovor, nalogo zaključiti. Vključuje naj refleksijo in naj bo potrpežljiv ter sprejema razlike. Poleg tega naj opazuje svoja prepričanja, dvome in stereotipe. Preverja naj svoje vrednote, predvsem v odnosu do vrednot druge kulture. Naj prepozna neudobje, nepovezanost in prisotna čustva. Predvsem pa naj pokaže spoštovanje, zanesljivost, znanje in naj bo usmerjen v mentoriranje.

Mentoriranje v medgeneracijskem kontekstu

Poznavanje in razumevanje medgeneracijskega konteksta ima ključno vlogo pri uspešnem mentoriranju. Če razumemo mentoriranje kot prenos znanj, veščin in izkušenj od bolj izkušene osebe na manj izkušeno, potem se vsekakor srečamo z medgeneracijskimi razlikami, saj v večini primerov poteka prenos od starejše na mlajšo osebo. Zato si bomo v nadaljevanju pogledali značilnosti nekaterih generacij. Oprelitev je nastala v Ameriki, kar pomeni, da so te generacije z manjšim časovnim zamikom prišle v evropski prostor. Smiselno pa je poznati njihove značilnosti, saj nam to poznavanje bistveno olajša delo z mentoriranci. Po L. Zachary (2012) gre za tri generacije: babyboom generacijo, generacijo X in generacijo Y. Razlike med generacijami in želeno mentorjevo delovanje so prikazane v tabeli 6.

Babyboom generacija (rojeni po drugi svetovni vojni do leta 1964). Ta generacija je odraščala po drugi svetovni vojni, v težkem ekonomskem obdobju, prežetim s tradicionalnimi vrednotami (Zachary, 2012). Je idealistična, z željo po pridobitvi statusa in bogastva. »Boomersi« so optimistični, tekmovalni in k ciljem usmerjeni in se vrednotijo prek dosežkov, predvsem povezanih s službo. Delu so iskreno predani in mu namenijo veliko časa; prinaša jim prestiž, prepoznavanje in nagrado. Zanašajo se sami nase, neodvisno razmišljajo in iščejo izzive. Mlajše generacije »boomerse« vidijo kot deloholike. Kot mentorji so zaželeni, ker imajo veliko izkušenj, znanja, modrosti in predanosti. Po drugi strani pa si preko mentorstva želijo povrniti tisto, kar je organizacija investirala v njih. Za njih je pomembno tudi vseživljenjsko učenje, zato si želijo novih izzivov in tudi mentorstvo jemljejo kot nov izziv. Pripravljeni so prevzemati nove naloge in nove vloge. Mentorji lahko »boomerse« spodbujajo s postavljanjem izzivov, prepoznavanjem njihovih dosežkov, izkazovanjem interesa in spoštovanja ter ustrezno komunikacijo z njimi.

Generacija X (rojeni od leta 1965 do 1979). Znani so kot »jaz« generacija in so podjetni, uspešni, cinični in pogosto skeptični (Zachary, 2012). Za njih je pomembno, da imajo zadovoljene potrebe, prevzemajo odgovornost zase, so vključeni in da jim drugi zaupajo. Predstavniki generacije X želijo kompetentne, direktivne in manj formalne mentorje. Želijo si, da jim mentorji omogočijo širok pogled na problem, da jim pomagajo definirati karierna pričakovanja in pomagajo razvijati karierno pot. Smiselno je, da se pri njih spodbuja ustvarjalnost in iniciativnost. Zato naj bi mentor predstavil jasna pričakovanja z dobro opredeljenimi kazalci uspešnosti. To mentorirancem omogoča, da prevzemajo nadzor nad lastnim učenjem. Mentoriranci si želijo stalne komunikacije z jasno in takojšnjo povratno informacijo, saj jim to omogoča spremljati svoj napredek in sledenje cilju. Želijo si zaupanja vreden odnos. Mentorirancem je treba prepustiti, da prevzamejo odgovornost za svoje naloge, zato naj se mentor ne vpleta v njihovo reševanje. Bolje je, če z vprašanji omogoča refleksijo mentorirančeve izkušnje.

Generacija Y (rojeni od leta 1980 do 1995). To je poleg »boomersov« ena največjih generacij in jih pogosto poimenujemo tudi kot »net generacijo«, »iPod generacijo«, digitalno generacijo ali »mi« generacijo (Zachary, 2012). Ta generacija išče mentorje, ki jim ponudijo priložnosti za reševanje problemov, kar jim omogoča razvoj. Radi imajo pozitivne, sodelovalne, v dosežke usmerjene mentorje in takšne, ki jih jemljejo resno. Razvoj razumejo kot prioriteto, zato tudi želijo biti mentorirani. Po drugi strani pa se v odnosu radi počutijo enakovredno. Mentor naj jim postavlja vprašanja in naj jih posluša, saj si želijo biti slišani. Odnos naj bo oseben, zabaven, prijeten, privlačen in neformalen. Mentor naj jim ponudi veliko izzivov in dosti raznolikih priložnosti za učenje. Cilji naj bodo manjši in kratkoročni z realističnimi časovnimi roki. Mentor naj zagotovi ustrezne vire in informacije za doseganje zastavljenih ciljev. Tehnologija je nujen pripomoček in sprotna povratna informacija nujna. Potrebujejo nagrade in potrditve.

Tabela 6. Razlike med generacijami in mentorjevo delovanje

Generacija	Značilnosti	Mentorjevo delovanje
Boomersi	Idealistični Želja po statusu in bogastvu Tekmovalni K ciljem usmerjeni Neodvisno razmišljanje, avtonomija Potreba po izzivih	Priložnosti za izzive Prepoznavanje dosežkov Iskreno zanimanje in spoštovanje Ustrezna komunikacija Omogočanje vseživljenjskega učenja
X	Podjetni, uspešni, cinični in skeptični Zadovoljene potrebe Odgovornost zase Potreba po vključenosti Potreba po zaupanju	Kompetentno Direktivno Manj formalno Pomoč pri karierni poti Spodbujanje ustvarjalnosti in iniciativnosti Jasna pričakovanja in kazalci uspešnosti Takojšnja povratna informacija Omogočanje refleksije
Y	Pomembnost razvoja Enakovrednost v odnosu Uporaba tehnologije Želijo potrditev in nagrade	Priložnosti za reševanje problemov Postavljanje vprašanj Aktivno poslušanje Raznolike priložnosti za učenje Pozitivno, sodelovalno in v dosežke usmerjeno

Veščine mentoriranja

O veščinah mentoriranja je veliko napisanega, zato bi bilo težko predstaviti enoten nabor veščin, ki naj bi jih posedoval uspešen oz. izkušen mentor. Včasih so

izpostavljene veščine, ki se bolj vezane na razvojne faze mentoriranja (kot npr. veščina predstavitve pričakovanj o mentorskem odnosu ali veščina zaključevanja odnosa v smislu evalvacije preteklega dela). Včasih so veščine bolj povezane z odnosom med mentorjem in mentorirancem, kot npr. veščina empatije, spoštovanja, ustvarjanja zaupanja. Spet drugač je v ospredju cilj mentoriranja in veščine, ki so povezane s tem, kot npr. veščina postavljanja ciljev, veščina refleksije izkušnje ali veščina spodbujanja razvoja. Avtorji se razlikujejo tudi v številu veščin, ki naj bi jih mentorji imeli za uspešno mentoriranje. Nekateri zagovarjajo manjše število, drugi večje; nekateri definirajo kompleksne veščine (v povezavi s fazami razvoja mentorskega odnosa), ki jih lahko razgradimo na bolj enostavne veščine; nekateri pa izpostavljajo splošne komunikacijske veščine, ki jih dopolnijo s specifičnimi mentorskimi, kot je postavljanje vprašanj, ki jih lahko razgradimo na postavljanje odprtih ali zaprtih vprašanj. Prav tako nekateri izpostavljajo odnosne veščine (veščina vzpostavljanja dobrega odnosa), ki jih potem še razgradijo na bolj specifične in operativne (veščina vzpostavljanja odnosa zaupanja, veščina empatije). Ramaswami in Dreher (2007) izpostavljata kot ključno mentorjevo veščino – spodbujanje razvoja, ki jo delno dopolnita z vedenjskimi opisi. Allen idr. (2009) poudarjajo veščino načrtovanja kariere in strokovnega razvoja, ki je tudi zelo kompleksna, a jo lahko razgradimo na enostavnejše veščine, kot so postavljanje ciljev, spremljanje in evalvacija ciljev. Pa še pri teh enostavnejših veščinah lahko poskrbimo, da jih opredelimo še bolj operativno, kot npr. postavljanje »SMART« ciljev. Velika večina avtorjev poudarja kot ključno mentorjevo veščino poslušanje (Mentoring Guide, 2003). Poleg te veščine pa se jim zdi tudi pomembno, da ima dober mentor še veščino ustvarjanja zaupanja, postavljanja ciljev in razvijanja zmožnosti, spodbujanja in iskanja navdiha. J. Bird (2001) poudarja naslednje odlike dobrega mentorja: izkušnje, vpogled v delo, entuziazem, pozitiven pogled, smisel za humor in občutek za sporočanje delikatnih tem. Poleg tega naj bi mentor zagovarjal visoke standarde in pričakovanja, bil pripravljen deliti čas in se pri delu trudil; sprejemal naj bi raznolikost mentorirancev, spodbujal raznolikost pristopov in razmišljanj in naj bi bil odprtega duha, kar pomeni, naj bi bil pripravljen sprejemati nove ideje, predloge, razmišljanja.

L. Zachary (2012) pa meni, da bi moral mentor imeti vrsto veščin za dobro opravljanje mentorskega dela. Pomembna veščina je *posredovanje stikov*, kar pomeni, da preko lastnih socialnih mrež mentor poskrbi za povezovanje mentoriranja z ljudmi in viri, ki bodo prispevali k doseganju mentorskih oz. učnih ciljev. Naslednja veščina je povezana z *vzpostavitvijo in vzdrževanjem odnosov*, saj mora mentor znati odnos začeti, ga spodbujati in vzdrževati. Pomembna je tudi veščina *kovčinga*, ki se povezuje z načrtnim in sistematičnim razvijanjem specifičnih veščin. Veščina *komunikacije* pomeni, da mora biti komunikacija avtentična, vključuje aktivno poslušanje, preverja razumevanje in je jasna ter nedvoumna. Veščina *spodbujanja* povezuje usmerjenost v prihodnost, pozitivno naravnost in jasno vizijo. Spodbujanje se lahko kaže prek različnih oblik, npr. kot vzpostavljanje zaupanja, nežno prepričevanje, kritično prijateljstvo, navdušenje ali motiviranje. Pomembna pa je tudi veščina

omogočanja, ki se povezuje z vzajemnim učenjem, refleksijo prakse in vpogledom v mentoriranca. Prisotnih naj bo veliko izzivov za učenje, rast in razvoj. *Postavljanje ciljev* je povezano z opredelitvijo jasnih, dobro strukturiranih in realističnih ciljev. Dober mentor tudi *usmerja* v smeri postavljenega cilja, omogoča učenje in spremlja doseganje cilja. Usmerja pa tudi s svojim modelom in tako olajša učenje mentorirancu. Ves čas osredišča delovanje mentoriranca in mu pomaga osmisлити izkušnjo. Razvita veščina *poslušanja* uravnoteži sporočanje in poslušanje. Predvsem aktivno poslušanje je dober pogoj za smiselno refleksijo. Veščina *uravnavanja konfliktov* je povezana z odkrito in usmerjeno komunikacijo, ki upošteva pogled z različnih perspektiv; zavedati pa se je treba, da reševanje konfliktov razlik ne odpravlja, ampak mentoriranca nauči upravljati s prisotnimi razlikami. Veščina *reševanja problemov* je uspešna takrat, kadar je povezana s postavljanjem vprašanj in omogočanjem zrcalnega pogleda. *Povratna informacija* naj bi bila stalna, konstruktivna in naj bi omogočala ohranjanje poti do zastavljenega cilja. Veščina *refleksije* je bila že večkrat omenjena kot zelo pomembna, saj mentorirancu omogoča vpogled v svoje razmišljanje in ravnanje, ki lahko v veliki meri spodbudi njegovo učenje. V mentorskem odnosu se pojavljajo razlike med mentorjem in mentorirancem in pomembno je, kako te *razlike ovrednotimo*. Razlike so lahko generacijske, etnične, statusne in tiste, ki so povezane z izkušnjami, spolom. Mentor pa je tudi *zgled* in nudi mentorirancu model profesionalnega in osebnega delovanja.



Bjarte Kyte in Mona Duckert (prevod Tina Pirc)

RAZVIJANJE VEŠČIN SUPERVIZIJE⁹

Kompetenčni pristop k superviziji izhaja iz predpostavke, da imajo supervizorji vsa potrebna (nujna) znanja, veščine in stališča, ki so vezani na zagotavljanje kakovostne supervizije. Hkrati so seznanjeni s strokovnimi psihološkimi modeli, teorijami in prakso. Pri tem pojem *kompetenca* implicitno vključuje zavedanje in posvečanje pozornosti medosebnemu delovanju in profesionalnosti posameznika. Supervizorji imajo tudi znanja, veščine in vrednote, ki se nanašajo na multikulturnost in raznolikost, zakonske in etične parametre ter na vodenje supervizantov, za katere ni nujno, da dosegajo kriterije strokovne uspešnosti. (APA, 2014)

Supervizija je posebna profesionalna kompetenca, ki zahteva specifično urjenje. Kompetenten supervizor ima, razvija in ohranja komponente supervizijskih kompetenc ter kompetence na področjih supervizirane prakse.

Za supervizanta pomeni supervizirana praksa most med teoretičnim psihološkim znanjem in kompetencami za praktično psihološko delo.

Razvoj supervizijskega odnosa

Prva in najpomembnejša naloga supervizorja je vzpostaviti in razviti dober supervizijski odnos. Odprtost in zaupanje sta predpogoj za uspeh v sodelovalnih nalogah supervizorja in supervizanta. Od prvega srečanja dalje supervizor skuša oblikovati

⁹ Poglavje se v veliki meri naslanja na izhodišča in perspektive opisa norveškega programa usposabljanja iz supervizije in na Smernice APA za klinično supervizijo (APA, 2015).

sodelovalen odnos, ki supervizantu omogoča varno okolje, v katerem lahko spregovori o težavah, ki jih izkuša, tako v svojem praktičnem delu kot v supervizijskem odnosu. Supervizor ustvarja interaktivno, varno in stimulatивно učno okolje z izkazovanjem zanimanja in spoštovanja, deljenjem misli in izkušenj, podajanjem povratnih informacij na konstruktiven in prijateljski način, spraševanjem supervizanta o njegovih izkušnjah in mislih ter s pridobivanjem povratnih informacij z njegove strani.

Za dobro delovanje je pomemben prvi korak v procesu izgrajevanja supervizijskega odnosa – vzpostavljanje sporazuma o supervizirani praksi, saj ta obema udeležencema omogoča razjasnitev pričakovanj, potreb in zahtev. Sporazum (pogodba) mora izhajati iz načel, ki temeljijo na dokazih iz prakse ter na etičnih in zakonskih zahtevah, ki regulirajo strokovno dejavnost. Bolj natančno, sporazum o supervizirani praksi mora vključevati pričakovanja, kontekst in okvir za supervizijski proces, skupaj s cilji in vsebino supervizirane prakse. Supervizor in supervizant naj bi se skupaj trudila ocenjevati in vrednotiti spretnosti, ki jih supervizant že obvlada, in ključna področja, ki jih mora še razvijati. Druga pomembna področja sporazuma so: zahtevani materiali za supervizijska srečanja (videoposnetki, zapiski s seans itd.), razdelitev odgovornosti med supervizorjem in supervizantom – pravice in dolžnosti ter preprečevanje in soočanje s težavami na supervizijskih srečanjih. Osredotočanje na odnosni vidik že na samem začetku je prav tako v veliko pomoč.

Glede na to, da je cilj supervizijskega odnosa razvijati strokovne kompetence supervizanta, se je treba odprto pogovoriti o ocenjevanju in vrednotenju veščin in kompetenc. Supervizant mora biti seznanjen s tem, da bo njegovo delo ocenjeno, pri čemer mora supervizor posvetiti čas razmisleku o naslednjih vprašanjih: Kako lahko oblikujem pravično, veljavno in zanesljivo mnenje? Ali vem, kaj pomeni »najboljše opravljeno delo« oz. kakšen naj bi bil najboljši potek razvoja? Kje je meja med nestrinjanjem in diskvalifikacijo? Ukvarjanje s takšnimi vprašanji obenem zahteva in spodbuja zaupanje in odprtost.

Metode supervizije

Več kot o teorijah supervizije najdemo v literaturi navedenega o različnih modelih supervizije. Obstajajo tri glavne vrste modelov: modeli, ki temeljijo na teoriji terapije, razvojni modeli in modeli socialnih vlog. Supervizija, ki temelji na kompetenčnem pristopu, je metateoretična in lahko načeloma črpa iz kateregakoli modela.

Modeli socialnih vlog opisujejo proces supervizije neodvisno od vsebine. Zagotavljajo terminologijo, s katero lahko opišemo in pojasnimo supervizijski proces. Ti modeli prispevajo k znanju o tem, kaj se v superviziji dogaja, ter spodbujajo k fleksibilnosti vedenj in usmerjanja pozornosti supervizorja.

Metode supervizije so usmerjene k utrjevanju supervizantovega obvladovanja profesionalnih nalog in sočasno prispevajo k ustreznemu *občutku obvladovanja* ter sposobnosti realistične samoocene. Supervizor poskuša identificirati supervizantove vire in razvojne naloge ter priskrbeti redno in specifično povratno informacijo, ki temelji na njegovem ocenjevanju učnega procesa supervizanta. Za takšno delovanje mora supervizor dobro poznati kompetence, ki jih pri svojem delu potrebuje supervizant. Hkrati pa mora imeti dovolj dober vpogled v supervizantovo strokovno dejavnost. Supervizor mora svoja mnenja supervizantu sporočiti usmerjeno in z namenom opolnomočenja. Interaktivno vedenje supervizorja naj bi supervizantu aktivno olajšalo razvijanje razumevanja in veščin, ki so pomembni za njegovo strokovno dejavnost.

Na razpolago so številne specifične metode supervizije. Med najbolj uporabnimi so reflektivni tim, igra vlog in ogledovanje posnetkov delovnih srečanj.

Reflektivni tim predstavlja sodelovalen pristop k skupinski superviziji. Metoda reflektivnega tima vključuje vse člane skupine in pomaga pri generiranju novih idej in refleksij tudi za tiste člane, ki niso deležni neposredne supervizije. Gre za pristop, pri katerem je v središču posameznik in ki supervizantu omogoča, da opredeli svoje razvojne cilje ter jim sledi. Supervizant se v procesu skupinske refleksije uri v sprejemanju odločitev s pomočjo skrbnega opazovanja lastnih preferenc in vrednotenja svojih veščin ob poslušanju številnih predlogov, ki so podani v nevsiljivem vzdušju. Omenjena metoda se močno osredotoča na razvijanje osebnih kompetenc supervizanta, kot so refleksija, samorefleksija, samoevalvacija, sprejemanje odločitev in avtonomija.

Igra vlog temelji na naših »otroških spretnostih«, saj se od rojstva učimo tako, da posnemamo ali se »delamo, kot da«. Igra vlog ustvarja vključenost in učenje bolj poveže s prakso. Njena uporaba je najpomembnejša, ko je vprašanje »kako nekaj narediti« del problema, s katerim se ukvarja supervizant. Učinkovita je tako v skupinah kot pri individualni superviziji. Gre za učni pripomoček, ki ima tri različne funkcije: (i) *raziskovanje* – kadar je raziskovanje situacije potrebno, da bi jo bolje razumeli, ali za preizkušanje različnih alternativnih ukrepov; (ii) *učenje s prikazovanjem* – kadar želi supervizor pokazati, »kako nekaj narediti« ali »kako nekaj spremeniti« pri izvajanju intervencije; (iii) *urjenje veščin* – kadar mora supervizant preizkusiti uporabo nove strategije ali razviti nove veščine.

Posnetki (delovnih) srečanj dajejo supervizorju nujno potrebno izhodišče za nude nje povratnih informacij o delu supervizanta. Supervizor bi moral opazovati, kako supervizant vstopa v interakcijo s svojimi »klienti« in nuditi povratne informacije v obliki podpore in nadaljnjih usmeritev. Pri tej metodi supervizije je pomembno, da supervizor ohranja ustrezno ravnotežje med povratnimi informacijami, ki supervizantu nudijo oporo, in tistimi, ki izpostavljajo njegove napake (korektivnimi povratnimi informacijami). Obstaja neformalno pravilo o razmerju med izjavami, ki predstavljajo

spodbudo in oporo supervizantu, ter tistimi, ki izpostavljajo njegove pomanjkljivosti, in sicer naj bi bilo na vsako omenjeno pomanjkljivost s strani supervizorja podanih pet izjav, ki izpostavijo pozitivno izvajanje pri supervizantu. Skupna opazovanja supervizantovega dela na srečanjih ustvarijo priložnosti tako za večsmerne refleksije kot tudi za prilagojeno urjenje veščin.

Vloga supervizorja in fokus v superviziji

Supervizija je sestavljena iz številnih odločitev, zaradi česar supervizor potrebuje pojme in pojmovne mreže, da lahko izpelje ustrezne, veljavne in zanesljive intervencije.

Modeli socialnih vlog se posebej ukvarjajo z različnimi vlogami supervizorja in osredotočenostjo (fokusom) supervizije. J. Bernard (1997) je s svojim modelom prispevala uporaben opis vlog supervizorja in opredelitev spretnosti, ki se jim v superviziji posveča pozornost. J. Bernard razlikuje in opredeljuje aktivnosti supervizorja v okviru treh različnih vlog: učitelja, terapevta in (po)svetovalca. V vsaki od teh treh vlog mora supervizor identificirati, katere spretnosti potrebuje psiholog, da jih lahko začne razvijati: procesne spretnosti, konceptualne spretnosti ali osebne spretnosti. Koncepti v modelu J. Bernard pomagajo supervizorjem in raziskovalcem pri opisu nalog supervizorja ter supervizorju omogočajo fleksibilnost, zavestno uporabo vlog in fokusa v skladu s potrebami supervizanta.

Reševanje problemov v superviziji

Kompetenten supervizor se trudi identificirati in preprečiti pojavljanje ovir, do katerih bi lahko prišlo v odnosu med njim in supervizantom in ki bi lahko onemogočile dober supervizijski proces. Ima dostop do uporabnih strategij, s katerimi si lahko pomaga pri soočanju s težkimi situacijami, ki se lahko pojavijo v superviziji.

Supervizija je po svoji naravi namenjena reševanju problemov. Supervizor in supervizant s skupnimi močmi rešujeta različne probleme, s katerimi se soočajo psihologi pri svojem strokovnem delu. Ti problemi so včasih resni in jih je težko rešiti, a kadar govorimo o problemih v superviziji, gre za probleme, ki obstajajo in se pojavljajo med supervizorjem in supervizantom.

Supervizor lahko prepreči številne probleme v odnosu, če vloži nekaj truda v pogajanje za dober sporazum o supervizirani praksi (pogodbo) in s prevzemanjem odgovornosti za redno in temeljito evalvacijo sodelovalnega dela in napredka. Če se supervizor in supervizant že na začetku pogovorita o tem, kako se lahko zaznava, preprečuje in rešuje probleme, sta oba boljše opremljena za soočanje in reševanje medosebnih in odnosnih težav, ki se najpogosteje pojavijo v vseh dlje časa trajajočih, tesnih sodelovalnih odnosih. Tipični problemi, ki se pojavljajo v superviziji, pogosto nastanejo zaradi:

- razlik v teoretičnih preferencah;
- razlik v stališčih, prepričanjih in vrednotah;
- razlik v osebnih odzivih na izzive in težave;
- medosebne privlačnosti ali nenaklonjenosti;
- konfliktov interesov.

Še eno pomembno področje, kjer lahko nastanejo konflikti, se nanaša na odgovornost supervizorja, ki je vezana na njegovo vlogo ocenjevalca in »varuha sistema«.

Supervizor se mora zavedati etičnih dilem v superviziji, povezanih s prej omenjenimi konfliktnimi področji, ter se vesti v skladu z etičnimi smernicami. To pomeni, da mora sam doseči ustrezno stopnjo strokovnosti ali usmeriti supervizanta v drugo smer, če ta predstavi temo, za katero supervizor ni kompetenten. Supervizor je zavezan etičnemu načelu, da svojega strokovnega znanja in avtoritete ne bo uporabil za okoriščenje na račun supervizanta, za njegovo poniževanje ali kakršnokoli zatiranje. Poleg tega mora dosledno delovati in komunicirati tako, da supervizantu in njegovi osebni integriteti izkazuje spoštovanje. S svojim profesionalnim vedenjem in komunikacijo služi kot model za delovanje supervizanta.

Kadar se v superviziji pojavijo resni problemi, je treba vključiti tretjo osebo. To naj bi bila oseba ali institucija, ki je vredna zaupanja in navedena v pogodbi o superviziji. Uspešno delujoč supervizijski odnos je zelo dobro opremljen za soočanje z izzivi, nesoglasji in problemi. Naloga supervizorja pa je, da ugotovi, kdaj je treba poiskati nasvet pri tretji osebi, in ukrepa. Do tega lahko pride zaradi neugodnega razvoja supervizijskega odnosa ali v primeru, ko supervizor ni prepričan v to, da supervizant strokovno deluje na sprejemljiv način.

Delo psihologov je polno izzivov na različnih ravneh in v različnih pogledih. Ustrezno opravljanje profesionalnega (psihološkega) dela nas stalno potiska izven naše »cone udobja«. Uspešen profesionalni razvoj s sabo prinaša zahtevo po naši pripravljenosti in zmožnosti za neprestano obvladovanje »običajnih« delovnih izzivov. Rønnestad in Skovholt (2013) sta več desetletij preučevala pojave, ki vplivajo na razvoj posameznika, ki deluje v praksi. Za boljše razumevanje teh procesov sta razvila: (i) fazni model razvoja psihologov, (ii) tematski model za specifična področja/izzive, ki jih je treba nasloviti in obvladati, in (iii) procesni model, ki se nanaša na razvoj ali stagnacijo psihologa v praksi. Kot nujni značilnosti stalnega razvoja avtorja izpostavljata zavedanje kompleksnosti dela in aktivno naravnost k uporabi refleksije ob soočanju z delovnimi izzivi.

Supervizija ni pomembna le za psihologe, ki začenjajo s svojim strokovnim delovanjem. Veliko vrednost ima tudi za izkušene psihologe. Spodbuja rast in razvoj ter preprečuje izgorelost v vseživljenjskem učenju profesionalnih psihologov.

Modul 2 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse: Razvoj kompetenc supervizije¹⁰

Cilji modula

- Razumevanje supervizije kot posebne strokovne dejavnosti
- Razumevanje vloge in odgovornosti supervizorja
- Razvoj veščin klinične supervizije
- Dvig zavesti o etičnih dilemah pri strokovnem delu udeležencev programa in v supervizijskem procesu
- Pomoč pri razvoju strokovnih kompetenc psihologa (supervizanta) prek evaluativne povratne informacije o opisanem in opaženem poklicnem vedenju, ki podpira učenje, eksplorativnega reševanja problemov in odpiranja novih perspektiv v kompleksnih kliničnih situacijah

Pričakovani učni dosežki

- Razumevanje supervizije kot razvojnega procesa
- Znanje o različnih modelih supervizije
- Sposobnost sklepanja supervizijskega sporazuma
- Poznavanje bistvenih dejavnikov za vzpostavitev zaupnega odnosa
- Sposobnost prilagajanja supervizijskega odnosa z redno medsebojno evalvacijo
- Vzpostavitev sodelovalnega odnosa, ki omogoča varno govorjenje o izkušenih težavah, tako v supervizantovi praksi kot v supervizijskem odnosu;
- Sposobnost opredelitve virov in razvojnih nalog psihologa;
- Sposobnosti pomoči supervizantom pri opisovanju njihovih potreb in vprašanj, razumevanju in reševanju težav pri delu
- Uporaba igre vlog kot orodja za eksploracijo in poučevanje
- Poznavanje različnih metod supervizije in uporaba metod na fleksibilen in prilagojen način v superviziji
- Prepoznavanje različnih vlog in fokusov supervizorja
- Dajanje redne evaluativne povratne informacije na podlagi konkretnih opisov opazovanega vedenja in jasnih meril evalvacije na uravnotežen in razvojno usmerjen način
- Sposobnost prepoznave in zavedanje etičnih dilem v strokovni dejavnosti in supervizijskem procesu
- Sposobnost prepoznave in razmisleka o težavnih razmerah v superviziji
- Razmislek o tem, kako bi obnašanje in odnos supervizorja prispeva k sodelovanju v supervizijskem odnosu;

10 Program sta pripravila Mona Duckert in Bjarte Kyte. Izvajalci usposabljanja v projektu SUPER PSIHOLOG so bili: Mona Duckert in Bjarte Kyte, supervizorja strokovnjaka, ki izvajata podobno usposabljanje supervizorjev pri Norveškem psihološkem združenju, in vodje supervizijskih skupin Anita Kovačik, Jožica Možina, Julija Pelc, Vita Poštuvan, Andreja Rihter in Blanka Tacer, pod vodstvom Mateje Štirn.

- Razumevanje, kdaj je treba poiskati nasvet tretje osebe, ker se supervizijski odnos razvija v negativno smer

Usposabljanje je namenjeno bodočim mentorjem supervizirane prakse, tj. usposobljenim psihologom z delovnimi izkušnjami na različnih področjih psihologije, in ekspertnim supervizorjem, tj. psihologom z dolgoletnimi delovnimi izkušnjami in predhodno izkušnjo iz supervizije. Cilj usposabljanja pri slednjih je pridobiti globlje in bolj utrjeno ekspertizo iz supervizije. Poleg zgornjih učnih izidov naj bi po usposabljanju znali voditi supervizijske skupine, sestavljene iz mentorjev supervizirane prakse, in uporabljati metodo reflektivnega tima ter nuditi individualno in skupinsko supervizijo mentoriranja.

Obseg modula 2

Dve dvodnevni delavnici (8 ur dnevno; skupaj 32 ur); dodatne učne aktivnosti: individualna supervizija ali vključevanje v supervizijsko skupino, ki jo vodi supervizor strokovnjak in kjer udeleženci usposabljanja dobijo supervizijo svoje supervizije (minimalno 6 srečanj).

Učne metode

Kratka predavanja, združena z demonstracijami prek videoposnetkov, reflektivnimi aktivnostmi (posamezno, v skupinah ali plenarno), treningom veščin v majhnih skupinah, igro vlog, reflektivnim timom.

Vsebina

Prvi sklop:

1. Opredelitev in razumevanje supervizije (modeli supervizije)
2. Vzpostavitev supervizijskega odnosa – pogajanja za sklenitev supervizijskega sporazuma
3. Vzpostavitev supervizijskega odnosa – vrednotenje v superviziji in vrednotenje procesa supervizije
4. Evaluativne povratne informacije o opaženem vedenju
5. Reflektivni tim
6. Igra vlog
7. Skupinske vaje: Uporaba supervizijskih orodij

Drugi sklop:

1. Pogoste in ponavljajoče se težave v superviziji
2. Vloga in področja fokusa v superviziji
3. Ocena – evalvacija – povratna informacija o supervizorjevih veščinah/odlikah
4. Ocenjevanje vprašanja
5. Ko supervizija postane težja

Ocenjevanje

Formalno ocenjevanje ni predvideno.

Priporočena literatura za udeležence

APA. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. Dostopno na: <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>



Vita Poštuvan

PSIHOLOŠKA ETIKA V SUPERVIZIJI

Prvi etični kodeksi v psihologiji so se razvili po drugi svetovni vojni. Bili so odgovor na povojni čas in psihologi so z njimi želeli poudariti principe in standarde etičnega delovanja, ki so pomembni za človeštvo in nudijo moralne temelje psihološke stroke (Sinclair, 2012). Ključne vrednote, ki jih standardi, smernice in pravila želijo zagotavljati, so delovanje za dobro javnosti, zagotavljanje kakovosti profesionalnega dela za uporabnike storitev ter informiranje javnosti o kompetencah psihologov, ki sledijo kodeksu. Smernice so pomembne tudi za ponotranjanje etičnih principov, medtem ko so pravila in sankcije nujne za vzpostavitev in ohranjanje etičnega reda (American Psychological Association, 1992).

Na etično delovanje poleg strokovnih in etičnih smernic, kodeksov in pravil vplivajo (i) psihologova osebna prepričanja, vrednote in stališča, (ii) okolje, v katerem deluje (ali gre za večjo oz. manjšo organizacijo s svojimi pravili ali samostojno dejavnost) in (iii) odnos s kolegi ali drugimi posvetovalnimi telesi in konzultacije s temi v primeru kompleksnih in težkih situacij in predvsem v primeru etičnih dilem (Pettifor, McCarron, Schoepp, Stark in Stewart, 2009). Nekatere študije nakazujejo, da je etično vedenje odvisno tudi od značilnosti klientov, s katerimi psiholog dela (Pomerantz in Pettibone, 2005).

Etične dileme v psihološkem delu

Etične dileme se pojavijo takrat, ko je psiholog postavljen v nejasno situacijo glede različnih vidikov etičnosti ravnanja, obstajajo konflikti etične narave med različnimi

vklučenimi akterji ali ko so posamezni principi oz. vrednote etičnega delovanja med seboj v konfliktu (Behnke, 2005).

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci preučevali, katera področja dela najbolj skrbijo psihologe glede zagotavljanja etičnih standardov. Ugotovili, so, da so imeli najpogostejše skrbi na naslednjih področjih dela: zaupnost podatkov (18 %), nejasni, dvojni ali konfliktni odnosi (17 %), plačilo, načrt, okvir (angl. *setting*) in metode dela (14 %), akademske dileme ali trening (8 %) in forenzična psihologija (5 %) (Pope in Vetter, 1992).

Podobno so v nedavni študiji poročali portugalski šolski psihologi, da se več kot polovico primerov etičnih dilem oz. skrbi povezuje s področjem varovanja in zaupnosti podatkov (Mendes, Nascimento in Abreu-Lima, 2015). Zanimivo je, da ti deleži niso skladni z vsebinami pritožb, ki so proti psihologom vložene na odbore za etiko. Pritožbe so bolj pogoste na ravni kompetentno opravljenega dela oz. medsebojnih odnosov različnih vključenih akterjev. Razliko se da pojasniti z ozaveščenostjo: zaradi pozornosti, ki se namenja zavedanju pomena zaupnosti podatkov, psihologi redko kršijo ta princip.

Etika v superviziji

O etičnih principih v supervizorskem oz. mentorskem odnosu je napisanih kar nekaj smernic oz. priporočil. Najbolj aktualne so verjetno smernice Kanadskega psihološkega združenja (Pettifor idr., 2009) in Ameriškega psihološkega združenja (2014). Etične dileme v superviziji so navadno kompleksne in zato etičnih smernic ne vidimo kot enostavnega podajanja receptov za njihovo reševanje, temveč kot usmeritve, ki nas vodijo k najbolj intelektualno, moralno in osebno zrelim rešitvam. Smernice spodbujajo refleksijo našega vedenja.

Etične dileme v supervizijskem odnosu so kompleksne tudi zato, ker je etične principe težko aplicirati v vsakodnevni supervizijski praksi, kjer se prepletajo odnosi med supervizorjem, mentorirancem, klienti in organizacijami, hkrati pa tudi zato, ker se supervizijo preredko doživlja kot samostojno psihološko profesionalno aktivnost, ki zahteva specifične kompetence in etično zavest (Pettifor, McCarron, Schoepp, Start in Stewart, 2010). Nekateri avtorji poudarjajo tudi zgodovinsko in organizacijsko vpeljanost in vrednotenje supervizije, ki je v nekaterih usmeritvah psihologije integriran del izobraževanja, v drugih pa ne predstavlja tako zgodovinsko vpeljane prakse (Ögren in Boethius, 2014). Od teh vidikov je odvisna tudi pozornost, ki jo supervizor in mentoriranec namenita etiki.

Odgovornost za etično ravnanje v superviziji si supervizor in mentoriranec delita, saj je narava supervizije interaktivna. Obenem nosi supervizor večji del odgovornosti za supervizijo zaradi strukture dela, večje moči in znanja, ki ga ima. Zaradi tega supervizor zagotavlja primerno naravo medsebojnega odnosa, saj je mentoriranec

bolj ranljiv v primeru težav. Kljub temu morata za pozitivno učno izkušnjo supervizor in mentoriranec medsebojno skrbeti za dober odnos in razvoj kompetenc (Pettifor idr., 2009).

V superviziji supervizor in supervizant sledita etičnim principom, ki veljajo za psihološko stroko in so zapisani v kodeksih psihološke etike (glej npr. Društvo psihologov Slovenije, 2002). Etično vedenje v superviziji je odvisno od supervizorjev (Ögren in Boethius, 2014; Pettifor idr., 2009):

- Supervizor modelira etično vedenje in sprejemanje odločitev v skladu z etičnimi principi (in zakonodajo), s čimer spodbuja akulturacijo mentoriranja v strokovno etiko in integrira etične principe v vsakodnevno prakso. Pri implementaciji tega je dobro v superviziji reflektirati procese in eksplicitno nasloviti strokovne vrednote, ki so v ozadju supervizorjevega vedenja.
- Supervizor je primarno odgovoren za dobrobit klienta, njegova sekundarna odgovornost pa je na krepitvi kompetenc mentoriranja in njegova strokovna rast.
- Supervizorji so v vlogi vratarjev sistema, s čimer zagotavljajo, da v stroki delujejo le kompetentni strokovnjaki. Preprečiti morajo, da bi tisti, ki nimajo razvitih kompetenc ali nimajo zadostne etične zavesti, delovali v praksi. S tem se gradi integriteta poklica psihologa.
- Supervizorji zagotavljajo jasne informacije o pričakovanjih in strukturi supervizijskega procesa ter o metodah evalvacije, dokumentacije in drugih vidikov skupnega dela.
- Supervizor skrbi za natančno dokumentacijo o razvoju in napredku strokovnega razvoja mentoriranja.

V superviziji lahko pride do etično občutljivih situacij in etičnih dilem. Supervizor in mentoriranec reflektirata, kdo izmed udeleženih je v situaciji najbolj ranljiv: klient, mentoriranec, organizacija ali supervizor. Worthington, Tan in Poulin (2002) so povzeli nekaj etično občutljivih situacij, ki se nanašajo predvsem na vedenje mentoriranja in se pokažejo v superviziji:

- **Namensko zamolčanje pomembnih informacij** predstavlja eno izmed bolj pogostih etično občutljivih situacij v superviziji. Mentoranci supervizorju zamolčijo informacije o napakah pri delu, osebne probleme, negativne reakcije do klientov, kontratransferne reakcije in spolno privlačnost do klientov. Te situacije ne predstavljajo nujno kršitev etičnih standardov, vendar je v kontekstu supervizije pomembno, da take situacije mentoriranec prepozna, sprejme in prizna težave, ter da jih lahko z refleksijo (in drugimi načini) primerno razrešuje v procesu supervizije. Predvsem je pomembno, da informacije in dileme odkrito razkrije v okviru supervizije, supervizor pa mu s svojimi kompetencami in odnosom pomaga pri razreševanju situacije. Kodeks psihološke etike predvideva, da naj bi psiholog za vzdrževanje svoje integritete deloval pravično in odkrito, s čimer impliciramo tak odnos tudi med mentorirancem in supervizorjem.

- **Slaba dokumentacija primerov** – tudi supervizijskih – lahko zmanjša zanesljivost in kredibilnost izvedenega dela. Zato je celovito, točno in redno beleženje primerov ključno za zaščito vseh deležnikov supervizije. Zavedanje pomena dokumentacije je pomembno tudi kot del etične zavesti v procesu supervizije.
- **Delovanje na neustreznem nivoju**, predvsem takrat ko mentoriranec izvaja delo, za katero ni usposobljen oz. nima kompetenc, predstavlja kršitev etičnih standardov. V okviru supervizije se lahko zgodi, da mentoriranec samostojno izvaja kakšno intervencijo, ne da bi bilo to dogovorjeno s supervizorjem, oz. mentoriranec namenoma presliči usmeritve supervizorja, ga zavaja glede svoje usposobljenosti ali ne poišče zadostne podpore pri učenju spretnosti. Prav tako se kršijo standardi etike, če se mentoriranec klientu ne predstavi na primeren način, torej kot psiholog začetnik z omejenimi kompetencami.
- Etični standardi se lahko kršijo tudi, če **mentoriranec ne naslovi osebnih dejavnikov, ki morebiti ovirajo kompetentno delo**. Za supervizijo je relevantno zavedanje, da bi mentoriranec lahko osebne dejavnike, ki ovirajo kompetentno delo, prikril zaradi strahu pred slabo evalvacijo supervizorja. V tem kontekstu mora biti supervizor pozoren na različne vidike potencialne diskriminacije oz. mora omogočati odprto držo in primerne okvire medsebojnega odnosa za razkrivanje občutljivih podatkov mentoriranja.
- **Neprimerni načini reševanja konfliktov**. Konflikti so neizbežen del odnosa med supervizorjem in mentorirancem in najpogosteje se nanašajo na razlike v teoretični orientaciji obeh, pričakovanjih o stilu supervizije ali osebnostnih preferencah. Če se konflikti ne razrešijo na primeren način, lahko to povzroča veliko stresa. Za mentoriranja konflikti pogosto pomenijo upad njegovih spretnosti, psihološko breme ali dvom. Konflikti povzročijo tudi odpor do sledenja navodilom supervizorja, mentorirančevo obrekovanje supervizorja oz. njegovo kršenje pravil. Nekateri mentoriranci poskušajo poiskati alternativen nasvet pri drugih kolegih, kar je lahko dobrodošlo, če pomaga pri nadaljnjem razvoju medsebojnega odnosa med supervizorjem in mentorirancem. Vendar lahko iskanje drugega mnenja povzroči celo več težav in ovir v odnosu s supervizorjem.
- **Nezadostna angažiranost v potrebnem profesionalnem razvoju**. V toku supervizije se pogosto predlaga branje literature ali sodelovanje na sestankih, delavnicah, seminarjih. Če mentoriranec ne dela v smeri pridobivanja zadostnih priložnosti za urjenje kompetenc, se to lahko razume kot etično sporno.

Najpogostejše kršitve etičnih principov v superviziji se nanašajo na mentorirančevo nezadostno razumevanje svojih omejitev v kompetencah, znanju in posledično pristojnostih. Supervizor mora pri razreševanju takih situacij sam prepoznati etične dileme, saj se večkrat znajde v vlogi osebe, ki hkrati začetnika podpira, uči, prav tako pa tudi ocenjuje in evalvira njegovo kompetentnost.

Težava kršitve etičnih principov (npr. zavajanje in nekompetentnost psihologa) je tudi v nezadostnosti supervizije v takih primerih. Namreč navkljub sprejetemu

prepričanju, da je neetično brez zadostnih kompetenc izvajati strokovno delo brez supervizije, obstajajo situacije, kjer se to ne prakticira. Med področji, kjer pogosto pozabljajo na supervizijo, je raziskovalno delo, in sicer tako z vidika strokovnega pristopa do udeležencev kot z vidika zadostnega poznavanja raziskovalnih metod, primernih za udeležence. Ta težava je lahko posledica neodgovornega dela mentorjev ali mentorirancev (Goodyear, Crego in Johnston, 1992).

Med etično sporne primere sodijo tudi situacije, kjer supervizija vsebinsko ni zadoštna, je etično neustrezna oz. ne naslavlja mentorirančevih potreb. Največkrat v teh primerih supervizor nima zadostnih kompetenc superviziranja, nima ozaveščenih etičnih vrednot ali celo krši katerega od etičnih principov, npr. ne varuje podatkov, nima spoštljivega odnosa do mentoriranca, je v dvojnih odnosih, goljufa ali drugače zlorablja svoj položaj moči (Goodyear idr., 1992). Problematično pa je tudi, kadar organizacijski okvirji niso v skladu z etičnimi standardi in se pri supervizorju in mentorirancu razlikujejo.

Za zagotavljanje čim manjšega števila organizacijskih težav je poleg etičnih dilem ključno, da se v superviziji naslovi tudi pravne in zakonske vidike psihologovega dela. Med zakonsko regulirana področja psihološkega dela, ki jih je pomembno nasloviti, so (Brulc, 2015):

- vodenje dokumentacije (ki je lahko ločeno ali razpršeno),
- skrb za varovanje psiholoških podatkov kot občutljivih osebnih podatkov (med temi so predvsem podatki o psihološki obravnavi, anamneza, rezultati obravnave, rezultati testov, vključno s psihološkimi diagnozami in podobno),
- privolitev v posredovanje osebnih podatkov in posredovanje samo,
- seznanitev klientov z lastnimi osebnimi podatki.

Etična zavest in reševanje etičnih dilem

Socialne norme predstavljajo pravila pričakovanega oz. sprejetega načina vedenja, razmišljanja, čutenja in so vezane na družbeni kontekst. Psihološka etika je bolj specifična, saj je vezana na situacijo. Pravila obnašanja so v etiki manj jasna, čeprav so nekatere kršitve nedopustne (npr. mučenje). Zato je ključno, da v stroki gojimo etično zavest, torej da prepoznavamo etične vidike vsakodnevne psihološkega dela. Za to je ključna refleksija predvsem tam, kjer je delo ustaljeno, rutinsko in se prenaša iz ene generacije na drugo brez večjih sprememb ali evalviranja. Na tak način se namreč ustvarjajo skupne etične norme, ki lahko vztrajajo dolgo časa. V tem smislu se lahko prenašajo pozitivni zgledi ali manj etično ustrezne prakse.

Kadar se psiholog znajde v etični dilemi, lahko poskusi ozaveščeno reševati svojo situacijo. Najpogosteje psihologi ob srečanju z etično dilemo vzamejo v obzir in premislek etične smernice, sprejmejo pomoč pri dilemi, se posvetujejo v okviru konzultacij, izvedejo samoizpraševanje ali poskušajo ozko ostati v okviru pravnih okvirjev

svojega ravnanja. Največkrat vidijo ovire za dobro reševanje etičnih dilem v političnih in institucionalnih okvirjih dela, pomanjkanju kompetenc za razreševanje etičnih dilem in drugih osebnih razlogih (Kolay Akfert, 2012). Posvetovanja s kolegi in zapisani etični standardi so pogosto videni kot najbolj pomemben vir v usmerjanju vedenja ob etičnih dilemah. Nacionalne zakone, rezultate raziskav ter lokalne etične komisije pa so v osemdesetih letih prejšnjega stoletja dojemali kot manj uporabne (Pope, Tabachnick in Keith-Spiegel, 1987).

Pri razreševanju etičnih dilem lahko psiholog sledi korakom reševanja etičnih dilem. Naslednji model je na podlagi empiričnih psiholoških študij predlagal Rest (1982):

1. **etična občutljivost** (psiholog pri svojem delu interpretira delovno situacijo ali delo kot takšno, da lahko posredno ali neposredno negativno vpliva na klienta),
2. razmišljanje in formuliranje moralno **idealnega poteka** reagiranja z integracijo različnih vidikov situacije,
3. **motiviranje** za etično reagiranje, ki kaže na odločitev o tem, kaj bo psiholog v situaciji naredil, in
4. **implementacija načrta**, ki vsebuje zaporedje konkretnih korakov pri doseganju cilja.

Vsekakor se v vsakdanjem strokovnem delu psihologa kaže razlika med deontološkimi etičnimi principi, ki so navadno zelo abstraktni in zato univerzalni, ter med bolj situacijsko specifičnimi etičnimi vrlinami, ki morajo biti občutljive na različne kontekste in osebnosti (Korkut, 2010). Supervizor z mentorirancem v procesu supervizije reflektira abstraktne principe in konkretne vrline v posameznih situacijah oz. ob etičnih dilemah. Dobrodošlo je, da zavaljo optimalnih strokovnih korakov sledita korakom etičnega reševanja dilem, saj s tem optimizirata proces njihovega razreševanja.

Verjetno bi lahko tudi pri etičnih dilemah, ki izhajajo iz medosebnih odnosov med supervizorjem in mentorirancem, uporabili usmeritve, ki sicer veljajo za aplikacijo etičnih principov v praksi. Francis (2009) tako pravi, da morajo pri delu psihologi:

- preprečevati škodo,
- ohranjati spoštovanje dostojanstva vseh ljudi,
- biti odprti in iskreni, razen v izjemnih primerih, ko sta zasebnost in molk jasna etična imperativa,
- vesti se tako, da se ohranja enakovrednost odnosov.

Zaključek

Spodbudno je, da se etično primerne vedenja da naučiti in spreminjati v času (Tubbs in Pomerantz, 2001). Dober supervizorski vzor in splošna strokovna naravnost sta pomembna za prenos etične zavesti na mlajše generacije.



Vita Poštuvan

MENTORIRANJE KOT SKRB ZA (TELESNO IN) DUŠEVNO ZDRAVJE

Skrb zase in za lastno duševno zdravje lahko razumemo v okviru pomembnih tem promocije zdravja. Skrb zase predstavlja osebno pripravljenost in odgovornost za pridobivanje znanj, stališč in spretnosti za potrebno izboljšanje ali vzdrževanje zdravja (Simmons, 1990). Različni dejavniki lahko vplivajo na odločitve, vedenje in rezultate življenjskega sloga, ki spodbuja zdravje. Način skrbi zase pomembno zaznamuje, kako uspešno bo nekdo kos različnim življenjskim situacijam (Greaves in Campbell, 2007).

Pogosto skrb zase doživljamo kot aspiracijski cilj, torej kot neko dolgoročno usmeritev posameznika. Norcross in Barnett (2008; glej tudi Barnett, 2016) sta skrb zase opisala tudi kot *etični imperativ* za psihologe. Etični kodeksi sicer eksplicitno redko govorijo o skrbi zase, vendar jo implicitno predvidevajo skozi principe integritete in odgovornosti. Za psihologe skrb zase pomeni posvečanje dovoljšne pozornosti telesnemu in psihološkemu blagostanju, da so zmožni učinkovito implementirati standarde stroke (Beauchamp in Childress, 2001).

Kompetenten psiholog se zaveda, da lahko zaradi osebnih problemov težje opravlja delo na nekaterih področjih. Zato se ne sme vključevati v tiste aktivnosti, kjer prepozna, da bi osebne težave lahko preprečile kompetentno opravljeno delo. Hkrati pa mora v takšnih primerih primerno postopati, in sicer poiskati strokovno podporo ali konzultacije in opredeliti, kako in kakšno delo zmore opravljati (Norcross in Barnett, 2008).

Paradoks skrbi zase pri »neranljivih« psihologih

Delo psihologa se pogosto dotika bolečih vidikov človekovega doživljanja; pri tem lahko pride do občutkov stresa, izgorevanja, sekundarne travmatizacije, zmanjšane strokovne kompetentnosti ali drugih neugodnih posledic za psihologa. Večina psihologov doživlja stresne situacije in tretjina ima izkušnjo, da to vpliva na kakovost njihovega dela (Guy, Poelstra in Stark, 1989; Pope, Tabachnick in Keith-Spiegel, 1987). Vendar odstotki tistih, ki iščejo pomoč, ne sovpadajo s temi deleži. Namreč, četudi se na deklarativni ravni strinjajo s pomenom skrbi zase, psihologi pogosto obrambno reagirajo, ko morajo spregovoriti o osebnem doživljanju. V praksi so psihologi med tistimi poklici, ki si najtežje priznajo, da doživljajo stisko. To spodbuja mit o njihovi neranljivosti (Norcross in Barnett, 2008). Iz tega vidika je ključno ozaveščanje in spreminjanje ustaljenih vzorcev strokovnega ravnanja. To še posebej velja, če prenesemo spoznanja iz sorodnih strok, kjer so študije pokazale, da so bili strokovnjaki prej pripravljeni ponuditi pomoč ljudem v stiski, če so se sami dobro psihološko počutili (Sisask idr., 2014).

Mentoriranje kot način uvajanja skrbi zase pri psihologih začetnikih

V mentorskem odnosu je veliko priložnosti za dviganje zavesti o skrbi zase. Mentoriranec se zgleduje po mentorju in se prek modelnega učenja uči spretnosti in vedenjskih vzorcev, ki se nanašajo na strokovno delo in odnos do njega. Tako se z zgledovanjem po mentorju uči prepoznavati tudi stresne situacije in lastne odzive nanje, začena reflektirati načine soočanja z delovnimi obremenitvami in vzpostavljana redne skrbi zase. Dober transfer znanja od mentorja zahteva veliko osebne integritete, znanj, stališč in spretnosti za uresničevanje teh vrlin skrbi zase pri sebi.

Hkrati mentoriranje nudi priložnost, da mentor prepozna stisko mentoriranca in na ta način poskuša podpreti njegovo konstruktivno reševanje težav ter spodbuja (dolgoročno) skrb zase. To pomeni, da mora mentor prepoznati znake in vzorce soočanja s stresnimi situacijami, tiskami na delovnem in osebnem področju. Mentor je ob tem pozoren na spremembe na čustvenem, vedenjskem, telesnem področju, ki se lahko kažejo npr. v nihanju razpoloženja, odmiku v socialnih odnosih, upadu učinkovitosti in/ali s kompenziranjem vsega tega s pretiranim angažiranjem na delovnem področju. Mentor ima vlogo vratarja sistema, in sicer tako, da prepreči mentorirancu vključevanje v tiste aktivnosti, kjer bi njegove težave lahko preprečile kompetentno opravljeno delo.

Četudi mentor nima strokovnih izkušenj z reševanjem posameznih težav, lahko s psihološkim znanjem usmeri mentoriranca k učinkovitejšemu soočanju s stisko oz. s svojimi izkušnjami razširi pogled na situacijo. Pri tem mu pomagajo spretnosti reševanja problemov in prepoznavave avtomatskih nefunkcionalnih vzorcev vedenja.

Strategije skrbi zase

Nekatere izkušnje dosedanjih programov spodbujanja skrbi zase so se izkazale kot uspešne (Norcross in Barnett, 2008). Med temi je za psihologe ključno, da poznajo motivacijo za izbiro poklica psihologa. Altruistični razlogi, da so se za poklic odločili zaradi želje pomagati drugim, so sicer najbolj pogosti, a ne nujno zadostni. Psiholog mora reflektirati kompleksno kombinacijo stvari, ki ga pri delu zadovoljujejo in veselijo ter zaradi katerih opravlja ta poklic. S poznavanjem tega bo bolj ozaveščenoskrbel tudi za svoje zdravje, saj bo poznal dinamiko, ki ga je vodila v izbiro poklica.

Strategije so med seboj različno učinkovite, najboljše pa je izbrati za situacijo najprimernejšo. Aktivnejše oblike reševanja problemov so se v splošnem izkazale kot boljše. V preventivnih programih pa se je izkazalo kot učinkovitejše ponuditi *široke* principe ali strategije v nasprotju s specifičnimi tehnikami. Prav tako je učenje različnih strategij učinkovitejše kot le poglobljanje ene. Na ta način manj izkušenim ponudimo paleto opcij, med katerimi lahko izbirajo v primeru stiske v različnih situacijah (Norcross in Barnett, 2008).

Podariti je treba, da na skrb zase recipročno vplivajo tako značilnosti osebe kot značilnosti okolja. To pomeni, da se tudi naše strategije lahko osredotočajo na krepitev posameznika kot spreminjanje npr. domačega in delovnega okolja. Zato med strategijami ne smemo pozabiti na tiste, ki naslavlja sistem delovnega okolja (Norcross in Barnett, 2008). Nenazadnje med te strategije sodi tudi mentoriranje.

Poleg tega morajo programi spodbujanja duševnega zdravja poudarjati tudi, da skrb zase poteka tako v okviru delovnega okolja kot zunaj njega, torej v zasebnem življenju (Norcross in Barnett, 2008).

Projekt SUPER PSIHOLOG in skrb zase

Modul 3 v okviru projekta SUPER PSIHOLOG je bil tretji del usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. Stremel je k temu, da bi udeleženci spoznali različne teme s področja duševnega zdravja (o promociji in krepitvi duševnega zdravja ter duševnem zdravju strokovnjakov) in razvili veščine prepoznavanja težav na tem področju in ukrepanja.

Cilji modula 3 so bili skladni s predlogom smernic za oblikovanje ukrepov na področju javnega duševnega zdravja (Roškar idr., 2016), ki pravi, da je nujno izvajanje izobraževalnih programov iz vsebin duševnega zdravja za strokovnjake različnih profilov, ki prihajajo v stik z ogroženo populacijo, in tudi obnovitvenih izobraževanj za tiste, ki so se predhodnih izobraževanj že udeležili. Poleg tega naj bi ukrepi zajemali tudi izvajanje programov za krepitev lastnega duševnega zdravja strokovnjakov in senzibiliziranje strokovnjakov za probleme duševnega zdravja pri sodelavcih in znotraj lastnih strokovnih krogov. Predlog tudi predvideva, da naj bi se v okviru tega vzpostavile posebne supervizijske skupine za strokovnjake, še zlasti tiste na začetku poklicne poti, kar je bil eden od ciljev projekta SUPER PSIHOLOG.

Teme, ki smo jih v okviru modula 3 in skrbi zase opredelili kot ključne, so bile:

- Izgorelost: Prepoznavna in preventiva
- Samorefleksija in iskanje pomoči
- Odvisnost: Tvegana in škodljiva raba alkohola: velik problem, ki pogosto ostane neprepoznan
- Etika in zaščita podatkov pri delu psihologa
- Samomorilnost: Prepoznavna in ukrepanje ob samomorilnem vedenju
- Motivacijski intervju
- Psihološka prva pomoč po travmatskih dogodkih
- Svetovanje ob kriznih dogodkih
- Strategije spoprijemanja: Krepitev moči ob reševanju problemov
- Čuječnost: Čuječnost kot psihološka intervencija za vsakdanjik

Delavnice v okviru modula 3 niso bile namenjene izključno mentorjem supervizirane prakse, ampak različnim psihologom. Ponujali smo jih kot usposabljanje v okviru njihovega stalnega strokovnega razvoja.

Modul 3 je v program usposabljanja mentorjev supervizirane prakse uvedel pomen skrbi za lastno blagostanje. Na eni strani je mentorje spodbujal, da lastnemu dobremu počutju namenijo več pozornosti, na drugi strani pa so na ta način slednje spodbujali tudi pri mentorirancih. Prav tako je modul krepil zaupanje v občutek lastne kompetentnosti, in sicer tako za reševanje strokovnih dilem kot za soočanje z osebnimi stiskami in težkimi življenjskimi situacijami. Slednjim se sicer tudi psihologi ne morejo izogniti, vendar si lahko v njih pomagajo tudi s svojim strokovnim znanjem. Spodaj navajamo razviti učni načrt modula.

Modul 3 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse: Skrb zase¹¹

Cilj modula je krepiti oz. opolnomočiti strokovnjake za delo na področju duševnega zdravja. Modul je sestavljen iz treh sklopov, ki so med seboj prepleteni in utemeljeni v psiholoških spoznanjih:

- Znanje o pomembnih temah iz duševnega zdravja: Študije so pokazale, da bojo strokovnjaki, ki imajo znanje in se počutijo kompetentne na določenem področju, bolje prepoznavali težave ljudi, prav tako pa se bodo aktivneje vključili v njihovo preprečevanje (Sisask idr., 2014).
- Razvijanje strokovnih spretnosti oz. veščin: Če se strokovnjake nauči uporabljati določene veščine, si lahko z njimi pomagajo v različnih situacijah. S tem razvijamo večji občutek njihove kompetentnosti, prav tako pa so te veščine prenosljive na druge situacije, torej tudi tiste, kjer prihajajo stik s klienti (Blue in Brooks, 1997; Ernaut, 2003).

11 Program so zasnovali Urša Mars Bitenc, Vesna Mlinarič, Črt Bitenc, Vlasta Zabukovec in Anja Podlesek. Program je pripravila Vita Poštuvan. Izvajalci usposabljanja v projektu SUPER PSIHOLOG so bili: Vita Poštuvan, Mateja Štrin, Sara Tement, Saška Roškar, Maja Zorko, Alenka Tančič Grum, Urban Brulc in Darja Boben Bardutzky.

- Skrb zase: Študije socialne psihologije so pokazale, da se bolj prosocialno vedemo takrat, ko smo bolj zadovoljni in brez skrbi (Darley in Batson, 1973). Skrb za strokovnjaka torej ni pomembna le za njegovo duševno zdravje, temveč s tem posredno vpliva tudi na uspešnost opravljenega strokovnega dela (Sisask idr., 2014).

Na sliki 5 je razvidno, kako se posamezne teme povezujejo glede na izhodišča celotnega modula.



Slika 5. Teme Modula 3 glede na izhodišča.

V tabeli 7 so opredeljene ključne vsebine, ki jih posamezna tema obravnava, in kompetence, ki jih razvija.

Tabela 7. Teme Modula 3, njihove vsebine in kompetence

Tema	Ključne vsebine	Kompetence
Izgorelost: Prepoznavna in preventiva		
	• Opredelitev izgorelosti (klinična in organizacijska perspektiva) • Dejavniki izgorelosti (npr. značilnosti delovnih okolij, osebnostne lastnosti) in posledice • Simptomi izgorelosti in potek • Preventiva izgorelosti • Intervencije za preprečevanje izgorelosti	• Ocenjevanje (npr. ocenjevanje posameznikov) za težave izgorelosti • Intervencija (npr. intervencija, usmerjena neposredno k osebam) za preprečevanje oz. ukrepanje ob izgorelosti • Stalen strokovni razvoj • Razmišljanje o sebi in lastnih vzorcih glede izgorelosti

Tema	Ključne vsebine	Kompetence
Samorefleksija in iskanje pomoči		
	• Opredelitev samorefleksije • Cilji samorefleksije in njene prednosti • Razumevanje »poti« za proces, priporočila za prakticiranje samorefleksije in reflektiranje lastnih praks • Opredelitev iskanja pomoči • Poznavanje dejavnikov, ki vplivajo na iskanje pomoči • Poznavanje načinov krepitev varovalnih dejavnikov	• Ozaveščenost o prednostih samorefleksije • Spodbujanje lastne prakse samorefleksije in ocenjevanje lastnih vzorcev • Razvoj in krepitev varovalnih dejavnikov za iskanje pomoči v stiski • Spretnosti intervencij • Krepitev virov za lastno prakso samorefleksije in za iskanje pomoči
Odvisnost: Tvegana in škodljiva raba alkohola: velik problem, ki pogosto ostane ne-prepoznan		
	• Ključni podatki in trendi o problematiki alkohola v Sloveniji • Terminologija, ki se uporablja na področju problematike alkohola • Meje manj tveganega pitja alkohola • Diagnostični kriteriji odvisnosti in ključni psihološki vidiki odvisnosti • Osnovne značilnosti promocije, primarne, sekundarne in terciarne preventive ter programov zmanjševanja škode na področju alkohola • Poznavanje virov pomoči in glavnih preventivno-promocijskih programov, ki se izvajajo v Sloveniji, z namenom zmanjševanja tveganega in škodljivega pitja alkohola	• Strokovnost oz. uporaba primerne terminologije na področju problematike alkohola • Analiza stanja na področju problematike alkohola v okolju, kjer je psiholog zaposlen, in poznavanje ključnih ukrepov za izboljšanje • Sposobnost uporabe različnih presejalnih pripomočkov/psihodiagnostičnih sredstev ali pogovora za odkrivanje problematike tvegane in škodljive rabe alkohola pri posamezniku • Poznavanje virov pomoči in možnosti obravnave, ki so v Sloveniji na voljo v primeru težav z alkoholom, in primerne napotitve • Poznavanje (in po možnosti – sodelovanje pri izvajanju) promocijskih in preventivnih programov za zmanjševanje tveganega in škodljivega pitja alkohola; upoštevanje raziskovalnih ugotovitev o tem, kateri programi so učinkoviti • Povezovanje z (drugimi) akterji, ki delujejo na področju problematike alkohola • Razumevanje vloge psihologa pri reševanju problematike alkohola in spodbujanju bolj kritičnega odnosa do alkohola

Tema	Ključne vsebine	Kompetence
Etika in zaščita podatkov pri delu psihologa		
	• Spoznavanje etičnih principov, standardov, smernic in teoretičnih konceptov za razumevanje etike, etičnega delovanja in zavesti • Načela etičnega kodeksa psihologov, in evropskega metakodeksa • Zakonski okviri delovanja psihologov • Poznavanje konceptov etičnega zavedanja • Poznavanje procesa reševanja etičnih dilem	• Prepoznavanje etičnih dilem • Odzivanje na etično sporne postopke • Zavedanje lastnih odgovornosti in načinov reagiranja • Zmožnost reflektiranja lastnega etičnega delovanja in osebnih stališč, ki vplivajo na proces reševanje etičnih dilem
Samomorilnost: Prepoznavna in ukrepanje ob samomorilnem vedenju		
	• Značilnosti pojava samomorilnega vedenja v slovenskem prostoru • Znanja o dejavnikih tveganja in varovalnih dejavnikih za razvoj samomorilnega vedenja • Znanje o razvoju samomorilnega vedenja (blažje in resne oblike) • Opozorilni znaki samomorilnega vedenja • Ukrepanje pri različnih oblikah samomorilnega vedenja • Poznavanje značilnosti depresije kot najpomembnejšega dejavnika tveganja • Opredelitev preventivnih aktivnosti in njihova aplikacija v praksi	• Poznavanje načinov promocije duševnega zdravja • Prepoznavna in ocenjevanje znakov samomorilnega vedenja in dejavnikov tveganja • Poznavanje učinkovitih preventivnih ukrepov za preprečevanje samomora • Spretnosti interveniranja pri akutni samomorilni stiski posameznika • Spretnosti nudenja podpore v primeru smrti bližnjega zaradi samomora • Poznavanje virov pomoči in možnosti obravnave in primerne napotitve
Motivacijski intervju		
	• Teorija motivacije • Osnove motivacijskega intervjuja • Aplikacija motivacijskega intervjuja na različna področja	• Prepoznavanje notranjih motivov za spremembe • Zavedanje lastne motiviranosti • Reflektiranje in razumevanje ovir za komunikacijo

Tema	Ključne vsebine	Kompetence
Psihološka prva pomoč po travmatskih dogodkih		
	• Opredelitev psihološke prve pomoči • Cilji psihološke prve pomoči • Postopek izvedbe psihološke prve pomoči	• Opredelitev ciljev v primeru izvedbe psihološke prve pomoči po kriznem dogodku • Ocenjevanje v primeru izvedbe psihološke prve pomoči po kriznem dogodku • Intervencije in spretnosti izvedbe psihološke prve pomoči po kriznem dogodku
Svetovanje ob kriznih dogodkih		
	• Opredelitev in značilnosti kriznih in travmatskih dogodkov • Zakonitosti odziva na krizni in travmatski dogodek • Možne posledice kriznih in travmatskih dogodkov • Opredelitev psihosocialne podpore in pomoči • Cilji psihosocialne podpore in pomoči • Postopek izvedbe psihosocialne podpore in pomoči • Druge oblike psihološke in psihoterapevtske pomoči • Pripravljenost na krizne dogodke • Opredelitev in osebni gradniki psihološke prožnosti	• Poznavanje zakonitosti odziva na krizne in travmatske dogodke, z možnimi posledicami in s procesom psihosocialne podpore in pomoči. • Ustrezna ozaveščenost na pripravljenosti na krizne dogodke. • Znanje in veščine za ocenjevanje in interveniranje v primeru potrebe po psihosocialni podpori in pomoči po kriznih dogodkih v svojem delovnem okolju • Reflektiranje o lastnih vzorcih, ki pomagajo pri osebni prožnosti v kriznih situacijah
Strategije spoprijemanja: Krepitev moči ob reševanju problemov		
	• Teorije reševanja problemov • Opredelitev in teoretična izhodišča teorije značajskih moči • Spretnosti prepoznave problemov in njihovega reševanja • Spretnosti reflektiranja in krepitev svojih značajskih moči	• Razvoj spretnosti, tehnik in načinov za pomoč v problemskih situacijah • Ocenjevanje lastnih značilnih moči • Analiza načinov reševanje problemov • Reflektiranje reševanje problemov v kontekstu značilnih moči • Prenos tehnik iz izkustvenega učenja na uporabnike psiholoških storitev

Tema	Ključne vsebine	Kompetence
Čuječnost: Čuječnost kot psihološka intervencija za vsakdanjik		
	• Teoretična izhodišča čuječnosti • Na čuječnosti temelječe psihološke intervencije – poznavanje, razumevanje in delovanja • Razumevanje pomena spretnosti usmerjanja pozornosti in gojenja prijaznosti • Znanje o pomenu prepoznave avtomatičnih vzorcev z reflektiranjem • Način evalviranja ustreznosti in učinkovitosti programov čuječnosti	• Poznavanje in analiza teoretičnih izhodišč in pomena poosebljanja filozofije čuječnosti za skrb zase • Spretnosti ocenjevanja primernosti uporabe tehnik čuječnosti za lastno skrb in za kliente • Doživljanje prijaznosti in sprejemanja situacij brez namere po vrednotenju ali izogibanju • Zavzemanje decentrirane (oddaljene) perspektive in opazovanje lastnih misli in čustev kot začasnih, objektivnih dogodkov v umu • Zmožnost samoregulacije in konstruktivnega preusmerjanja pozornosti
<u>Obseg modula</u>		
Deset 8-urnih delavnic, vsaka delavnica je posvečena specifični temi.		
<u>Učne metode</u>		
Kratka predavanja, demonstracije prek videoposnetkov, refleksije filmov, reflektivne aktivnosti (posamezno, v skupinah ali plenarno), izpolnjevanje delovnih listov, razprave v manjših skupinah, trening veščin v majhnih skupinah, igra vlog itd.		
<u>Priporočena literatura za mentorje supervizirane prakse</u>		
Baker, E. K. (2003). <i>Caring for ourselves: A therapist's guide to personal and professional well-being</i> . Washington, DC: American Psychological Association.		

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV IN SUPERVIZIJE MENTORJEV

V naslednjih poglavjih bomo opisali, kako smo v projektu SUPER PSIHOLOG razvijali sistem supervizirane prakse v Sloveniji. Želimo prikazati, kako smo prišli do končnih rešitev, za katere smo želeli, da bi bile uresničljive in trajnostne. Čeprav je pri razvoju sistema supervizirane prakse treba upoštevati posebnosti konteksta, v katerem razvijamo sistem (npr. posebnosti ureditve stroke v državi, obstoječe rešitve), bi bile lahko naše izkušnje uporabne drugim pri razvoju supervizirane prakse ali podobnega sistema, npr. drugim državam, kjer supervizirana praksa psihologov še ni razširjena, ali na drugih področjih (dela z ljudmi), kjer začetnikom lahko pride prav mentoriranje in supervizija, mentorjem supervizirane prakse pa supervizija mentoriranja.



Anja Podlesek in Katarina Kocbek

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Načrt razvoja sistema supervizirane prakse

Za razvoj novega kompleksnega sistema, kot je sistem supervizirane prakse, je najprej potreben dober načrt. V načrtu vnaprej premislimo ključne točke projekta¹² in se pripravimo na njegov potek in morebitne zaplete. Pri prijavi projekta SUPER PSIHOLOG na razpis programa Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 smo na osnovi naših potreb, ciljev, predhodnih izkušenj in idej pol leta intenzivno pripravljali Načrt izvedbe projekta (NIP).¹³ Pri načrtovanju smo se opirli na zahteve programa Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 (Norway Grants, 2014). Opredelili smo naslednje točke:

1. Kdo je prijavitelj in glavni nosilec projekta. Nosilec je odgovoren za koordiniranje aktivnosti vseh sodelujočih partnerjev in je glavni motor izvajanja projekta.
2. Kdo so projektni partnerji. Opredelili smo, kdo bo sodeloval pri razvoju sistema, kakšne so dejavnosti partnerjev, njihove reference ter kakšne so njihove kadrovske, tehnične in finančne zmogljivosti, relevantne za izvedbo projekta. Opredelili smo, kakšen je pričakovan prispevek vsakega partnerja, njegova vloga in odgovornost med izvajanjem projekta, kakšne bodo njegove naloge, h katerim rezultatom in učinkom projekta bo prispeval. Okvirna razmejitev nalog in odgovornosti partnerjev olajša izvajanje projekta.

12 Ko govorimo o projektu, imamo v mislih konkretni projekt SUPER PSIHOLOG, vendar pod tem pojmom lahko bralec razume razvoj sistema supervizirane prakse tudi širše, izven okvirov z javnimi sredstvi financiranega programa, torej kot projekt nekega strokovnega združenja, organizacije ipd.

13 Pri pripravi vsebine projekta in NIP so sodelovali: Črt Bitenc, Urša Mars Bitenc, Vesna Mlinarič, Anja Podlesek in Vlasta Zabukovec.

3. Kdo bo sestavljal projektno ekipo, kakšna je vloga vsakega člana projektne ekipe, kakšna so (predvidena) potrebna znanja in izkušnje članov projektne ekipe, kakšne bodo njihove okvirne naloge in odgovornosti. Opredelitev potrebnih znanj in izkušenj posameznih partnerjev/oseb pomaga pri iskanju partnerjev/oseb, ki so za izvedbo določene naloge najbolj usposobljeni, hkrati pomaga predvidevati, ali bo določen partner/oseba kos nalogi.
4. Zakaj je projekt potreben. Naredili smo celovito analizo trenutnega stanja in problematike, ki jo je naslavljal projekt, in izzive, ki se jih bo projekt lotil. Npr.: *Zaradi usmerjenosti psihološke dejavnosti v različna področja in delo s praktično vsemi deli populacije je skrb za duševno zdravje smiselno usmerjati v zagotavljanje visoke kakovosti psiholoških storitev. Učinkovit način za zagotavljanje visoko kakovostnih psiholoških storitev je enoletna supervizirana praksa psihologov začetnikov. Zato potrebujemo usposobljene mentorje.*
5. Cilji projekta. Opredelili smo, kako bo projekt prispeval k reševanju problematike. Cilje smo navezali na cilje različnih uporabnikov in jih umestili tudi v nacionalne in evropske strategije in direktive ter povezali z ustreznimi dokumenti (smernicami, pravilniki). Umestitev projekta v širši okvir nam je olajšalo poudarjanje pomena projekta in utemeljitev ciljev projekta, npr. v pogovorih s pristojnimi oblastmi. Npr.: *V projektu bomo razvili in izvedli celosten program usposabljanja mentorjev supervizirane prakse in usposobili 25 mentorjev supervizirane prakse. Uvedli bomo sistem supervizirane prakse psihologov in preizkusili model izvajanja le-te z rednim občasnim srečevanjem mentorskega para. Vsak mentor bo eno leto mentoriral dva psihologa začetnika. Mentorji se bodo vključili v redno supervizijo, kjer bodo analizirali in reflektirali pridobljene mentorske izkušnje. Usposobili bomo 5 supervizorjev mentorjev. S projektom bomo sledili Resoluciji o nacionalnem programu duševnega zdravja 2011 do 2016, Smernicam EU za politike zaposlovanja, Pravilniku o EuroPsy in Kodeksu poklicne etike psihologov.*
6. Kdo bo imel koristi od projekta. Opredelili smo ciljne skupine: *Ciljna skupina so psihologi, med njimi prvenstveno psihologi začetniki, mentorji supervizirane prakse in supervizorji mentorjev.*
7. Kako bo projekt poskušal doseči zastavljene cilje, tj. kako bo presegel obstoječo prakso, kaj bodo njegove ključne aktivnosti in kakšni bodo ključni rezultati projekta. Opredelili smo različne skupine dejavnosti (t. i. delovne sklope) in določili posamezne dejavnosti. Vsako dejavnost smo zelo natančno opisali. Npr.: *Projekt vključuje naslednje dejavnosti: koordiniranje in upravljanje projekta (delo vodje projekta, upravnega odbora, računovodje, administrativnih sodelavcev partnerjev, nadzornika projekta), informiranje in obveščanje o aktivnostih projekta, usposabljanje mentorjev supervizirane prakse (priprava in izvedba posameznih delavnic), izvedbo supervizirane prakse (vzpostavljanje mentorskih parov, supervizijskih skupin in spletne platforme, izvedbo supervizirane prakse in supervizije mentoriranja) in evalvacijo dejavnosti (evalvacijo usposabljanja, izvedbe*

supervizirane prakse, supervizije mentoriranja, projekta kot celote). Upravni odbor se bo sestel enkrat na pol leta. Za izvedbo sestanka so predvidena sredstva v določeni višini itd.

8. Predvideni učinki projekta. Določili smo, kaj konkretno želimo doseči s projektom. Določili smo kazalce učinkovitosti projekta in ciljne vrednosti kazalnikov. Načrtovane dosežene rezultate smo opredelili za vsako dejavnost posebej in opredelili tudi njihove kazalnike s ciljnimi vrednostmi. Npr.: *Pripravljen kurikulum programa usposabljanja mentorjev, posamezne predstavitve, učne priprave, gradiva. Objavljen kurikulum vsakega dela programa (3) na spletnih straneh projekta. Prisotnost udeležencev na delavnicah (25 mentorjev izkaže najmanj 80-odstotno udeležbo). Oddani dokumenti, zahtevani za izpolnitev obveznosti (vsak mentor odda dve poročili).*
9. Finančna konstrukcija projekta, pri čemer smo natančno predvideli sredstva, potrebna za izvedbo vsake od dejavnosti.
10. Časovni načrt projekta. Za vsako od dejavnosti smo predvideli, od kdaj do kdaj bo potekala.
11. Kakšna bo trajnost projektnih rezultatov, kako bo zanjo poskrbljeno s finančnega in institucionalnega vidika. Predvideli smo, kdo bo izvajal razviti sistem in s katerimi sredstvi. Razmislili smo, kakšni bodo dolgoročni vplivi na ciljno skupino in kako bo potekalo nadaljnje sodelovanje partnerjev. Npr.: *Za izvedbo supervizirane prakse bo po zaključku projekta skrbelo Društvo psihologov Slovenije (DPS). Delavnice v okviru modula 3 bodo v prihodnosti v okviru delovanja DPS ponujene psihologom in tudi drugim strokovnjakom na področju duševnega zdravja v obliki programov stalnega strokovnega razvoja, pri čemer bodo udeleženci za udeležbo na delavnicah plačali kotizacijo. Mentorji bodo pri mentoriranju uporabljali v projektu razvite obrazce, dokumente, smernice za izvajanje supervizirane prakse ter spletno platformo za vodenje in spremljanje supervizirane prakse. Supervizorji mentorjev bodo razvite pripomočke in smernice za izvajanje supervizije mentoriranja uporabljali pri superviziji mentoriranja. Mentorji bodo pridobili certifikate za mentoriranje.*
12. Kako bo potekalo informiranje in obveščanje o projektnih dejavnostih (kdo so ciljne skupine komunikacijskih dejavnosti, kakšne strategije komuniciranja bodo uporabljene, kakšne dejavnosti informiranja in obveščanja se bodo izvajale, kako bo ovrednotena učinkovitost teh dejavnosti). Npr.: *Ciljne skupine informiranja in obveščanja so psihologi, psihologi začetniki, študenti psihologije in zaposleni na oddelkih za psihologijo, delodajalci psihologov, širša javnost (potencialni uporabniki psiholoških storitev), pristojne oblasti (ministrstva). Strategije komunikacijske dejavnosti: spletno mesto projekta, obveščanje z letaki, e-novice, predavanja na oddelkih za psihologijo, zajtrk z novinarji, posebne konference o projektu. Vrednotenje ukrepov obveščanja: število razdeljenih letakov, obiskov spletne strani, kontaktov z novinarji, prispevkov na konferencah.*

13. Kakšna so tveganja za izvedbo projekta, ki bi lahko onemogočila izvajanje projektnih dejavnosti in doseganje ciljev in rezultatov projekta (npr. težave s pridobivanjem sredstev, pomanjkanje ustreznih človeških virov). Kljub dobremu načrtu se nikdar ne da povsem točno predvideti, kako bodo stvari potekale. Naletimo lahko na nepredvidene ovire in načrt je treba prilagoditi ali v nekaterih točkah v celoti spremeniti. V načrtu je zato dobro že vnaprej predvideti določena tveganja. Predvideli smo tudi, kako bomo ukrepali, da se tveganju izognemo oz. da tveganje preprečimo ali ga zmanjšamo. Npr.: *Tveganje za usposabljanje mentorjev je intenzivnost programa usposabljanja. Izvajanje programa usposabljanj smo enakomerno razporedili po celotnem obdobju trajanja projekta. Tveganje za izvedbo mentorskih srečanj je pomanjkanje sredstev za potne stroške in plačilo mentorja. Mentorsko srečanje se bo občasno lahko izvajalo prek storitev za konferenčne videoklice.*

Ovire za izvajanje supervizirane prakse

Ko razvijamo sistem supervizirane prakse, se moramo zavedati omejitev, ki jih določa obstoječe stanje. Bistveno omejitev predstavljajo zakonske določbe, ki opredeljujejo, kdo lahko samostojno opravlja psihološko dejavnost v državi. Če ne obstaja zakon ali predpis, da je uspešno zaključena supervizirana praksa predpogoj za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, je praktično nemogoče zagotoviti, da se bodo vsi psihologi začetniki vključili v supervizirano prakso. Umestitev supervizirane prakse v sistem, kjer ni formalne ureditve stroke, je težka, še posebej, če so določena področja psihologije že regulirana in ne čutijo potrebe po spremembi sistema uvajanja začetnika na delo, druga področja pa niso regulirana in tam ne obstaja kultura vključevanja v supervizijo.

Pomembna omejitev izvajanja supervizije je čas, ki ga morata mentor in psiholog začetnik nameniti mentoriranju, tj. mentorskim srečanjem in pripravi nanje. Čas je treba namenjati tudi supervizijskim srečanjem. Če supervizija ni sistemsko urejena in ni zakonsko predpisano, da se mora del delovnega časa nameniti superviziji, gre za dejavnost izven delovnega časa, katere izvajanje pomeni posebno investicijo časa in sredstev vseh, vključenih v sistem supervizirane prakse (mentoriranca, mentorja supervizirane prakse, mentorjevega supervizorja, skrbnika sistema supervizirane prakse, izvajalcev usposabljanj itd.). V takem primeru je ranljiva njihova motiviranost za dolgotrajnejše sodelovanje v sistemu.

Ovire za izvajanje mentorskih srečanj so tudi: nezadostna finančna sredstva, pomanjkanje prostorov za izvedbo supervizijskih srečanj in tudi za usposabljanja mentorjev in supervizorjev, pomanjkanje človeških in drugih virov (npr. usposobljenih mentorjev, supervizorjev z določenega psihološkega področja, kompetentnih izvajalcev usposabljanj, opreme za izvajanje usposabljanj, opreme za kakovostno izvedbo mentorskih srečanj, npr. opreme za snemanje psihologovega dela), časovna podhranjenost udeležencev, neprimerna lociranost mentorja ali mentoriranca.

V zadnjem času je pomembna ovira pri izvajanju supervizirane prakse tudi to, da prihaja do pomanjkanja delovnih mest psihologov na trgu dela in da so zaposlitve pogosto nestabilne. Vse pogostejša je razmeroma hitra menjava delovnega mesta. Psihologi začetniki pogosto kandidirajo za zaposlitve za določen čas ali opravljajo priložnostna dela. Tudi spreminjanje področja dela v prvih letih kariere predstavlja oviro pri izvajanju enoletne vključenosti v supervizijo pri izkušenem kolegu, ki je usposobljen za nudenje mentorstva in supervizije na določenem področju dela.

Pomembna ovira je lahko pomanjkljiva raven pripadnosti stroki. Za sistem supervizirane prakse mora nekdo skrbeti. Pomembno je, da psihologi nimajo zadržkov pred skrbnikom sistema, njegovim upravljanjem s finančnimi viri, načinom delovanja.

Ovira za vzpostavitev sistema supervizirane prakse je lahko tudi nezainteresiranost izobraževalnih institucij, ki ponujajo študijske programe psihologije, če ne ponudijo podpore sistemu, pravočasnega obveščanja študentov, razvijanja njihovega zavedanja o pomenu supervizirane prakse, predpriprave študentov na vstop v študijsko prakso ipd.

Ovire za sprejemanje supervizirane prakse kot dela usposabljanja psihologov so tudi neinformiranost družbe in delovnih organizacij (vodstva, sodelavcev, morebitnega mentorja nepsihologa na pripravništvu) o dejavnosti psihologov, pomenu supervizirane prakse in potrebah psihologov po superviziji, nerazumevanje potreb psihologov po vključenosti v supervizijo ali po usposabljanju za mentoriranje in supervizijo, pomanjkanje zanimanja in podpore za usposabljanje na delovnem mestu, strah delovnih organizacij pred razkrivanjem poslovnih podatkov zunanjim strokovnjakom, občutek nadzorovanja dela organizacije in občutek ogroženosti.

Pomen informiranja in obveščanja o supervizirani praksi

Dobro obveščanje o supervizirani praksi in njenem pomenu je ključno za vzpostavitev sistema supervizirane prakse. Če želimo, da se psihologi začetniki začnejo vključevati v supervizijo, moramo to vključevanje bodisi od njih zahtevati bodisi jih zanj motivirati. Če je opravljanje supervizirane prakse zahtevano, npr. je pogoj za pridobitev licence za opravljanje psihološke dejavnosti, brez katere ni možno opravljati dejavnosti v državi, se bodo vanjo, ne da bi moral skrbnik sistema supervizirane prakse v to vložiti veliko energije, vključili vsi, ki bodo želeli samostojno opravljati psihološko dejavnost. Drugače pa je, če psihološka dejavnost v državi ni regulirana in vključevanje v supervizijo ni zahtevano za začetek opravljanja psihološke dejavnosti, tako kot to trenutno velja na večini področij psihologije v Sloveniji. Vključitev v supervizijo v prvem letu delovanja lahko mladi psihologi doživljajo kot posebno dodatno obremenitev, če supervizija ni sistemsko urejena, še posebej, če z njo nimajo izkušenj, če le-te niso pozitivne, če ji morajo namenjati prosti čas ali zanjo plačevati. Ob omejenih osebnih dohodkih psihologov začetnikov je

strošek vključevanja v supervizijo lahko tako velik, da se posameznik, četudi se zaveda njenega pomena, vanjo ne bo mogel vključiti.

Dokler ni v državi vzpostavljena kultura vključevanja v supervizijo, je posebno pozornost treba namenjati obveščanju psihologov (študentov, začetnikov, mentorjev, drugih psihologov) in njihovih delodajalcev ter uporabnikov psiholoških storitev o pomenu supervizirane prakse. Različni deležniki morajo začutiti potrebo po zagotavljanju in vzdrževanju visoke kakovosti psiholoških storitev ter razumeti pomen vključevanja v supervizijo zanjo. Pripravljeni morajo biti podpreti supervizirano prakso psihologa začetnika, delovanje mentorskega para, supervizijskih skupin itd. Pozitivni vidiki vključevanja v supervizijo morajo odtehtati morebitne negativne plati, kot so finančna sredstva, čas in energija, ki jih je treba nameniti superviziji.

Kako lahko promoviramo supervizirano prakso? Z udeleženci projekta SUPER PSIHOLOG smo na zaključnem srečanju razmišljali o tem, kako vzpostaviti trajnostni sistem supervizirane prakse v Sloveniji, med drugim pa tudi, kako promovirati supervizirano prakso med (bodočimi) psihologi in njihovimi delodajalci. Predstavljamo ugotovitve teh razmišljanj, ki nakazujejo, kaj bi bilo pri promociji vredno poudariti.

Sistem supervizirane prakse omogoča (višjo) kakovost psiholoških storitev – zagotavljanje te kakovosti in njeno ohranjanje – ter večjo zaščito uporabnikov teh storitev. Supervizirana praksa predstavlja sistematičen način usposabljanja psihologov. Vpliva na strokovni razvoj psihologa, saj mu omogoča izgradnjo potrebnih kompetenc. Psihologu začetniku omogoča lažji prehod iz izobraževanja na delovno mesto. Mentoriranec z njo dobi možnost pravilne uporabe svojega znanja s pomočjo povratne informacije, ki jo pridobi od izkušenih kolegov. Pomaga mu pri razreševanju etičnih dilem. Z njo udejanja in še naprej razvija zavedanje potrebe po nadaljnjem strokovnem razvoju. Z njo tudi gradi svojo prvo mrežo kolegov. Svojo prakso lahko oblikuje v kontaktu s kolegi iz stroke, tudi če ne dela v timu psihologov in je v delovni organizaciji edini psiholog. V tem smislu supervizirana praksa podpira sodelovanje in povezovanje psihologov. Supervizirana praksa pomeni tudi podporo pri prehajanju med različnimi psihološkimi področji. Pri psihologih pripomore k večjemu občutku kompetentnosti, višji motivaciji za delo (občutek večje kompetentnosti namreč vodi v večjo gotovost in večji občutek varnosti) in tudi k utrjevanju poklicne identitete.

Vključevanje v supervizijo med supervizirano prakso ni koristno le za mentorirance, temveč tudi za mentorje. Skozi njo psihologi ostajajo v stiku s strokovnim znanjem, to znanje obnavljajo in utrjujejo, prek nje pa so v stiku tudi z novostmi na področju. Začetniki svoje znanje prenašajo v prakso, mentorji pa od njih pridobivajo nova znanja, ob njih znanja posodablajo in nadgrajujejo. S tem pridobivajo tudi ustanove, kjer so mentorji zaposleni.

Sistem supervizirane prakse pomeni ponudbo kakovostnih izobraževanj za začetnike, mentorje in supervizorje. Postavlja izobraževalne standarde za psihologe po zaključku študija. Predstavlja možnost vseživljenjskega učenja, saj sprva lahko pomeni pridobivanje novih informacij od izkušenih kolegov, kasneje pa omogoča nadaljnji poklicni razvoj iz vloge začetnika v vlogo mentorja ter nato supervizorja. Z usposabljanjem psihologa ustanove pridobijo možnost ponujanja kakovostnega mentoriranja in optimalnejši razvoj novih kadrov.

Sistem supervizirane prakse omogoča mreženje in povezovanje različnih področij znotraj psihologije. Predstavlja način samoregulacije stroke in s tem podpira uveljavljanje in večjo prepoznavnost psihološke stroke v Sloveniji.

O pomenu supervizirane prakse in načinu njenega izvajanja je treba informirati različne strani: zaposlene na oddelkih za psihologijo, študente psihologije, psihologe začetnike, tiste, ki že samostojno opravljajo psihološko dejavnost, delodajalce psihologov, pristojne oblasti in širšo javnost. Uporabniki psiholoških storitev in širša javnost, predvsem pa delodajalci, morajo razumeti razlike med psihologom začetnikom in izkušenim psihologom, tj. razlike v njuni kompetentnosti in odgovornostih. Razumeti morajo, da lahko supervizija doprinese h kakovosti psiholoških storitev, saj bodo le tako podprli vključevanje mladega psihologa vanjo, mentorje pa pri njihovem usposabljanju in nudenju pomoči mladim kolegom.

V projektu SUPER PSIHOLOG smo posebno pozornost namenili informiranju strokovne javnosti na eni strani in širše javnosti na drugi strani, in sicer tako o certifikatu *EuroPsy* kot tudi o koristnosti supervizirane prakse psihologov v slovenskem prostoru. Izdelali smo celostno grafično podobo projekta. Za prepoznavnost vsebine projekta je poskrbel tudi akronim projekta, SUPER PSIHOLOG, s katerim je strokovna javnost začela povezovati sistem supervizirane prakse. Osrednja strategija komuniciranja je bilo spletišče, namenjeno projektu, ki je osnova spletišču, ki bo v prihodnje podpiralo sistem supervizirane prakse. Povezave do spletišča smo umestili na spletne strani projektnih partnerjev in na slovensko spletno stran o *EuroPsyju*. Vsebine na spletišču so bile na voljo v slovenskem jeziku, ključne informacije in izsledki pa tudi v angleškem jeziku.

Projekt in pomen supervizirane prakse smo v predavanjih predstavljali študentom psihologije in zaposlenim na oddelkih za psihologijo, ki naj bi v prihodnosti spodbujali študente k supervizirani praksi. Delili smo letake o certifikatu *EuroPsy* in o projektu. Supervizirano prakso in projekt smo predstavljali pristojnim oblastem na sestankih, z letaki o *EuroPsyju* in projektu, dopisi, telefonskimi in osebnimi razgovori. Strokovno in širšo javnost smo o projektnih aktivnostih in rezultatih informirali z elektronskimi novicami, preko Facebookove strani Društva psihologov Slovenije, s predstavitvami na domačih strokovnih in znanstvenih srečanjih ter konferencah.

Izvedli smo tri javne dogodke: (i) zajtrk z novinarji, kjer smo predstavili cilje projekta in širšo javnost obvestili o izvajanju projekta ter potrebi po regulaciji psihološke stroke, (ii) vmesno konferenco o projektu, kjer smo strokovni javnosti predstavili projektne aktivnosti in razpravljali o stanju na področju pripravnosti in mentoriranja psihologov v Sloveniji, ter (iii) zaključno konferenco projekta, kjer smo predstavili projektne rezultate in smernice za nadaljnje izvajanje supervizirane prakse v Sloveniji.

Na koncu projekta smo pripravili smernice za izvedbo supervizirane prakse psihologov v Sloveniji. Oblikovali smo tudi informativno knjižico o supervizirani praksi, namenjeno psihologom, ter informativno knjižico za delodajalce.

Skrbnik sistema supervizirane prakse

Naloge skrbnika sistema supervizirane prakse so: širiti mrežo mentorjev supervizirane prakse, skrbeti za usposabljanje mentorjev in njihovo supervizijo, povezovati mentorje supervizirane prakse in psihologe začetnike, torej vzpostavljati mentorske pare, skrbeti za sporazume o mentoriranju, spremljati izvajanje supervizirane prakse, pomagati in svetovati mentorskim parom pri reševanju morebitnih zapletov pri izvajanju supervizirane prakse, ukrepati ob njenem neustreznem izvajanju, vzdrževati in razvijati spletno platformo, kjer so dostopne vse informacije o supervizirani praksi, ter skladno z rezultati evalvacij posodabljati razvite obrazce za supervizirano prakso in postopke izvajanja, spremljanja in evalviranja supervizirane prakse.

Pri načrtovanju projekta smo predvideli, da bo v projektu in po njegovem zaključku za sistem supervizirane prakse skrbelo Društvo psihologov Slovenije (DPS). DPS ni edino združenje psihologov v Sloveniji. Zbornica kliničnih psihologov Slovenije je društvo, v katerega se vključujejo klinični psihologi. Določitev DPS za skrbnika sistema supervizirane prakse je bila logična posledica več dejstev. DPS je članica Evropske zveze psiholoških združenj (EFPA). Daje administrativno in računovodsko podporo Nacionalnemu odboru za podeljevanje certifikata *EuroPsy*. Zavzema se za vzpostavitev standardov *EuroPsy* v Sloveniji. V preteklosti je bilo angažirano pri vzpostavljanju pogojev za pričetek podeljevanja certifikata. Oblikovalo je tudi osnutek *Zakona o psihološki dejavnosti*, ki predvideva, da je enoletna supervizirana praksa pogoj za pridobitev osnovne licence za opravljanje psihološke dejavnosti v Sloveniji. DPS ima funkcijo povezovanja vseh psihologov v Sloveniji in združuje psihologe, ki delujejo na različnih področjih psihologije. Skrbi za stalni strokovni razvoj psihologov. Skrbništvo nad sistemom supervizirane prakse se tako logično vpenja v siceršnje naloge in pristojnosti DPS.

DPS ima vire za finančno in administrativno podporo sistemu supervizirane prakse, vendar so ti omejeni. Iskanje trajnostnih rešitev za te vidike sistema supervizirane prakse je bila ena ključnih nalog projekta SUPER PSIHOLOG.

Ključna naloga projekta je bila tudi zagotoviti osnovne pogoje za začetek supervizirane prakse, njeno izvajanje, spremljanje in ukrepe po njenem zaključku (tj. pripraviti

vse potrebno, da bo skrbnik sistema supervizirane prakse po zaključku projekta lahko začel s takojšnjim izvajanjem sistema). V projektu smo v te namene razvili različne načine formaliziranja supervizirane prakse in podpore njenemu izvajanju. Nastali so izdelki in storitve, ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju:

- Sporazum o mentoriranju supervizirane prakse.
- Številni pripomočki za izvajanje, spremljanje in evalvacijo supervizirane prakse, tako za mentorje kot za mentorirance. Ti pripomočki pomagajo mentorskemu paru v vseh korakih mentorskega procesa.
- Spletna platforma. Njen namen je bil na enem mestu zbrati vse informacije o projektu SUPER PSIHOLOG in supervizirani praksi, vsa gradiva z usposabljanja mentorjev supervizirane prakse in pripomočke za mentoriranje supervizirane prakse. Njen namen je bil tudi mentorskemu paru omogočiti (in olajšati) dokumentiranje in spremljanje supervizirane prakse ter mentorskega procesa, pa tudi omogočiti komunikacijo med mentorirancem in mentorjem izven mentorskih srečanj, komunikacijo med mentorskim parom in skrbnikom sistema supervizirane prakse ter komunikacijo med različnimi mentorskimi pari.

Oblikovanje mentorskih parov

Prijave mentorjev in mentorirancev smo v projektu zbirali preko ločenih javnih razpisov in pozivov k sodelovanju.

V javnem razpisu za 25 mentorjev supervizirane prakse smo k sodelovanju povabili psihologe z vsaj tremi leti delovnih izkušenj s samostojnim opravljanjem psihološke dejavnosti na kateremkoli področju psihologije. Prednost pri izboru so imeli kandidati, ki so imeli certifikat *EuroPsy* in izkušnje z mentoriranjem študentov na praksi.

V razpisu smo navedli, da bo nujna prisotnost in aktivno sodelovanje na treh modulih usposabljanja za mentorje supervizirane prakse v skupnem obsegu 160 šolskih ur in na šestih sestankih supervizijskih skupin, tj. predvidoma enkrat na dva meseca. Prijavljeni so morali imeti možnost sprejeti enega študenta psihologije na enomesečno prakso v organizacijo. Morali so biti pripravljeni sprejeti vodenje enoletne supervizirane prakse dveh psihologov začetnikov s področja njihovega strokovnega delovanja, v obsegu štirih ur mesečno za posameznega začetnika. Od prijavljenih smo pričakovali tudi tvorno sodelovanje pri evalvaciji programov usposabljanja za mentorje supervizirane prakse (podajanje idej in predlogov za izboljšave) in pri razvoju trajnostnega sistema supervizirane prakse psihologov.

Prijavi na razpis so kandidati dodali življenjepis, dokazila o delovnih izkušnjah in izkušnjah z mentoriranjem ter motivacijsko pismo. Priložili so pismo o nameri, v katerem se je odgovorna oseba organizacije, v kateri so bili zaposleni, strinjala, da bo organizacija za namene njegovega usposabljanja za mentorja supervizirane prakse sprejela študenta psihologije na enomesečno študijsko prakso.

Na javni razpis za mentorje se je odzvalo zadostno število mentorjev, s katerimi smo po postopku selekcije sklenili pogodbe o 10-odstotni 13-mesečni zaposlitvi v času trajanja projekta. Mentorji so tako za izvajanje delovnih nalog v okviru projekta dobili nizko plačilo. Povrnjeni so jim bili tudi morebitni potni stroški za udeležbo na mentorskih in supervizijskih srečanjih.

V javnem pozivu smo k sodelovanju povabili 25 študentov zaključnega semestra ali absolventov druge stopnje študija psihologije, ki jih je zanimalo opravljanje enomesečne študijske prakse pod mentorstvom mentorja supervizirane prakse. V pozivu smo zapisali, da bodo obveznosti študentov poleg siceršnjega dokumentiranja študijske prakse še udeležba na dveh usposabljanjih mentorjev ter izvajanje aktivnosti, pomembnih za mentorjevo usposabljanje (npr. sodelovanje v pogajanjih, pri definiranju kompetenc, sprotni refleksiji), priprava samoocene kompetenc, podajanje povratne informacije mentorju o njegovem vodenju študijske prakse in kompetencah mentoriranja, evalviranje študijske prakse z mentorjem. Da bi študente motivirali k prijavi, smo v pozivu zapisali, da je prednost opravljanja študijske prakse pod mentorstvom psihologa, ki se usposablja za mentorja supervizirane prakse, v večji sistematičnosti razvoja kompetenc na študijski praksi, in da so dosedanje izkušnje z vključevanjem v tako obliko študijske prakse zelo pozitivne. K sodelovanju smo študente pozivali tudi ob predstavitvah projekta na različnih psiholoških oddelkih.

Na javni poziv se je odzvalo zadostno število študentov 1. in 2. stopnje študija psihologije in biopsihologije. Ker nekateri študijski programi psihologije zahtevajo opravljanje študijske prakse že na sredini, ne šele proti koncu študija, smo se odločili, da v projekt vključimo tudi študente iz nižjih letnikov, ne le zaključnega.

Študentje so ob prijavi navedli, na katerem področju psihologije želijo opravljati študijsko prakso, prav tako pa so navedli tudi območje Slovenije, kjer lahko opravljajo prakso. Pogosto namreč za vsakodnevno obiskovanje ustanove, kjer je zaposlen mentor, študentom predstavlja oviro prevelika oddaljenost lokacije ustanove od kraja njegovega začasnega bivanja. Na podlagi prijav in razpoložljivih mentorjev je koordinatorica projekta sestavila predlog mentorskih parov, ki jih je predstavila študentom na skupnem sestanku. Pare smo oblikovali na podlagi ujemanja področja dela mentorjev z željami študentov. Zaradi večjega interesa za nekatera področja (predvsem klinično psihologijo) in pomanjkanja mentorjev na tem področju je nekaj prijavljenih študentov, ki niso želeli opravljati študijske prakse na drugem področju, odstopilo od prijave, hkrati pa so nekateri mentorji ostali brez študentov, predvsem zaradi večje krajevnosti oddaljenosti ustanove, kjer so zaposleni in kjer lahko študentom nudijo enomesečno študijsko prakso. Prostim mentorjem smo študente za študijsko prakso našli v času trajanja projekta z dodatnimi pozivi študentom, nekaj mentorjev pa se je samih dogovorilo s študenti.

V javnem pozivu za psihologe začetnike smo k sodelovanju povabili 50 mladih psihologov. Izpostavili smo, da je prednost opravljanja psihološke dejavnosti pod

mentorstvom usposobljenega mentorja učinkovitejši in manj stresen vstop v opravljanje poklica psihologa, da se kompetence mladega psihologa razvijajo bolj sistematično, podpora izkušenejšega psihologa pa krepi tudi pozitivno naravnost do stroke in podpira duševno zdravje mentoriranca (npr. nižja verjetnost izgorelosti). Posebej smo poudarili, da bodo psihologi začetniki, ki bodo na koncu supervizirane prakse prejeli pozitivno oceno kompetenc s strani mentorja supervizirane prakse, lahko to uveljavljali pri pridobivanju certifikata *EuroPsy*. Osnovni pogoji za vključitev v projekt v vlogi mentoriranca oz. psihologa začetnika na supervizirani praksi so bili naslednji: (i) univerzitetna diploma iz psihologije (zaključen stari dodiplomski 4-letni študijski program psihologije ali zaključena druga bolonjska stopnja psihologije); (ii) sklenjeno delovno razmerje (po možnosti s polnim delovnim časom) za opravljanje psihološke dejavnosti na kateremkoli področju psihologije ali kakršnakoli drugačna možnost dovolj rednega izvajanja psihološke dejavnosti (npr. honorarno delo, za katerega se ve, da bo lahko trajalo ves čas projekta; možnost volonterskega pripravništva; redna vključenost v prostovoljske dejavnosti, pri katerih posameznik opravlja delo psihologa, in podobno). Pri prijavi je bilo treba natančno opisati možnosti opravljanja psihološke dejavnosti; (iii) 0 do 3 leta delovnih izkušenj na področju opravljanja psihološke dejavnosti.

V pozivu smo zapisali, da bodo obveznosti psihologov začetnikov v projektu naslednje: (i) vestno izvajanje enoletne supervizirane prakse v svojem primarnem delovnem okolju in v skladu z dogovori z mentorjem, (ii) redno sodelovanje v superviziji, ki jo izvaja mentor supervizirane prakse, v obsegu štirih ur mesečno (dveh ur na vsaka dva tedna, po dogovoru z mentorjem), (iii) pomoč mentorju pri izpolnjevanju njegovih obveznosti v okviru njegovega usposabljanja za mentorja supervizirane prakse (npr. reflektiranje mentorskega odnosa, podajanje povratne informacije o mentoriranju, dokumentiranje supervizirane prakse). Kandidati so prijavi dodali življenjepis z navedbo dotedanjih delovnih izkušenj in trenutne delovne organizacije oz. organizacije, kjer izvajajo psihološko dejavnost (z opisom delovnega mesta/dejavnosti, ki jo opravljajo). Dodali so tudi motivacijsko pismo.

Na ta javni poziv se je žal prijavilo manj začetnikov od prvotno načrtovanih. Čeprav smo nameravali s pozivanjem k udeležbi v projektu zaključiti dva meseca po začetku projekta, smo morali obdobje pozivanja podaljšati in je poziv ostal odprt ves čas trajanja projekta.

Po zaključku prvega kroga javnega pozivanja (po tem, ko je bil poziv odprt dva meseca) smo na podlagi trenutnih prijav povezali mentorje s psihologi začetniki tako, da smo poskušali najti čim večje ujemanje področja dela in delovnih nalog mentorja in začetnika na podlagi njunih življenjepisov in motivacijskih pisem. Če to ni bilo mogoče, smo stopili v stik z začetnikom in mu poskušali poiskati mentorja s sorodnega področja. Če ni bilo mogoče zagotoviti ujemanja, smo obvestili začetnika in ga uvrstili na t. i. čakalno listo ter ga nato obvestili o možnosti vključitve v projekt, če se je pri katerem od ustreznih mentorjev sprostilo mesto. Začetnike, ki so se k sodelovanju

prijavljali kasneje med projektom, smo prav tako poskusili čim bolj povezati z mentorji, ki so imeli še kakšno prosto mesto ali so bili pripravljeni v mentorski odnos sprejeti več kot dva začetnika, oz. smo jih uvrstili na čakalno listo.

V projektu se je želelo v mentorske odnose vključiti tudi več začetnikov, ki so psihološko dejavnost opravljali le občasno ali jim je nekaj časa po prijavi v projekt prenehala zaposlitev. S takimi začetniki smo morali žal prekiniti sodelovanje, saj v mentorskem odnosu niso mogli obravnavati aktualnih primerov. Pri nekaj mentorskih parih je prišlo do težav po tem, ko je začetnik zamenjal področje psihološke dejavnosti. Če je bil par v mentorskem procesu že daleč (denimo v drugi polovici enoletne supervizirane prakse), je kljub temu nadaljeval z mentorskim odnosom, čeprav bi bilo lahko to zaradi neusklajenosti njunega področja dela manj ustrezno. Nekaj mentorjem smo zaradi pomanjkanja psihologov začetnikov, ki bi izpolnjevali pogoje za vključitev v enoletno supervizirano prakso, namesto vodenja te omogočili vodenje podaljšane, dve- do trimesečne študijske prakse z absolventi magistrskega študija psihologije, da so lahko pridobili vsaj nekaj izkušenj z daljšim vodenjem mladega psihologa pri delu in v praksi uporabili znanja o mentoriranju in superviziji, ki so jih pridobili med usposabljanjem.

Sporazum o mentoriranju supervizirane prakse

Sklenitev sporazuma ali pogodbe je ključna za mentorski in supervizijski odnos (Duckert in Kyte, 2015b; Falender in Shafranske, 2004). Sklepanje sporazuma je pomemben del procesa supervizije ali mentoriranja, ker postavlja okvir dela mentorskemu ali supervizijskemu paru, določa njune dolžnosti in pravice, opredeljuje cilje in kontekst njunega dela. Mentorski sporazum, ki so ga v času projekta uporabljali mentorski pari (mentor in psiholog začetnik), smo razvili v sodelovanju s projektnimi partnerji. Pri delu smo se oprli predvsem na sporazum, ki ga uporabljajo norveški kolegi pri izvajanju supervizije specializantov klinične psihologije.

Sporazum smo prevedli in ga skupaj s slovenskimi projektnimi partnerji prilagodili in dopolnili. Odločili smo se za delitev sporazuma na dva dela – splošni in specifični. V splošnem delu, ki je za vse mentorske pare enak, so opredeljeni: namen supervizirane prakse, cilji in namen mentoriranja, dolžnosti mentorja in mentoriranja. Opredeljena so tudi splošna pravila izvajanja supervizirane prakse (sledenje zakonom in etičnim načelom, dvojni odnos, evalvacija dela, določitve glede sodelovanja s skrbnikom sporazuma). Specifični del sporazuma se deli na več sklopov, ki jih mentor in mentoriranec izpolnita skupaj in se med mentorskimi pari razlikuje. Mentorski par v specifičnem delu sporazuma določi pričakovanja mentorja in mentoriranja do mentoriranja, kontekst in vsebino mentoriranja (kako in kdaj bo potekalo postavljanje ciljev, spremljanje razvoja kompetenc, spremljanje razvoja mentorskega odnosa, dokumentiranje supervizirane prakse, načrtovanje dela po končani supervizirani praksi ipd.), prinašanje dokumentacije in materialov na mentorska srečanja, formalno ureditev mentorstva (pogostost in

trajanje mentorstva, pravila za odpoved ali spremembo srečanja, druga pravila, kako bo potekala evalvacija mentoriranja), preprečevanje ovir, do katerih lahko pride med procesom mentoriranja, in način evalvacije in prilagajanja sporazuma.

Mentorski pari so sporazum sklenili in izpolnili obrazec v prvem mesecu sodelovanja. Mentor in mentoriranec sta natisnila splošni del sporazuma v treh enakih izvodih, ga podpisala in s tem jamčila, da se z njim strinjata. Po en izvod je vsak od njiju shranil, en izvod pa sta poslala DPS-ju, ki je bil skrbnik sporazumov. Specifični del sporazuma sta izpolnila v dveh enakih izvodih, ga podpisala in hranila pri sebi do konca supervizirane prakse ter še šest mesecev po zaključku mentoriranja. Med supervizirano prakso sta ga v dogovorjenem času pregledala in po potrebi v medsebojnem dogovoru revidirala.

Razviti obrazec za sporazum o mentoriranju so uporabljali vsi mentorski pari (mentor in psiholog začetnik, ter mentor in študent na podaljšani študijski praksi). Uskladitev specifičnega dela sporazuma je pri večini mentorskih parov trajala približno en mesec (do tretjega srečanja), nato so podpisan splošni del poslali skrbniku sporazuma. V primeru predhodne prekinitve sporazuma (zaradi porodniškega dopusta, daljše bolniške odsotnosti) je mentorski par skrbniku sporazuma poslal pisno obrazložitev.

Pripomočki za spremljanje razvoja mentorskega odnosa

Mentorjem in mentorirancem so bili ob pripravi na izvajanje supervizirane prakse in med njenim izvajanjem na voljo različni pripomočki, ki smo jih priredili v okviru projekta. Pripomočki, namenjeni pripravi na izvajanje, so vključevali kontrolno listo za preverjanje pripravljenosti za vstop v mentorski odnos in vprašanja za pogovor mentorja in mentoriranca o njuni dosednji osebni poti in izkušnjah, ki jih imata. Pripravili smo tudi pripomočke za načrtovanje supervizirane prakse in za izvedbo pogajanj o mentoriranju, ki so oba vključena vodili skozi področja, o katerih morata razmisliti pred začetkom supervizirane prakse. V mentorskem procesu pa sta si lahko pomagala s pripomočki za omogočanje razvoja, s katerimi sta preverjala, če razvoj mentoriranja poteka v načrtani smeri, lestvico za ocenjevanje mentorskega srečanja, ki smo jo razvili v sodelovanju z norveškimi projektnimi partnerjem, pripomočki za refleksijo in evalvacijo poteka supervizirane prakse in razvoja mentorskega odnosa ter za zaključevanje odnosa. Večina pripomočkov je imela vzporedni različici, eno za mentoriranca in drugo za mentorja, tako da sta si lahko z njimi sočasno pomagala pri obravnavi istega koraka mentorskega procesa. Mentorske pare smo med projektom spodbujali, da pripomočke uporabljajo skupaj (npr. skupaj izvedejo oceno mentorskega srečanja in o oceni razpravljajo, skupaj opravijo refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse). Če oba, mentor in mentoriranec, odgovarjata na vprašanja, delita svoje vtise in občutke, lahko bolj poglobljeno reflektirata posamezno fazo mentorskega procesa. Skupna evalvacija supervizirane prakse pomeni tudi primeren zaključek procesa, v katerega sta bila vključena.

Uporabljeni pripomočki in njihovi osnovni opisi so zapisani v tabeli 8.

Tabela 8. Pripomočki za izvajanje supervizirane prakse

Pripomočki za mentorje	Pripomočki za mentorirance	Opis
Osebnostna pot	Osebnostna pot	Pripomoček za pripravo na mentoriranje. Različica za mentorje vključuje pregled mentorskega razvoja in izkušenj mentorja z mentoriranjem. Mentorjem pomaga ozavešteviti dogodke, ki so vplivali na razvoj njihovega mentoriranja. Različica za mentorirance vključuje pregled strokovnega razvoja in izkušenj mentoriranca, subjektivno oceno kompetentnosti in opredelitev izizivov na strokovni poti.
	Začetni pogovor z mentorjem	Pripomoček za pripravo na mentoriranje z namigi, ki lahko pomagajo izpeljati prvi pogovor z mentorjem. Vključuje seznam aktivnosti in vprašanj za spoznavanje in opredelitev potreb, ciljev mentoriranja, osebnih prepričanj o mentorskem odnosu, učnih stilov.
Vprašanja za načrtovanje prakse	Vprašanja za načrtovanje prakse	Pripomoček za pogajanja. Vključuje seznam vprašanj, ki nam pomagajo načrtovati različne vidike mentorskega procesa in o katerih je dobro razmisliti, preden začnemo s supervizirano prakso. To so vprašanja o pričakovanih o supervizirani praksi, nalogah psihologa v delovni organizaciji, formalni ureditvi prakse, časovnem načrtu in organizaciji prakse in mentoriranja, mentorskem odnosu, ciljnih supervizirane prakse, načinu dokumentiranja, evalvaciji prakse, komunikaciji z drugimi. Vprašanja lahko pomagajo voditi razmislek pri pripravi mentorskega sporazuma.
Priprava na mentoriranje – kontrolna lista		Pripomoček za fazo priprave in pogajanj. Mentor s pripomočkom preveri, ali so pri njem in mentorirancu prisotna jasna pričakovanja, motiviranost, izpolnjeni osnovni pogoji za mentoriranje. Preveri, ali je pripravljen za vstop v mentorski odnos.
Sporazum o mentoriranju supervizirane prakse	Sporazum o mentoriranju supervizirane prakse	Pripomoček za zaključek faze pogajanj. Formalni dokument, ki je podlaga s strani skrbnika sistema supervizirane prakse priznanemu izvajanju supervizirane prakse in ga skleneta mentor in mentoriranec ob začetku mentorskega odnosa ter ga kasneje po potrebi posodabljata. Vključuje splošni in specifični del.
Pogajanja – kontrolna lista	Pogajanja – kontrolna lista	Pripomoček za zaključek faze pogajanj, za preverjanje, ali je pogajanje pokrilo vse pomembne vidike mentoriranja. Vključuje seznam kriterijev uspešno izvedenih pogajanj in vprašanj za preverjanje izpolnjevanja teh kriterijev.

Lestvica za ocenjevanje mentor-skega srečanja	Pripomoček za oceno posameznega mentorskega srečanja. Mentoriranec ga lahko uporabi po vsakem srečanju oziroma občasno. Z njim lahko spremljamo uspešnost posameznega srečanja glede na odnos med mentorjem in mentorirancem, cilje in tematiko srečanja, pri-stop in metode ter splošni vtis. Ob večkratni uporabi pripomočka lahko spremljamo razvoj mentorskega odnosa in mentorjevih kompetenc mentoriranja.
Omogočanje razvoja – kontrol-na lista	Pripomoček za preverjanje ustreznosti poteka supervizirane prakse. Vključuje seznam krite-rijev za preverjanje uspešnosti mentorjevega omogočanja razvoja mentoriranja. Uporaben je ob zaključku faze razvoja.
Mentorjeva ocena kompetenc men-toriranja	Pripomoček za dokumentiranje mentoriranečevih kompetenc in stopnje njihove razvitosti. Namenjen je oceni mentoriranečevih kompetenc po krajšem obdobju supervizirane prakse (npr. po študijski praksi). Mentor navede kompetence, ki jih je mentoriranec razvijal, opiše njihovo izražanje, jih oceni na 4-stopenjski lestvici (glej tabelo 3) s petimi dodatnimi pod-stopnjami in predlaga, kaj bi moral mentoriranec še storiti za njihov razvoj. Pripomoček lah-ko uporabimo tudi v fazi načrtovanja razvoja kompetenc mentoriranja.
<i>EuroPsy</i> jev ob-razec C – Ocena kompetenc	Formalni obrazec, ki ga mora mentoriranec oddati po zaključku supervizirane prakse, če želi pri-dobiti certifikat <i>EuroPsy</i> . Objavljen je na spletni strani www.europsy.si . Pripomoček za temeljito oceno kompetenc mentoriranja. Vključuje prostor za opis izražanja vsake od 20 primarnih kom-petenc in 9 usposobitvenih kompetenc, opredeljenih v kompetenčnem modelu <i>EuroPsy</i> . Ocen-jevalec oceni razvitost posamezne kompetence na 4-stopenjski lestvici (glej tabelo 3). Obrazec z opisom načina izražanja posamezne kompetence načeloma izpolni mentoriranec, ki se lahko tudi samooceni, mentor pa preveri in s podpisom potrdi ustreznost ocene, ali pa mentor sam oceni raven razvitosti kompetenc mentoriranja. Pripomoček je uporaben ob zaključku supervizirane prakse, lahko tudi za vmesno evalvacijo in spremljanje razvoja kompetenc mentoriranja.
<i>EuroPsy</i> jev ob-razec B – Ocena supervizirane prakse	Formalni obrazec, ki ga mora mentoriranec oddati po zaključku supervizirane prakse, če želi pri-dobiti certifikat <i>EuroPsy</i> . Objavljen je na spletni strani www.europsy.si . Obrazec vključuje mentor-jevo opredelitev, za katero področe psihološke dejavnosti mentoriranec izkazuje razvitih sedem skupin kompetenc in ali izpolnjuje kriterije za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti. Mentor obrazec izpolni in podpiše ob zaključku supervizirane prakse. Priloga k temu obrazcu je <i>EuroPsy</i> jev obrazec C, kjer so podrobneje specificirane ocene posameznih kompetenc.

Pripomočki za mentorje	Pripomočki za mentorirance	Opis
Kompetence mentorja	Kompetence mentorja	Pripomoček za mentorjevo samooceno mentorskih kompetenc. Mentorjem pomaga ozaveševati njihove kompetence mentoriranja ter raven njihove razvitosti. Vključuje seznam različnih kompetenc (lastnosti, odlik) mentorja, razdeljenih na področja splošnih kompetenc, vodenja supervizirane prakse, mentorskega odnosa. Pripomoček ima dve različici. Krajša vsebuje 6-stopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – zelo slabo razvito oz. ni značilno za mentorja, 6 – zelo dobro razvito oz. je povsem značilno za mentorja), daljša pa poleg tega vsebuje še prostor za kvalitativne opise mentorjevega razumevanja posamezne kompetence. Različica za mentorje je enaka krajši različici pripomočka za mentorje, le da je ocenjevalni lestvici dodana še kategorija »ne morem odgovoriti«. Pripomoček je uporaben ob zaključku mentorskega odnosa, lahko tudi za vmesno evalvacijo in za spremljanje razvoja mentorskih kompetenc.
	Ocena mentorja	Pripomoček za mentorirančevo oceno mentorjevih kompetenc mentoriranja. Vključuje seznam različnih kompetenc (lastnosti, odlik) mentorja. Mentoriranec mentorja oceni na 6-stopenjski ocenjevalni lestvici (1 – zelo slabo razvito oz. ni značilno za mentorja, 6 – zelo dobro razvito oz. je povsem značilno za mentorja). Pripomoček je uporaben ob zaključku mentorskega odnosa, lahko tudi za vmesno evalvacijo in za spremljanje razvoja mentorskih kompetenc.
	Model strukturirane refleksije supervizirane prakse	Vprašanja, ki pomagajo strukturirati refleksijo prakse, v zvezi s potekom, vsebino in metodami supervizirane prakse, ozaveščanjem procesa učenja in komunikacijo v supervizirani praksi. Uporabna so ob zaključku študijske prakse.
Vprašanja za refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse	Vprašanja za refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse	Pripomoček vključuje vprašanja o različnih vidikih supervizirane prakse, s pomočjo katerih mentor in mentoriranec reflektirata in evalvirata prakso. Vprašanja udeleženca vodijo k razmisleku o poteku prakse od začetka do konca. Vezana so na kriterije uspešne prakse, pogoje znanja (podpora delodajalca, sodelavcev, finančno urejenost), pripravo in načrtovanje supervizirane prakse, njen potek in iznose, splošno oceno supervizirane prakse in načrte za prihodnji razvoj na področju mentoriranja. Pripomoček je uporaben ob zaključku supervizirane prakse, lahko tudi za vmesno evalvacijo.
Zaključevanje – kontrolna lista		Seznam kriterijev uspešnega zaključka mentorskega odnosa. Uporaben je ob zaključku mentorskega odnosa.

Pri izvajanju supervizirane prakse, ki je formalno urejena in po zaključku priznana s strani skrbnika sistema supervizirane prakse, je nujna oddaja sporazuma o mentoriranju supervizirane prakse na začetku supervizirane prakse in obrazcev za oceno kompetenc mentoriranca po njenem zaključku (za pridobitev certifikata *EuroPsy* mora mentoriranec oddati *EuroPsy*jeva obrazca B in C). Uporaba drugih pripomočkov, navedenih v tabeli 8, za izvajanje supervizirane prakse ni nujna, je pa priporočljiva. Prav tako mentorskemu paru ni treba uporabljati vseh navedenih pripomočkov, temveč med ponujenimi izbere tiste, za katere ocenjuje, da lahko koristno pripomorejo k razvoju mentorskega odnosa in spremljanju supervizirane prakse. Zelo priporočljivo je na primer, da mentor in mentoriranec reflektirata in evalvirata supervizirano prakso tudi v pisni obliki, ne le ustno, saj na tak način bolje ozavešta svoja doživljanja in razumevanja mentorskega procesa, razvoja kompetenc itd.

Razvoj spletne platforme

Pri izvajanju mentoriranja v obliki supervizije, kjer mentoriranci niso zaposleni v isti delovni organizaciji kot mentor, je zelo pomembno, da mentoriranci skrbno beležijo svoje aktivnosti. Čeprav se z mentorjem redno srečujejo (denimo za dve uri vsaka dva tedna), imajo za srečanja na voljo omejen čas. Zato je pomembno, da ima mentor možnost dobrega vpogleda v aktivnosti mentoriranca. Ob dobri dokumentaciji aktivnosti bo mentor lažje spremljal razvoj kompetenc mentoriranca in na koncu podal oceno usposobljenosti mentoriranca.

V projektu smo razvili spletno platformo, ki je bila namenjena povezovanju mentorskih parov, pa tudi povezovanju različnih deležnikov (mentorjev, mentorirancev, supervizorjev, projektne skupine). Do platforme so lahko dostopali samo registrirani uporabniki spletne strani projekta.

Vsak mentorski par je imel svoj zasebni forum, kamor je zapisoval refleksije srečanj, si izmenjeval gradivo, se dogovarjal za srečanja in drugo. Splošni forumi (za povezovanje različnih skupin) so bili odprti vsem uporabnikom platforme oz. vsem članom določene skupine.

Da lahko spremljamo, ali so mentorska srečanja redna in tečejo skladno z mentorskim sporazumom, mora imeti do določenega dela dokumentacije o poteku mentorskih srečanj dostop tudi skrbnik sistema. Skrbnik sistema mora imeti možnost spremljati vsaj datume zaporednih srečanj, zaželeno pa je, da ima vpogled tudi v ključno tematiko srečanja. V projektu SUPER PSIHOLOG smo predvideli, da bomo spremljali izvajanje supervizirane prakse tudi prek zapisov na spletni platformi, o uspešnosti izvajanja supervizirane prakse pa poročali nosilcu programa Norveškega finančnega mehanizma. Zaradi take zaveze so imeli določeni člani projektne skupine vpogled v zasebne forume. Sproti so beležili datume in število srečanj mentorja in mentoriranca. S tem smo na začetku projekta seznanili udeležence.

Dokumentiranje mentorskih srečanj

Mentorska srečanja so mentorski pari dokumentirali skozi redne zapise na spletni platformi, ki so v naslovu vključevali zaporedno številko srečanja, datum in (neobvezno) glavno temo srečanja. V besedilu zapisa so napisali refleksijo srečanja, ki je vključevala tudi bolj razdelano vsebino srečanja, ter običajno tudi dogovore do naslednjega srečanja. Nekateri pari so se odločili samo za vnos kratkih poročil o srečanju na platformo in so si refleksije izmenjevali prek e-pošte. Večina mentorskih parov je vodila tudi lastne, zasebne evidence, nekateri v obliki tabel, kamor so beležili vsebino srečanja in kompetence, ki jih je mentoriranec razvijal na srečanju, drugi so refleksije zapisovali na papir in jih shranjevali za lastno uporabo.

Podpora mentorskemu paru

Podporo mentorskim parom je osebno, preko telefona in e-pošte večinoma nudila koordinatorica projekta, udeleženi pa so se obračali tudi na vodjo projekta in druge zaposlene pri nosilcu projekta. Večina vprašanj se je nanašala na organizacijske vidike izvajanja supervizirane prakse (izdelavo potnih nalogov, rezervacije prostora ipd.), nekaj je bilo vsebinskih vprašanj (dileme glede področja dela ali zaradi menjave zaposlitve začetnika), preostala vprašanja so se nanašala na zahtevano dokumentacijo med izvajanjem supervizirane prakse in ob njenem zaključku ali pa so bila vezana na druge vidike sodelovanja pri projektu.

Pri zagotavljanju podpore mentorskim parom je treba izpostaviti predvsem pomen dosegljivosti kontaktne osebe, da lahko vključenim v sistem zagotovi potrebne informacije, ažurnosti pri odgovarjanju na vprašanja udeležениh in fleksibilnost pri zagotavljanju rešitev (ustrezne prilagoditve procesa supervizirane prakse zaradi konteksta).

Spremljanje izvajanja mentoriranja

Za spremljanje izvajanja mentoriranja smo na začetku projekta razvili obrazec, kamor je izvajalec pri skrbniku sistema supervizirane prakse sproti vnašal datume srečanj, ki so jih mentorski pari (mentor in psiholog začetnik) dokumentirali na spletni platformi. Tistim, ki pri vnašanju niso bili ažurni, smo pošiljali mesečne opomnike za vnos srečanj. V večini primerov se je takšno postopanje izkazalo za dovolj učinkovito, v nasprotnih primerih smo poslali še dodatne opomnike z obrazložitvijo pomembnosti vnašanja za potrebe spremljanja izvajanja supervizirane prakse (v projektu SUPER PSIHOLOG pa tudi za potrebe poročanja nosilcu programa projekta).

Izziv pri sprotnem dokumentiranju mentorskih srečanj je bila predvsem nemotiviranost nekaterih udeležencev za vnašanje podatkov na spletno platformo, ki se jim je zdela nepotrebna ali pa so imeli pomisleke glede varnosti zasebnih pogovorov mentorskega para prek platforme. Prve smo za vpisovanje motivirali z motivacijskimi

nagovori in obrazložitvami, drugim pa smo pojasnili, kako deluje sama platforma, kdo ima pregled nad njo, hkrati pa smo se z nekaterimi dogovorili tudi, da zadostuje, če namesto osebnih refleksij objavljajo zgolj kratka poročila s srečanj.

Poročanje mentorskega para ob zaključku supervizirane prakse

Končno poročilo skrbniku sistema o supervizirani praksi, na osnovi katerega smo pre-sojali o uspešnosti supervizirane prakse, je vključevalo:

1. *EuroPsyjev* obrazec C. Obrazec je praviloma izpolnil mentoriranec, ki je s tem podal samooceno svojih kompetenc. Mentor je s podpisom na ta obrazec izrazil strinjanje z mentorirančevimi samoocenami posameznih kompetenc. V primeru, da je imel mentor drugačno mnenje od mentorirance in se v ocenah nista mogla uskladiti, je mentor ločeno izpolnil obrazec C v točkah, kjer je bila njegova ocena drugačna od mentorirančeve samoocene.
2. *EuroPsyjev* obrazec B. Obrazec je izpolnil in podpisal mentor.

Za namene presojanja o usposobljenosti mentorja za vodenje supervizirane prakse in evalvacije vzpostavljenega sistema supervizirane prakse v okviru projekta SUPER PSIHOLOG so mentoriranci in mentorji oddali še:

3. mentorirančevo končno refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse – pripravili smo poseben obrazec, na katerega smo vključili vprašanja iz pripomočka *Vprašanja za refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse*, smiselno združena v sklope, na katera so mentoriranci lahko odgovarjali bolj celostno;
4. izpolnjen posebej za namene evalvacije aktivnosti v projektu razvit vprašalnik za evalvacijo supervizirane prakse; vprašalnik je izpolnil mentor, postavke v vprašalniku so približno sledile strukturi specifičnega dela *Sporazuma o mentoriranju supervizirane prakse*; odgovori mentorjev na dodana vprašanja o izvedbi supervizirane prakse so nam pomagali oblikovati smernice za izvajanje supervizirane prakse v prihodnje;
5. mentorirančevo oceno mentorjevih kompetenc mentoriranja, pri čemer so začetniki izpolnili krajšo verzijo pripomočka *Kompetence mentorja*, prilagojene za mentorirance;
6. mentorjevo samooceno mentorskih kompetenc.

Mentoriranci so sodelovali tudi v evalvacijski raziskavi, ki jo bomo opisali v poglavju *Evalvacija supervizirane prakse II: Primerjava učinkovitosti supervizirane prakse z drugimi oblikami usposabljanja psihologov začetnikov*.

V okviru študijske prakse so študentje zapisovali dnevne ali tedenske daljše refleksije, ki so jih ob zaključku prakse v obliki poročila oddali nosilcu projekta skupaj s splošnim opisom poteka študijske prakse, oceno mentorjevih kompetenc (izpolnjen pripomoček *Ocena mentorja*) in oceno mentorirančevih kompetenc. Mentor je dodal še svoje poročilo, ki je vključevalo načrt študijske prakse, pregled razvoja

mentorirančevih kompetenc, mentorjeve refleksije, etične dileme, ki so se pojavile med prakso, in predloge za izboljšavo študijske prakse. Poročili mentorja in mentoriranca smo v projektu uporabili za pregled mentorjevega razvoja na področju mentoriranja in oceno njegove usposobljenosti za mentoriranje, pa tudi za evalvacijo modula 1 programa usposabljanja mentorjev in nenazadnje projektnih aktivnosti. Rezultate evalvacije študijske prakse bomo v tej knjigi opisali v poglavju *Evalvacija študijske prakse*.

V projektu smo zato, ker smo preverjali učinkovitost vzpostavljenega sistema supervizirane prakse (programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse in izvajanja supervizirane prakse) in usposobljenost mentorjev za mentoriranje supervizirane prakse, od mentorjev in mentorirancev zbrali veliko različnih informacij. Pri običajnem izvajanju supervizirane prakse bi verjetno želeli mentorske pare obremenjevati s pripravljanjem poročil o izvedeni supervizirani praksi le v tolikšni meri, kolikor je nujno potrebno. Treba pa je razmisliti, ali je zgolj oddaja predpisanih obrazcev, na katerih mentor oceni, kakšna je raven razvitosti posameznih kompetenc mentoriranca po zaključku supervizirane prakse, dovolj in ali s tem dosežemo vse cilje supervizirane prakse. Refleksija in evalvacija izvedbe supervizirane prakse, razmislek, kaj je z mentoriranjem pridobil mentor, pregled, kaj je šlo dobro in kje so se pojavljale težave, ter predlogi sprememb sistema lahko prispevajo k strokovnemu razvoju mentorja, k večji kakovosti prihodnjega mentoriranja in k izboljšanju sistema supervizirane prakse. Na osnovi takih informacij, če so zapisane v kratkem poročilu in oddane skrbniku sistema supervizirane prakse, lahko potegnemo uporabne zaključke o delovanju sistema in lahko koristijo vsem vključenim: mentorirancem, mentorjem in skrbniku sistema.



Julija Pelc

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIJE MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Supervizija je bila v projektu SUPER PSIHOLOG organizirana z namenom nudenja učinkovite podpore mentorjem supervizirane prakse psihologov za doseganje zastavljenih ciljev v procesih mentoriranja. Izvajalke supervizije so bile ob usposabljanju mentorjev tudi same vključene v vzporedno usposabljanje za izvajanje supervizijskih procesov. Med obema usposabljanjema lahko najdemo vzporednice v pristopu, metodah in tehnikah, pomenu vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov, usmerjenosti v ozaveščeno učenje kompetenc in samoreflektirajoče drže supervizorja in mentorja z namenom prepoznavanja in uravnavanja procesov, ki bodo nudili dovolj priložnosti za podajanje kakovostnih povratnih informacij, učenje in razvoj.

Supervizija

M. Duckert in Kyte (2015a) opišeta supervizijo kot obliko dalj časa trajajočega odnosa med supervizorjem in supervizantom, ki vključuje oboje, podporno funkcijo ter ocenjevanje in vrednotenje z namenom uveljavljanja in napredovanja poklicnih kompetenc pri supervizantu za doseganje večje kakovosti poklicne prakse, ki je znanstveno podprta in usklajena v skladu z definicijo prakse znotraj stroke.

Ker gre praviloma za dolgotrajen proces, v katerega vstopata supervizor in supervizant, v superviziji prihaja med njima in člani skupine do intenzivne medosebne interakcije, v kolikor poteka supervizija v skupini. Ob strokovno bolj izkušenem strokovnjaku je v procesu supervizije supervizantu omogočeno kontinuirano učenje,

poglobljena strokovna refleksija, iskanje ustreznih rešitev in razvoj potrebnih kompetenc za samostojno in kakovostno opravljanje poklica.

M. Duckert in Kyte (2015a) tudi navajata, da ima supervizija več funkcij:

- je ključna za integracijo teoretičnega znanja s praktično vlogo strokovnjaka, njegovimi delovnimi izkušnjami,
- omogoča spremljanje kakovosti storitev, s tem deluje v dobrobit varovanja javnih interesov,
- opravlja vlogo »varuha vrat« za stroko, skozi katera si prizadevajo vstopiti strokovnjaki.

Poleg skrbi za supervizanta in odgovornosti za supervizijski proces med strokovnjaki prevladuje mnenje, da primarni cilj supervizije vključuje tudi zaščito klientov (Gilbert in Evans, 2000, str. 2; Gogala Švarc, 2002, str. 66). Še posebej je ta vidik pomemben, ko je supervizor odgovoren tudi za doseganje kakovostnih standardov določene organizacije oziroma izobraževalnih procesov, v kar lahko sodi tudi področje uvajanja supervizirane prakse za psihologe s ciljem usposabljanja za samostojno psihološko delo na posameznem področju. Funkcije supervizije se v času trajanja procesa izmenjujejo in dopolnjujejo, odvisno tudi od namena in cilja supervizije. Uvajanje kompetenčnega modela supervizirane prakse je zasnovano celostno, temu sledi tudi supervizijski pristop. Razvoj veščin, razumevanja in sposobnosti strokovnjaka, prepoznavanja in uravnavanja dinamike odnosa z obvladovanjem komunikacijskih spretnosti, izbora intervenc, sposobnosti konceptualizacije ipd. sodi k izobraževalni funkciji supervizije. Ukvarjanje z doživljanjem in čustvovanjem, regulacijo čustvenega odzivanja, prepoznavanjem obrambnih mehanizmov in paralelnih procesov v supervizijskem procesu in neposredno pri delu ter raziskovanje in obvladovanje porajajočih se stisk med drugim sodijo v spekter podporne funkcije supervizije. Opozarjanje na etične dileme, kritične točke in morebitne kršitve, pomanjkljivosti, ki bi lahko povzročile uporabnikom storitev škodo, pa sodi v področje usmerjevalne, kvalitativne funkcije supervizije, ki zagotavlja nadzor kakovosti pri delu z ljudmi, bdi nad kakovostjo znanja in nad pomanjkljivostmi ali specifično ranljivostjo supervizanta, ki ji botrujejo njegovi aktualni življenjski dogodki, osebna drža, prevladujoči predsodki in vrednostni sistem in/ali osebna zgodovina.

Supervizija ni terapija, čeravno so lahko občasno učinki supervizije tudi terapevtski. V vsak supervizijski proces namreč vstopamo profesionalno in osebno, bodisi v vlogi supervizorja ali supervizanta. Supervizor je tisti, ki ima kompetence, da prepozna, kdaj se supervizant mora vključiti tudi v delo na osebnem področju in vstopiti v lastno terapijo ali razrešiti zaplet, ki pomembno ovira uspešno nadaljevanje mentorskega odnosa in procesa.

Katera od omenjenih funkcij supervizije v nekem trenutku prevladuje, je odvisno od več dejavnikov, med drugim od konteksta in cilja supervizije, faze supervizijskega procesa, kakovosti odnosa med supervizorjem in supervizantom, kakovosti odnosov v supervizijski skupini, ravni poklicnega in osebnega razvoja supervizanta ter

njegovih specifičnih potreb, zaradi katerih je izhodiščno vključen v individualno in/ali skupinsko supervizijo.

Namen supervizije mentorjev

Supervizija predstavlja pomemben gradnik kakovosti izvedbe procesa mentoriranja z vidika podporne, izobraževalne in usmerjalne funkcije supervizije. Osnovni namen supervizije za mentorje je v supervizijskih skupinah nuditi podporo za doseganje visoke ravni kakovosti mentoriranja ter udeležati vrednote odgovornega, strokovnega in visoko etičnega ravnanja pri delu z ljudmi od prvih korakov oblikovanja poklicne identitete psihologa. Sposobnost samorefleksije, zmožnost metapogleda, vzpostavljanja kritične distance, sprejemanja in dajanja povratnih informacij, ohranjanja humorja, prepoznavanja lastnih odlik in točk rasti ipd. so temelji vsakršne rasti, tudi poklicne.

Namen in kakovost tega dela projekta SUPER PSIHOLOG je bil, da o tem, kar smo učili, nismo le govorili, temveč smo to tudi živeli, na vseh ravneh: v odnosu do mentorirancev, mentorjev, supervizorjev, organizatorjev izobraževanja, drug do drugega. V tem je bil pričujoči projekt edinstven, strokovno podprt ter človeško, z ljubeznijo, pozitivno naravnostjo in naklonjenostjo negovan.

Supervizijske skupine mentorjev supervizirane prakse

Upoštevajoč omenjene postulate za zagotavljanje kakovosti izvedbe supervizije, smo za potrebe projekta SUPER PSIHOLOG izbrali supervizorke, ki so vodile šest skupin mentorjev supervizirane prakse. Sestavo skupin v projektu je pogojevala struktura sodelujočih v programu. Če okoliščine dopuščajo, je smiselno poskrbeti za enakomernost skupin po številu in spolu. Slednje je v feminiziranih poklicih, v katere sodi tudi področje psihologije, praktično neuresničljivo.

Mentorji, ki so se prijavi k sodelovanju, so bili zaposleni na različnih delovnih področjih: v zdravstvu, vzgoji in izobraževanju, socialnem varstvu, zaposlovanju in razvoju kadrov, na področju organizacije dela, športa, podjetništva, psihoterapije in nekaterih drugih služb psihološke pomoči in svetovanja. Odločili smo se za formiranje skupin glede na poklicno področje, kjer psihologi delujejo. Skupine so bile stalne, zaprte. Stalnost skupin je bila možna zaradi enotnega začetka in zaključka projekta. Redke psihologe, ki so se zaradi objektivnih razlogov vključili z morebitnim krajšim zamikom, smo v supervizijsko skupino mentorjev vpeljali v skladu z načeli kakovostnega vodenja skupin (ki vključuje predhodno pripravo skupine in mentorja na novega člana, sprejem novega člana v skupino, obravnavo vseh pomembnih dogovorov s poudarkom na dogovoru o zaupnosti). Kadar oblikovanje homogenih skupin ni možno ali priporočeno, so skupine lahko tudi heterogene glede na zastopanost poklicnih področij. Oba opisana pristopa prinašata prednosti in pomanjkljivosti. Opazili

smo, da je prav občasna heterogenost skupin med usposabljanjem mentorjev pri-
našala dragoceno osvežitev in obogatitev izkušenj, udeleženci so jo tudi izpostavili
kot pozitivno in zaželeno. Matična supervizijska skupina mentorjev je ostajala ho-
mogeno in stalna, priložnostno, v okviru izobraževalnih dni v projektu, pa so bile za
določeno delo skupine medsebojno pomešane, kar je od posameznikov zahtevalo
večjo prilagodljivost, plastičnost soočanja in ravnanja s spremembami ter prepozna-
vanja lastnih kapacitet učinkovitega delovanja v različnih sestavah delovnih skupin
mentorjev. Odzivnost, prilagodljivost, asertivnost in učinkovitost v novih situacijah
so pomembne kompetence tudi za uspešnost ravnanja na poklicnem področju.

Skupine mentorjev supervizirane prakse so vodile supervizorke z izkušnjami na do-
tičnem področju. Eden od kriterijev kakovosti supervizije je, da jo vodi strokovna
oseba, ki je ustrezno bolj izkušena od supervizanta, ne nujno tudi starejša. Super-
vizijska praksa kaže, da za uspešno izveden supervizijski proces ni nujen predpogoj,
da je supervizor z istega delovnega področja kot člani skupine, če ne gre za učenje
specifičnih postopkov, na primer tehnik dotične psihoterapevtske smeri. Se je pa
opisana odločitev izkazala kot dobrodošla, še posebej v primeru projekta, kjer je bil
čas trajanja projekta strnjen, s tem pa tudi razpoložljivi čas za izvedbo supervizijske-
ga procesa. Pokazalo se je, da je ravno supervizorkino poznavanje zaposlitvenega
področja in narave dela v začetku supervizijskega procesa doprineslo k hitrosti in
kakovosti vzpostavljanja delovnega vzdušja, k tempu obravnave primera in k hitrejš-
emu vzpostavljanju zaupanja posameznikov v odnosu do supervizorke.

Doprinos supervizije mentorjev

Za večino vključenih mentorjev je supervizija poglobljala pripadnost skupini in po be-
sedah mentorjev krepila identifikacijo s poklicno izbiro biti psiholog, z ožjim poklicnim
področjem, ter je ohranjala motivacijo in zanos za izvedbo vseh obveznosti, ki so bile
predvidene v obdobju do zaključka projekta. Opazili smo, da je imelo prav sodelovanje v
supervizijskih skupinah za nekatere celo daljnosežni učinek: vzpostavitev in ohranjanje
podporne mreže tudi po zaključku projekta in oblikovanje intervizijske skupine glede
na področje dela v okviru sekcije pri Društvu psihologov Slovenije. Na ta način se vzpo-
stavlja most za prenos osvojenih metod, tehnik in načina dela po principih razvijanja
kompetenčnega modela tudi v druge poklicne okoliščine. Predvsem pa dolgoročneje
ohranja osnovni namen supervizije, to je vzgojo strokovnega delavca, da je samore-
fleksiven, kritično razmišljujoč, raziskovalen, etičen, odgovoren in učljiv v skladu s cilji
stalnega strokovnega razvoja, ki teče z roko v roki s celostnim osebnim zorenjem. Zave-
damo se, da cilj supervizije ni spreminjanje osebnosti posameznika, kar navajata tudi
Kadushin in Harkness (2014, str. 145), temveč podpora, da postane boljši delavec. To bo
možno z omogočanjem kakovostne integracije strokovnih znanj in praktičnih spoznanj,
izkušenj, s spodbujanjem razvoja večin, spretnosti in lastnosti, potrebnih za večjo kom-
petentnost, strokovno učinkovitost in tudi zadovoljstvo psihologa na delovnem mestu.

Mentorji, ki so bili praviloma zelo zavzeto vključeni v projekt, so opisane kakovosti dosegali in predpisane naloge udeležali tudi s pomočjo podpore v superviziji, kjer je bil prostor za pogovor, (samo)refleksijo, reševanje dilem, preprek, pridobivanje idej ter varen poligon za preizkušanje novosti in opolnomočenje z zaupanjem, da novo naučeno pogumneje prenesejo v prakso, v očitno zadovoljstvo psihologov začetnikov, ki so bili vključeni v proces supervizirane prakse.

Podrobnejši pogled mentorjev na to, kaj jim je supervizija pomenila in kako pomemben del projekta je bila, je neposredno razviden v skupni analizi zaključne evalvacije mentorjev supervizirane prakse, ki je bila izvedena na zadnjem srečanju v vsaki supervizijski skupini posebej. V osvetlitev navajamo nekaj komentarjev o prednostih supervizije oz. drugih opomb mentorjev:

- boljši vpogled v proces mentoriranja in dinamiko mentorskega odnosa,
- priložnost za samorefleksijo in refleksijo,
- učenje, novo znanje, ideje in izkušnje za bolj uspešno mentoriranje,
- podpora, varnost, medsebojna povezanost in zaupanje,
- širitev strokovne socialne mreže,
- zavedanje o pomenu strukture, ohranjanja meja in natančnosti pri začenjanju procesov mentoriranja in supervizije,
- priložnost za delo na konkretnih primerih in aktualnih vprašanjih,
- izkušnja zaupnega in kakovostnega odnosa,
- razumevanje vpliva dvojnih vlog na odnose,
- pomen kakovostne in moderirane komunikacije pri reševanju problemov,
- pogled na problem z drugačne perspektive, več moči in načinov za razrešitev,
- pomen in vloga humorja,
- priložnost za delo na sebi in vodenje procesa v skupini,
- krepitev samozavesti, potrditev in krepitev strokovne identitete psihologa,
- veščine in pomen skrbi za ohranjanje lastnega duševnega zdravja.

Skupina supervizork

V skupini je bilo šest supervizork. Z izkušnjami in znanjem so dokazovale spretnosti in izkazovale osebnostne lastnosti, potrebne za vodenje supervizijskih skupin mentorjev supervizirane prakse. Tudi same so bile predhodno vključene v izobraževanje iz kompetenčnega modela, kar, menimo, je nujen predpogoj za uspešno sodelovanje v sistemu supervizirane prakse. Osnova pri poklicnem usposabljanju na začetku poklicne poti je namreč prav razvijanje kompetenc psihologa za posamezno poklicno področje v skladu z omenjenim modelom. V skupino je bila enakovredno vključena tudi psihologinja, ki ni imela svoje supervizijske skupine, v projektu pa je aktivno sodelovala kot partnerica projekta. Imela je vlogo koordinatorice skupine supervizork, komunicirala je navzven s projektnim timom in psihologoma z Norveške, ki sta bila izobraževalca in metasupervizorja tudi za skupino supervizork.

Skupina se je v času projekta sestala večkrat v različne namene (glej tudi tabelo 9):

- priprava na izvedbo izobraževanja in sočasno usposabljanje za izvajanje supervizije mentorjev supervizirane prakse, ki je potekalo vzporedno v času drugega modula programa usposabljanja mentorjev, ki sta ga izvajala norveška psihologa Bjarte Kyte in Mona Duckert dan pred izobraževanjem in dan po izobraževanju mentorjev,
- izvedbe tridnevnega strokovnega srečanja z norveškima psihologoma samo za skupino supervizork, neodvisno od modulov izobraževanja za mentorje,
- intervizijske obravnave supervizijskih vprašanj in etičnih dilem,
- telekonference med skupino supervizork in norveškima psihologoma kot podpore in sledenje posameznim procesom v supervizijskih skupinah,
- priprave vprašalnikov za sprotno vrednotenje posameznega supervizijskega srečanja in zaključne evalvacije celotnega supervizijskega procesa,
- predstavitev projekta na strokovnih srečanjih, kot so bila vmesna in zaključna konferenca projekta ter Dnevi psihologov v organizaciji DPS,
- sodelovanja na strokovnih srečanjih supervizork s ciljem povezovanja z različnimi strokovnjaki s področja supervizije in raziskovanja možnosti za nadaljnji razvoj supervizije v Sloveniji in nadgradnjo izobraževanja za mentorje ter možnost vzpostavitve izobraževanja iz supervizije v namene pridobitve splošnih in specifičnih kompetenc in strokovnega naziva *supervizor*,
- sodelovanja na strokovnem posvetu o superviziji s predstavniki različnih psihoterapevtskih smeri in drugih strokovnih sredin, ki izvajajo programe supervizije in izobraževanja iz supervizije v slovenskem prostoru.

Vitalne naloge supervizorja

M. Duckert in Kyte (2015a) poudarjata vitalne naloge supervizorja (posredno pa lahko govorimo tudi o nalogah mentorja v odnosu do mentoriranca), ki bodo opredeljene v nadaljevanju. Z njimi bo zagotovljena tudi kakovost supervizijskega procesa.

Temelj vsakega sodelovanja je vzpostavitev kakovostnega dogovora o sodelovanju, ki temelji na jasnosti vzajemnih pričakovanj med supervizorjem in supervizantom ter člani skupine. Na ta način se zagotavljajo temelji za soustvarjanje delovnega odnosa v supervizijski skupini in v supervizijskem odnosu. Pomembno je, da že na samem začetku supervizijskega in mentorskega procesa opredelimo vsebine in metode supervizije, razmejimo odgovornosti in razjasnimo, ali supervizijski proces vključuje tudi elemente ocenjevanja, v zvezi s čim in na kakšen način. Supervizor mora imeti določena specifična in splošna znanja (kompetence), poznati mora različne supervizijske metode in tehnike, ki jih subtilno uporablja prilagojeno situaciji in posamezniku ter celotni skupini. Pomembno je še, da je supervizor dovolj fleksibilen in delovni odnos v supervizijskem procesu prilagaja skozi vzajemno in redno vrednotenje. To je možno le, če supervizor neguje samorefleksivnost in obvladuje pristope, kjer je omogočen, spodbujen in

negovan pogovor o pričakovanjih, (ne)zadovoljenih potrebah v supervizijskem procesu in/ali odnosu, kjer je dovoljeno ne vedeti, se motiti, preizkušati novo in preverjati realnost lastne poklicne prakse in/ali odnosov v skupini. Takšen pristop sta Mona Duckert in Bjarte Kyte, strokovnjaka za supervizijo in izvajalca programa usposabljanja supervisorjev pri Norveškem psihološkem združenju, ki sta kot soizvajalca celostnega programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse sodelovala v projektu SUPER PSIHOLOG, dosledno vodila tudi v superviziji supervizork in edukacijski skupini mentorjev.

Supervisor ni le »varuh strokovnih vrat« in »dobrega počutja« klientov, uporabnikov psiholoških storitev, temveč je prvi, ki je s svojo odgovorno držo zgled supervizantu, tudi v tem, da ohranja zavedanje o možnem pojavljanju etičnih dilem v superviziji in supervizirani praksi. Poleg tega uči z zgledom, na kakšen način dileme obravnavati v skladu z doktrino psihološke stroke.

Sposobnost zavedanja, čuječe prisotnosti in kakovosti strokovnega uvida v dogajanje ter posedovanje znanja in obvladovanje strategij za reševanje problemskih situacij v superviziji bodo supervisorju pomagali pri preprečevanju in uspešnem rokovanju z ovirami v medosebnih odnosih. Supervizijski proces predstavlja »življenje v malem«, vanj vstopamo ne le kot strokovnjaki, temveč celostno, z vsem, kar nas opredeljuje, podpira ali ovira v življenju, pa tudi v poklicnem delovanju. Govora je o različnih izkušnjah, osebnih vsebinah, prepričanjih in vrednostnem sistemu, paralelnih procesih, pojavu transferja in kontratransferja in drugih mehanizmi, ki delujejo v medosebnih odnosih. Zato »dovolj dober« supervisor ni le tisti, ki skrbi za stalen strokovni razvoj, temveč sebe razvija celotno, tudi na osebnem in duhovnem področju.

Znanje, samorefleksivnost in redno evalviranje lastnega dela, neposredno v odnosu s supervizanti ter v superviziji lastne supervizije, metasuperviziji, bo omogočilo pravočasno in dovolj učinkovito samoregulacijo in vodenje supervizijskega procesa v smeri dogovorjenih ciljev. Supervizijska skupina je živ organizem. V skladu z aksiomom iz sistemske teorije, ki pravi, da je celota več kot seštevek posameznikov, je razumljivo, da se dobro plemeniti, negativni pojavi pa se lahko razmahnejo proti pričakovanju. Odgovoren supervisor bo poiskal pomoč zase, z namenom, da prepreči razvoj negativnega odnosa v superviziji, pa tudi takrat, ko ocenjuje, da supervizant deluje zunaj sprejemljivih strokovnih ali/in etičnih okvirov. Iz opisanega je razvidno, da mora biti supervisor sposoben opredeliti psihologove vire moči in točke rasti, razvojne naloge in mu pomagati, da jih zmore opredeliti tudi sam zase. Vešč mora biti podajanja kakovostne povratne informacije. Ta mora biti celostna, redna in podana na način, ki supervizanta opolnomoči, kaže spoštovanje do pripravljenosti za učenje, a je hkrati realna in je v podporo temu, kar je pomembno, da posameznik še razvije in pri svojem delu dogradi. Na tak način podana informacija skozi kakovost stika med supervisorjem in supervizantom supervizanta podpre, da lažje reflektira sebe, prepoznava napredek, po potrebi preformulira pričakovanja in cilje, je realističen in lažje motiviran za učenje. Opisan pristop supervisorja, kakovost in odprtost komunikacije in odnosov v supervizijski skupini podpre supervizijski proces, ki je lahko zares usmerjen v stalen razvoj

in učenje posameznika in skupine kot celote, nenazadnje tudi supervizorja. Opisane kakovosti so tudi značilnosti kakovostnega mentorskega odnosa.

Z načinom delovanja v skupini je supervizor supervizantom model, kako postopati tudi v poklicni praksi. »Tu in zdaj« teče proces modelnega učenja, ki pa ni enoznačen, saj ravno ob dopuščanju različnosti, iskanju in ustvarjanju lastnih izbir in poti, ki delujejo za posameznika, supervizijski prostor postane varen poligon za urjenje veščin, strategij, kompetenc, ki jih supervizant kasneje bolj pogumno udejanja tudi v vsakdanji praksi.

Če bo supervizor sledil omenjenim priporočilom, drži, s katero je prisoten in s katero predstavlja zgled v supervizijski skupini, ni bojazni, da bi svojo moč, ki mu jo daje položaj izkušenejšega strokovnjaka in po potrebi tudi ocenjevalca, izrabil v osebno korist in zlorabil v škodo supervizanta.

V okviru projekta so bile supervizorke ves čas dejavno vključene v program usposabljanja mentorjev in v posamezne supervizijske skupine. Opazili smo, da se je zaradi stalne prisotnosti in upoštevanja vseh opisanih načel oblikovala močna pripadnost projektu in projektni skupini, kar je pripomoglo tudi h kakovosti odnosov, dobronamernosti in strokovni zavzetosti. Slednje učinke smo supervizorke zaznavale pri delu v supervizijskih skupinah že v času trajanja projekta.

Tabela 9. Jedrnat pregled dejavnosti supervizork

Dejavnosti	Cilji
Celodnevno strokovno srečanje s psihologoma z Norveške dan pred izobraževanjem mentorjev	Priprava na izobraževalna dneva in vodenje supervizijskih skupin. Učenje supervizijskih metod in tehnik.
Udeležba na usposabljanju mentorjev supervizirane prakse	Izobraževanje in vodenje skupin pri skupinskem delu v skladu s potrebami izvajalca usposabljanja. Pomoč pri urjenju veščin mentoriranja.
Celodnevno strokovno srečanje s psihologoma z Norveške dan po izobraževanju mentorjev	Analiza izobraževanja in vodenja skupin. Refleksija učnega procesa. Nadgradnja znanja na osnovi izkušenj.
Metasupervizija in izobraževanje samo za skupino supervizork	Supervizija na supervizijo. Podpora pri vodenju supervizijskih procesov. Obravnavo supervizijskih vprašanj. Obravnavo etičnih dilem. Podpora pri prepoznavanju skupinskih procesov, pasti in pomembnih točk v supervizijskem procesu. Podpora pri izvedbi supervizijskih dogovorov in samo-refleksiji. Povratne informacije. Ocenjevanje in evalvacija supervizijskega procesa ter dela supervizork.

Dejavnosti	Cilji
Telekonferenca	Sledenje delu v supervizijskih skupinah, konzultacije, poročanje.
Intervizija	Medsebojna podpora pri vodenju supervizijskih procesov in priprava vprašalnikov za evalvacijo supervizijskega srečanja, celotnega procesa.
Sodelovanje na strokovnih srečanjih v okviru projekta	Podpora in aktiven prispevek posameznih članic skupine pri izvedbi predstavitve projekta.

Proces v supervizijski skupini

Supervizija lahko poteka v različnih oblikah. Kadar v njej poleg supervizorja sodelujejo najmanj trije udeleženci, govorimo o skupinski obliki supervizije (vanjo se lahko vključujejo posamezniki iz različnih delovnih skupin, lahko jih povezujejo določene naloge, takrat govorimo o delovni skupini, lahko pa gre za supervizijo določenega tima, v tem primeru govorimo o timski superviziji). V okviru projekta SUPER PSIHOLOG je potekala supervizija v skupinah, ki jih je povezovalo delovno področje. Vsi člani skupine so bili zavezani k skupnim nalogam, ki so jih določali vsebina in cilji projekta.

Člani skupine v skladu z običajno prakso skupinske supervizije reflektirajo svoje delo in poklicne probleme, s čimer z izkustvenim učenjem raste njihova strokovna kompetenca (Kobolt, 2010). Tudi v supervizijskih skupinah so mentorji predstavili gradivo, praviloma v povezavi z vlogo in nalogami mentoriranja v mentorskem procesu, lahko pa tudi neposredno iz svojega poklicnega delovanja. Obravnava primerov v skupini je omogočala učenje drug od drugega. Supervizorka so spodbujale dejavno vključevanje članov skupine, proti koncu procesa so se nekateri udeleženci odločili preizkusiti tudi v samostojnem vodenju primera. Izkušnje kažejo (Kobolt, 2004), da posameznik doseže več ciljev, če je na supervizijskem srečanju tudi sam dejavno prisoten. Vendar pa je aktivnost supervizanta je med drugim tesno povezana tudi z velikostjo skupine. V manjši skupini je več priložnosti za aktivno izmenjavo, v večji pa se posameznik lažje umakne, skrije, zavzame bolj pasivno vlogo. V projektu so bile skupine po številu članov različne, vključevale so od tri do sedem supervizantov. V vseh skupinah je bilo torej razmeroma dovolj časa za dejavno sodelovanje, številčno največja skupina pa je poskrbela za to z daljšim časom posameznega srečanja. Ravnanje s časom je pomembna kakovost, ki jo mora obvladovati supervizor, da zagotovi čas za vse ravni supervizijskega srečanja in udeležence (uglasitev skupine, delo na primerih, zaključno reflektiranje). Tudi v skupini supervizork smo še posebej skrbno in odgovorno ravnali s časom, saj je poleg obravnave supervizijskih gradiv teklo tudi učenje strokovnih vsebin, veščin in dogovori glede sodelovanja na delavnicah.

Že sama beseda *proces* kaže na to, da pri superviziji ne govorimo o posameznih, enkratnih srečanjih kot v primeru konzultacij, temveč je nujen predpogoj daljši čas

njenega izvajanja. Lahko pa je znotraj supervizijskega srečanja čas namenjen tudi konzultacijam. O procesu lahko govorimo, ko gre za kontinuirano, dalj časa in praviloma enakomerno ponavljajoče se izvajanje supervizijskih srečanj z jasnim in vnaprej dogovorjenim namenom, ki ga določijo posameznik in skupina s supervizorjem. V okviru sistema supervizirane prakse psihologov lahko izpostavimo cilj, da bi mentorji uspešno vodili proces mentoriranja in mentorirancem pomagali pri združevanju teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj z namenom razvijanja poklicnih kompetenc, potrebnih za samostojno opravljanje poklica. Izkušnje kažejo, da ima redna vključenost v kakovosten supervizijski proces celo širši domet – poleg vpliva na strokovni razvoj se učinki kažejo tudi na osebni ravni.

A. Kobolt (2010) navaja, da supervizijski cikel v skupinski superviziji temelji na stopnjah v razvoju skupine. V skladu s Tuckmanovim modelom (glej tudi Kobolt, 2002) govori o fazah oblikovanja skupine (angl. *forming*), stopnji konfliktov (angl. *storming*), stopnji normiranja in vzpostavljanja skupinskih pravil (angl. *norming*) ter stopnji učinkovitega delovanja/aktivnosti skupine (angl. *performing*). Poleg navedenega je za doseganje večje učinkovitosti supervizijskega procesa in ozaveščanja o lastnem napredku ter napredku skupine, prepoznavanja dinamike odnosov ipd. pomembno načrtovano in sistematično izpeljati tudi fazo zaključevanja supervizijskega procesa (zaključno evalvacijo in poslavljanje). Omenjenim ravнем prilagajamo teme, vsebine. Skrbno izbiramo tudi metode, ki spodbujajo delovno klimo, pa tudi tiste, ki omogočajo rast zaupanja in varnosti v skupini (Bogataj, 2004). Čeravno je bil supervizijski proces v projektu časovno krajši, je na kakovost procesa vplivalo tudi zagotavljanje primernih intervenc in obravnavanih vsebin, skladnih z razvojno fazo skupine. V ta namen smo na supervizijskih srečanjih ob usmeritvah M. Duckert in Kyteja (2015b) definirali korake in teme v posameznih fazah supervizijskega procesa (o nekaterih med njimi se morajo jasno dogovoriti tudi člani skupine in supervizorka). Na primer: začetne dogovore in postavitev temeljne strukture supervizijskega procesa, razmejitve odgovornosti in spoštovanje zaupnosti, preprečevanje in načine soočanja s konflikti, ki jim lahko botruje tudi potreba po ustvarjanju določenega položaja v skupini.

Način reševanja kritičnih situacij v supervizijskem procesu in stil komunikacije, ki jo vodi supervizor s skupino in posameznikom, odprtost komunikacije, sposobnost in zmožnost samorazkrivanja na ustrezen način ter sposobnost postavljanja kakovostnih vprašanj ustvarjajo pogoje za več reflektivnosti, s tem pa tudi več možnosti, da bi v supervizijski skupini člani poslušali in občutili, da so tudi slišani. Cilj razvoja procesa v supervizijskih skupinah je med drugim najprej dopustiti in nato prerasti konfliktno fazo, pot te rasti pa je hkrati učni model, kako se lahko mentor sooča s podobnimi težavami v odnosu z mentorirancem ali širše, s sistemom, kjer deluje. Skupina supervizork je na osnovi doseženih kompetenc, pridobljenih znanj, medsebojne podpore ter s celostnim modelom usposabljanja supervizork za dotično nalogo, ki sta ga vodila M. Duckert in Kyte, spretno krmarila skozi posamezne razvojne faze in obšla morebitne čeri.

Rojstvo supervizijske skupine

M. Duckert in Kyte (2015a, b, c) menita, da je supervizija eden od najpomembnejših ukrepov v razvoju profesionalnega znanja pri psihologih. Zaupanje, varnost in pozitivna emocionalna naravnost bodo pomagali, da bo supervizant »pripravljen sneti očala« in se zazreti v lastne napake. Menita, da ob kakovostnem supervizijskem odnosu supervizor lahko nudi supervizantu to, kar potrebuje za razvoj in »odraščanje«. Učenje v takšnem okolju je hitrejše in učinkovitejše. Tovrstni temelji se postavljajo že na prvem supervizijskem srečanju in celo prej: s premislekom o sebi kot izvajalcu supervizije in lastnih motivih postati supervizor, z doseženim znanjem za izvajanje supervizije ter s kakovostno pripravo supervizorja na prvo in nadaljnja srečanja. Temu, tj. razvoju delovne alianse, sta M. Duckert in Kyte namenila veliko pozornosti tako v skupini supervizork kakor pri pripravi mentorjev za kakovostno sklenitev učinkovitih dogovorov z mentoriranci.

Pripravljalna faza

Začetki supervizije se za supervizante in supervizorja dogajajo že pred prvim srečanjem. V pripravljalni fazi supervizanti izbirajo informacije o superviziji in supervizorju. V projektu je bil izbor supervizorjev določen, supervizanti praviloma niso imeli izbire, kdo je njihov supervizor in s kom bodo v skupini, čeprav so nekateri izrazili preference zaradi poklicnega področja ali osebnega poznanstva s supervizorjem. Prav tako supervizija ni bila prostovoljna izbira, kar se sicer priporoča.

Spoznavanje s supervizorji in skupino je steklo prvič že v okviru prvega modula usposabljanja mentorjev, kjer so mentorji sodelovali skupaj v delavnici, razmišljali so o poklicnih kompetencah psihologa na njihovem delovnem področju. Supervizorke so slednje prepoznale kot pozitivno izkušnjo, ki je podprla začetek supervizijskega procesa, saj so na ta način že predhodno stkali delovno poznanstvo in nadaljevali s konkretnimi dogovori na prvem srečanju supervizijske skupine.

Pred prvim srečanjem je dobro, da se supervizor dobro pripravi in si odgovori na naslednja vprašanja (Bogataj, 2004): ali je supervizija, ki jo izvaja, prostovoljna ali obvezna, ali pozna ustanovo in pravila organizacije, v katerih delajo supervizanti, ali ima temeljit pogovor in dogovor z naročnikom supervizije, ali so razjasnjeni delovni pogoji, obveze, pričakovanja, ali so razmejene tudi odgovornosti. Pred začetkom se je dobro vprašati tudi o tem, kaj že ve o članih skupine, v kakšnem odnosu je z njimi. M. Duckert in Kyte (osebna komunikacija) izpostavljata še premislek o tem, na kakšen način začnemo odnos v skupini in s posameznikom, kakšni so pogoji sodelovanja, kako deluje na sodelujoče, kadar le-ti niso izpolnjeni, kaj sprejemajo in česa ne. Skrben premislek pa je potreben tudi o dvojnih odnosih in morebitnih izključujočih se vlogah, drugih kontraindikacijah glede vodenja skupine ali prisotnosti določenih članov skupine (na primer nadrejeni med sebi podrejenimi). Zaradi določenih dejstev

bi se lahko dogodilo, da ob tehtnem premisleku supervizorka ne bi sprejela vodenja procesa oziroma usmerjala pozornosti in samorefleksivnosti med izvajanjem procesa na specifične detajle, da bi lahko učinkovito preprečevala zaplete, do katerih bi sicer lahko prišlo. Pomembno je, da so dejavniki razvidni in meje spoštovane. Na primer supervizorka in koordinatorica skupine supervizork, ki sta bili s svojima organizacijama tudi partnerici v projektu, sta dosledno upoštevali pravila zaupnosti tudi zunaj skupine supervizork. Supervizorke in mentorji se v majhnem slovenskem prostoru srečujejo tudi v drugih projektih in delovnih skupinah, tudi na tej ravni je potrebno dosledno upoštevanje temeljnih dogovorov zaupnosti in etike udeležnosti.

Iz do sedaj opisanega vsekakor lahko potrdimo, da mora biti supervizor oseba, ki ima za sabo lastno izkušnjo supervizije in je pridobila kompetence, potrebne za izvajanje supervizije, se zaveda odgovornosti, ima lastno supervizijo (glede na izkušnost metasupervizijo ali/in intervizijo), skrbi za stalen strokovni in osebni razvoj, je zavezana moralnim in etičnim prvinam stroke ter ima širšo strokovno podporno mrežo za razreševanje etičnih in drugih individualnih ali sistemskih vprašanj.

Vodila za izvedbo prvega srečanja

Na prvo srečanje pride supervizor z jasno izdelanim načrtom, katere so teme in dogovori, ki jih mora ubesediti, in katera dejanja izpeljati. Za kakovostno izvedeno supervizijo se supervizor ne sme prepustiti naključju. Duckert in Kyte (2015b) izpostavita, da je ciljev prvega srečanja več:

- razvijanje delovnega odnosa,
- delitev in razjasnitev pričakovanj,
- diskusija, pogajanje,
- razvijanje in doseganje dogovora.

Na prvem srečanju je treba obravnavati naslednje teme (Duckert in Kyte, 2015b):

- pričakovanja od supervizije, supervizorja, sebe in članov skupine v zvezi z vsebino, strukturo, načinom dela in aktivnostmi,
- kontekst in delovni okvir,
- konkretne cilje in vsebine, vezane na supervizirano prakso,
- metode in tehnike dela v superviziji, supervizijski format,
- razmejitev odgovornosti, pravic in obveznosti supervizanta,
- preprečevanje težav, konfliktov,
- evaluacijo – vrednotenje odnosne, vsebinske in procesne ravni izvedbe supervizije glede na zastavljene cilje,
- preverjanje/ocenjevanje (odvisno od konteksta supervizije).

Da bi lahko supervizant o vsem dogovorjenem tudi premislil in se o vprašanjih, ki bi se pojavila kasneje v procesu refleksije, na naslednjem srečanju še dodatno pogovoril, je priporočljivo, da se dogovor o sodelovanju podpiše na drugem srečanju. Prav tako je treba na enem od srečanj v začetni fazi supervizijskega procesa

obravnavati etični kodeks psihologov in drugo, za delo pomembno zakonodajo, da udeleženci vedo, kje lahko črpajo podporo v sistemu in relevantne informacije o zakonodajnih regulativah.

Pogovor in pogajanja je dobro voditi na način, ki supervizante čim prej spodbudi k reflektivnemu razmišljanju. Z namenom, da se izognemo nejasnostim in spodbujamo k razumevanju povedanega, morajo biti supervizorju vnaprej znane vsebine, ki so predmet pogajanja, in druge, ki so formalno regulirane z zakonodajo in/ali protokolom sistema supervizirane prakse. Prizadeva si tudi k postavljanju dodatnih vprašanj, s katerimi sebi in drugim pomaga k razjasnjevanju nejasnosti in ustvarjanju čiste slike.

Nedvomno imata oba, supervizor in mentor, osnovno odgovornost za proces, ki ga vodita, in za lasten razvoj, oba hkrati posredno pa tudi za dobrobit mentoriranja ali klienta. Zavezana sta k spoštovanju pravila zaupnosti, ki je temelj, na katerem slonijo spoštovanje posameznikove integritete in skupine kot celote ter globina supervizijskega procesa.

Poleg omenjenega dogovora zaupnosti in razjasnitve pričakovanj, na katera vplivajo tudi posameznikova stališča, vrednote, že dosežene veščine in znanje, pretekle izkušnje s supervizijo, morebitne anekdote in zgodbe, ki so jih slišali od drugih ljudi, supervizor s supervizanti govori tudi o:

- varnosti (dovoljeno je govoriti o svojih dilemah, dvomih, spodrsljajih),
- času, trajanju, lokaciji in številu izvedb supervizijskih srečanj, rednosti udeležbe, načinu sporočanja odsotnosti, koliko odsotnosti je še dovoljeno, v kakšnih primerih supervizijsko srečanje odpade itd.,
- pripravi na supervizijska srečanja in poročanjih (udeleženci vnaprej pripravijo gradivo, seznanijo se, kaj je gradivo, kako pridobiti videoposnetke, zvočne posnetke),
- procesu: vodenju supervizije, strukturi srečanja, dejavnem sodelovanju vseh udeležencev, komunikaciji, reševanju konfliktov; fokus pogovora je na odnosnih spremenljivkah in spodbujanju samozavedanja, samorefleksije, dajanju povratnih informacij in pomenu zapisovanja izkušenj,
- učenju v superviziji.

Supervizor supervizante spodbudi k oblikovanju osebnih ciljev v superviziji, opredelitvi, kaj že obvladujejo in česa še ne, ter razmisleku o profesionalnih veščinah in kompetencah, ki jih želijo pridobiti za učinkovito izvajanje mentorskega procesa. Supervizor ne sme pozabiti ugotoviti in dogovoriti, kaj je pomembno za skupino kot celoto. Izkušnjo načina dogovarjanja, pogajanja, spodbujanja razmisleka in sklepanja kompromisov lahko prenese supervizant v mentorski odnos. Mentor skozi proces mentoriranja ocenjuje razvoj in napredek mentoriranja v skladu s kriteriji kompetenčnega modela. Supervizorke v supervizijskih skupinah v projektu niso imele enake naloge, ker so bili cilji v tem pogledu drugačni, vsekakor pa so svoj pogled,

opažanje o supervizantih podajale v morebitnih sprotnih refleksijah in ob zaključni evalvaciji supervizijskega procesa. Hkrati so skozi pristop izvajanja supervizije in soustvarjanja ciljev spodbujale člane skupine k odprtemu, iskrenemu, reflektirajočemu dialogu in izmenjavi celostnih povratnih informacij, ki so lahko služile tudi kot ogledalo za samooceno.

Kako oseben biti?

Omenili smo, da je prvo srečanje namenjeno tudi medsebojnemu spoznavanju, supervizorjevemu vpogledu in poznavanju osebne zgodovine posameznika in kako bi lahko ta sooblikovala njegovo trenutno poklicno delo in držo ter tudi sodelovanje v supervizijski skupini. Prvo srečanje gradi temelje kakovosti medosebnih odnosov. V ta namen sta M. Duckert in Kyte na prvem srečanju supervizorke povabila, naj se predstavijo: »Rada bi vas spoznala. Prosim vas, če lahko poveste, koliko ste stari, kakšne so vaše trenutne obveznosti v življenju, otroci, partnerstvo; povejte kaj o tem, kako ste bili vzgojeni, o svojih preteklih izkušnjah, kako je bilo okrog vas pri starosti osem, devet let in v starosti štirinajst, petnajst let, kaj ste takrat delali, kaj vam je všeč, kaj delate, v čem ste dobri, katere so bile prelomnice in izkušnje, ki so vas spremenile.«

To so zelo osebna vprašanja. Mogoče tudi bralca preletijo misli: »Pa saj nismo na terapiji.« »Na prvem srečanju pa že ne, to so teme za čas, ko osebe, skupino že poznaš, predvsem pa supervizija ne posega v takšno globino osebnega.« »Kaj pa varnost in zaupanje, tega se ne pridobi v eni uri, za to je potreben čas.«

V zapisanem lahko prepoznamo, o čemer smo že pisali. Naše izkušnje, prepričanja in vrednote, strokovni, svetovalni, terapevtski pristopi, ki smo jih bili deležni v preteklosti in znotraj katerih smo se usposabljali, določajo tudi naš odnos do vključevanja osebnih vsebin, vprašanj, ki jih izrekamo, in drugih, ki jih zamolčimo, tem, ki jih obravnavamo ali ostajajo nedotakljive tudi v supervizijski skupini. Na ta način supervizor zavedno ali nezavedno soustvarja proces in označuje prepovedana območja ter tabu teme.

Supervizorke so se predstavile v skladu s smernicami in dobile izkušnjo, kaj prinese takšen začetek. Tako so postopale tudi na prvem srečanju v svoji supervizijski skupini. Člani supervizijskih skupin so sprejeli povabilo, se predstavili na zelo oseben način, bolj poglobljeno, kot je to bilo značilno za njihove pretekle izkušnje supervizijskih kontekstov. Supervizije vodim že veliko let in še nikoli začetek ni bil tako močno oseben in povezovalen, o čemer priča izjava supervizantke: »O vsem tem pa še nisem govorila, niti najmanj pa ne zunaj osebnega kroga prijateljev. Na ta način sem prvič zares postavila ogledalo tudi sebi.«

Seveda smernice za predstavitev niso obveza, vsak supervizant je odgovoren za to, kaj in koliko sebe razkrije drugim. Je pa toliko bolj pomembna veščina supervizorja, kako ravna ob tem, kar predstavitev sproži, saj posamezniki lahko prihajajo

nenačrtovano v stik z močnejšimi čustvenimi odzivi, kot so pričakovali, ali se kasneje srečajo s čustvom sramu, nelagodnosti. Skupno opažanje supervizork in supervizantov je bila, da je predstavitev prinesla intenzivnost in kakovost v medsebojnem spoznavanju, doprinesla je k večji bližini, zaupanju in delovnemu vzdušju.

Učenje v superviziji

Razvoj posameznika je tesno povezan z učenjem, ki prinaša nenehne spremembe. Tako se vedno znova znajdemo na točki, ki nas postavlja pred izziv ponovnega učenja. S. Žorga (2006a) povzema J. Hay, ki si »model razvoja predstavlja kot krivuljo kompetentnosti, ki se dviga v obliki spirale z enim osnovnim življenjskim ciklom in z mnogimi manjšimi, ki se pojavljajo vsakič, kadar pride do pomembnih sprememb, kot so menjava partnerja ali službe ... Kako dolgo bo trajal določen cikel, pa je odvisno od številnih dejavnikov, kot so npr.: občutljivost na spremembe, posledice, ki jih spremembe povzročajo, in podpora, ki jo posameznik ima v okolju« (str. 83). Tudi na poti zorenja v poklicno samostojnost, odraslost in neodvisnost in/ali ohranjanje stika s poklicnimi novostmi in kakovostjo strokovnega delovanja je pomembno, da je strokovni delavec vključen v samostojno ali organizirano stalno strokovno izpopolnjevanje in učenje, ki ob pridobivanju ali obnavljanju teoretičnega znanja vključuje procese kritične (samo)refleksije, ozaveščanja in povezovanja nove izkušnje v kontekstu starih in novih (spo)znanj. Takšno učenje prinaša več védenja o sebi in več zavedanja o tem, kako delujemo, občutimo, čutimo, razmišljamo in se odzivamo v specifičnih ali/in naključnih situacijah. Védenje in zavedanje sta ključa do sprememb, a še ne zadosten kriterij, da do njih res pride. Posameznik potrebuje motiv in voljo, da spremembe udejanja, da razvija, kar je dobro, pomanjkljivosti pa opušta ali preoblikuje v želeno kakovost. Takšno učenje spodbuja celostne spremembe na poklicni in osebni ravni.

Nekoč mi je supervizantka, ki je bila več let dejavno vpeta v procese supervizije v službenem okolju, kjer je supervizijski pristop sčasoma postal kultura delovanja in razmišljanja v kolektivu, zadovoljna ob spremembah, ki so se ji dogodile v poklicnem razvoju in se izražale v večjem občutku lastne vrednosti, samozaupanju ter zavedanju strokovne kompetentnosti, sporočila, da je prepoznala spremembe tudi na osebni področju v zasebnem življenju. Poimenovala jih je kot nepričakovani »stranski učinek supervizije«, saj je naučeno v supervizijskem procesu sproti dejavno prenašala v vsakdanje življenje in odnose.

Supervizijski proces, ki ga vodi strokovno usposobljena in kompetentna oseba, je prostor za kakovostno in intenzivno učenje ter razvoj, ki potekata izkustveno v izkušnji »tu in sedaj«, neposredno na supervizijskem srečanju in skozi prakso, refleksijo, razmišljanje in osmišljanje po srečanju. Poleg veselja ob »nabiranju plodov« tega procesa, ga lahko spremljajo tudi večji izzivi, občutki nemoči, neustreznosti, čustvo sramu in druge frustracije. V to učenje je neposredno vpet tudi supervizor in drugi

člani skupine, če gre za skupinsko supervizijo.

Za prikaz učenja v procesu supervizije strokovnjaki pogosto uporabijo Kolbov krog izkustvenega učenja (Hawkins in Shohet, 2012; Štebe, 2004; Žorga, 2002b, 2006a), ki dobro ilustrira že omenjene korake učenja na različnih ravneh. S. Žorga (2006a, str. 103) navaja, da je namen supervizije pritegniti vključene v učni proces, v katerem se jim pomaga integrirati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo, v miselno celoto. Proces učenja v superviziji poteka izkustveno, izkušnja posameznika je sidrišče obravnave primerov, kjer supervizant z dejavno udeležbo in odsevanjem le-te prihaja do novega, bolj celostnega razumevanja situacije in sebe v njej. S pogovorom o temi, ki jo predstavi kot supervizijski problem, in med drugim z dejavnim preizkušanjem večšin v supervizijski skupini dobi supervizant »tu in sedaj« novo izkušnjo, doživetje, na katero tudi s pomočjo skupine pogleda z razdalje, z več objektivnosti. S. Žorga (2006a, prav tam) navaja, da sta osebno zaznavanje in doživljanje določene dogodka za posameznika, ki je bil udeležen v izkušnji, pogosto celo pomembnejša od objektivnih dejstev.

S. Žorga (2002b) navaja Kolbovo trditev, da »sama izkušnja za učenje ne zadostuje. Učenje opredeljuje kot ciklični proces, v katerem prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj« (str. 23). Hawkins in Shohet (2012, str. 14) opišeta, da učenje poteka na vseh štirih stopnjah kroga izkustvenega učenja, enako kot tudi zunaj celotnega kroga, kjer po mojem mnenju lahko govorimo o celostnosti izkušnje skozi povezavo spoznanj posameznih ravni učenja v Kolbovem krogu.

Kolb (1984) je govoril o štirih fazah izkustvenega učenja (konkretno izkušanje, opazovanje in refleksija izkušnje, oblikovanje abstraktnih konceptov na osnovi refleksije in testiranje novih konceptov). Učne preference je opisal z dvema dimenzijama, (i) aktivnim eksperimentiranjem nasproti refleksivnemu opazovanju in (ii) abstraktni konceptualizaciji nasproti konkretni izkušnji. S križanjem teh dveh dimenzij je razdelal štiri učne stile: (i) konvergentni stil, pri katerem prevladuje aktivno preizkušanje oz. eksperimentiranje, usmerjeno k praktični uporabi, vplivanju na okolico ter gradnji teorije, (ii) akomodativni stil, pri katerem pri učenju prevladuje aktivno eksperimentiranje, konkretna izkušnja in intuitivno razumevanje situacije, (iii) divergentni stil, pri katerem prevladujejo konkretne izkušnje, ki jih posameznik skrbno in razmišljajoče opazuje in o njih presoja z različnih vidikov, in (iv) asimilativni stil, pri katerem prevladuje zanimanje za refleksivno opazovanje in abstraktno konceptualizacijo, teoretične modele, induktivno sklepanje, sistematičnost in povezovanje.

V superviziji izhajamo iz delovnih izkušenj supervizantov, v primeru projekta torej iz izkušenj mentorjev v procesu mentoriranja in izkušenj supervizork v odnosu do vodenja supervizije mentorjev. S. Žorga (2006a, str. 104) podrobneje opisuje, kako poteka učenje v superviziji. Konkretna izkušnja je na primer zgodba, v kateri supervizant natančno opiše dogodek (supervizijsko gradivo). Refleksija izkustva oz. ozaveščanje predstavlja analizo in razmislek o dejavnikih, ki so vplivali na izkušnjo in

na posameznikovo ravnanje v njej. V abstraktni konceptualizaciji supervizant išče primerjave in zveze med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem, stališči itd. Na ta način prihaja do integracije spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje. Prenos spoznanj udejanja s praktičnim eksperimentiranjem, načrtovanjem novih vzorcev in strategij vedenja ter njihovim preizkušanjem v praksi.

Vsak učni proces je edinstven in neponovljiv, saj vanj vstopamo osebno, s preteklimi izkušnjami, znanjem in prepričanji, vrednostnim sistemom in lastnim stilom učenja. Zato ni univerzalnega načina učenja, ki bi deloval za vse, niti ni takšnih rešitev in postopkov ravnanja, ki bi bili enoznačno prenosljivi v nove okoliščine. Odlikujejo ga spoznavne, zaznavne in osebne dimenzije posameznika ter pogoji za učenje, kjer supervizijska skupina deluje. Koristno in odgovorno je, da se supervizor zaveda pomena številnih dejavnikov, ki zagotavljajo kakovost izvedbe supervizije, učenja ter poklicnega in osebnega razvoja.

Tudi supervizor vstopa v proces z lastnim učnim stilom, ki je lahko zelo drugačen od učnega stila drugih v skupini. Pomembno je, da se supervizor pozna, kako deluje in kako se uči. To med drugim opredeljuje tudi način, kako vodi supervizijsko skupino, kakšno komunikacijo, besede, metode in tehnike pogosteje uporablja. Priporoča se, da naj bi supervizor čim prej spoznal stile učenja posameznih članov, kar bo možno le, če bo o svojih in njihovih potrebah ter značilnostih, tudi v odnosu do učenja, spregovoril čim prej, že v uvodni fazi supervizijskega procesa. Nekateri se radi učijo neposredno iz izkušnje, drugi raje predhodno slišijo teoretično razlago, na osnovi katere presojuje primere, izkušnjo. Nekateri sprejemajo določene metode in tehnike, drugi prav te odklanjajo, nekateri nimajo ovir v izkušanju novega in soočanju z neznanim, nekaterim je pomembna predvidljivost in rutina. Upoštevač tudi dominantnost čutil, razlikujemo vidne, slušne, gibalne učne stile in nenazadnje tiste, ki v svoj proces učenja vključujejo tudi vonj in okus. Pogosto so stili učenja med seboj prepletajoči, kombinirani, kar je za učinkovitost učenja in prilagajanja dobro prepoznavati. Supervizorji supervizantom in mentorji mentorirancem lahko zastavijo temeljno vprašanje (Hawkins in Shohet, 2012, str. 13–14): »Kako se najboljše učite? Kakšna je vaša najboljša učna izkušnja?«

Ozaveščen posameznik bo lahko našel gradiva, kjer bo preveril svoj prevladujoči učni stil in strategije učenja ter kako oboje izboljšati (Ažman, 2009, 2012). Supervizor ima pomembno vlogo ne le pri zbiranju in preverjanju informacij, temveč tudi pri seznanjanju z njimi. Pa vendar supervizijski proces ni zgolj nabiralnica idej in informacij. Njegova vrednost je ravno v priložnosti dejavnega in celostnega učenja, v izkušnji učenja učenja ter metaravni – premisleka o učenju.

Nič od navedenih individualnih posebnosti ni »prav ali narobe«, obstajajo le različne poti, na katerih ima vsak član skupine potrebo, da je srečan, slišan in razumljen. Slednje je lažje doseči, če so si člani skupine podobni, skladni s supervizorjevim stilom,

pa še morebiti v »zaljubljeni« fazi skupinskega procesa, kjer skupina poudarja podobnosti, enakosti, ne razlik. Pomembno je, kako se supervizor znajde v bogastvu različnosti in kako z njim ravna; ne nujno, kako ravna z razlikami, temveč s posamezniki in njihovimi odnosi, kjer se te razlike kažejo. Ob tem velja omeniti primerjavo geštalt terapevtov in supervizorjev Roberta in Rite Resnick (osebna komunikacija), ki sta jo navedla na seminarju z naslovom (v prevodu) »Ptič lahko ljubi ribo, a kje bosta živela?«. Supervizija za določeno obdobje postane življenjski prostor, ki je namenjen tako »ptiču« kot »ribi«. Kako bosta bivala in (pre)živela, kakšno vlogo ima pri tem supervizor, kakšno člani skupine? Kako se posameznik znajde v takšnem učnem okolju in kakšna čustva mu sproža? Na koga prenaša odgovornost za svoje počutje? V kaj je pripravljen investirati? Ima pogum in moč za soočanje? Kako shaja s konflikti? Kakšna je podpora supervizorja? Zmorejo posamezniki črpati podporo v okolju, skupini? Koliko so odporni na stres? Kakšne varovalne dejavnike imajo na voljo? Kakšne strategije za preprečevanje in uravnavanje konfliktnih situacij imajo supervizor in člani skupine? Se vzpostavljajo koalicije? Kdo je nevtralen, zakaj? Kakšne vloge se vzpostavijo v skupini? Katero vlogo prevzema supervizant, supervizor? Delujejo tudi drugje tako? Je možno, da se odvija paralelni proces z neko drugo situacijo? Kako jo lahko uporabimo za proces ozaveščanja in prepoznavanja (lastnih) transfernih in kontratransfernih odzivov? Kje in na kakšen način je sidrana moč v skupini? In tako dalje.

Ob nizanju vseh teh reflektivnih vprašanj se nahajamo že blizu procesnih vsebin, hkrati pa lahko razumemo tematiko o sprejemanju različnosti kot zagotavljanje pogojev za uspešno izveden supervizijski proces in plodno učenje v njem. Odvijata se skupaj, proces in učenje, sta neločljivo povezana, učenje poteka skozi supervizijski proces in razumevanja tega, kar se dogaja posamezniku osebno, kaj pa na ravni skupine.

Za nekatere so razlike, ki jih doživljajo, vir osvoboditve, sprostitve, sok življenja, draž učenja, drugim sprožajo strah pred napadom, grožnjo pred konfliktom. Po mnenju R. Resnick in Resnicka (osebna komunikacija) pa se vsi kontakti in povezave dogajajo prav skozi različnost. Razlike so kot »tkivo povezovanja«. Brez njih ni meja in ni povezovanja, je le proces zlivanja, pomanjkanja meja, identitete, stika s seboj.

Večji kot bo občutek varnosti in zaupanja pri posameznikih v skupini ter pripadnosti skupini, bolj kot bo komunikacija dialoška, lažje se bodo udeleženci skupine in supervizor srečevali na kontaktni meji kakovostnega stika in povezovanja ob ohranjanju samostojnosti. Dialoškost komunikacije je razumljena v smislu etične drže do sočloveka, kjer se zavedamo njegove edinstvene in celovite osebnosti, smo pristni in spoštljivi, dopuščamo različnosti in realnost drugega, ne da bi jo spreminjali na silo (Buber, 1999; Kuhar, 2015). A v kontekstu učenja za samostojno poklicno delo je pomembno iti korak dlje v primerih, ko supervizor ocenjuje, da nekatere prakse supervizantov še niso primerne ali so celo napačne, da najde(jo) spoštljivo pot do sprememb s podajanjem iskrene, realne in učinkovite povratne informacije. S takšno naravnanoostjo supervizorja in članov skupine med seboj ali mentorja v odnosu do mentoriranja bodo udeleženci lažje okusili bogastvo vzajemnega učenja in

različnosti življenja. Po izraženih povratnih informacijah supervizork, mentorjev in mentorirancev lahko z zadovoljstvom ugotavljamo, da je v projektu SUPER PSIHOLOG učenje potekalo v opisani, pričakovani smeri.

Supervizorke so pri vodenju skupin upoštevale smernice za vzpostavljanje optimalnih pogojev za učenje. Učenje ni potekalo samo za mentorje, ampak so se skozi supervizijski proces pospešeno in celovito učile tudi same, kar je razvidno iz njihovih poročil (glej poglavje *Evalvacija supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov*). Supervizija je podprla ohranjanje njihovega psihičnega ravnovesja, njihovo osebno in profesionalno moč ter zdravje.

Redno in zavzeto so supervizorke sodelovale tudi v metasupervizijski skupini, opravljale domače študijsko delo, se pripravljale na delo s supervizorjema M. Duckert in Kytejem ter sodelovale v drugih predvidenih aktivnostih, kar je omogočalo hiter prenos naučenega v prakso, nove izkušnje pa so omogočale tudi priložnost za samo-refleksivni »sprehod« po spirali Kolbovega kroga izkustvenega učenja. Na ta način je bilo tudi soočanje z izzivi lažje. Premagovale so dvom o lastni kompetentnosti, občutku negotovosti, ovire dvojnih vlog, ovire v pridobivanju posnetkov s supervizijskih srečanj ter nekatere t. i. organizacijske težave koordinacije supervizijskih srečanj (čas, prostor, odpoved ali odsotnost mentorjev, motiviranje za obravnavo primerov aktualnih procesov mentoriranja, različnost pričakovanj, kako naj bo proces supervizije voden, občasne težave z zagotavljanjem začetnih dogovorov ob sočasno zaželeni fleksibilnosti).

Tako so supervizorke temelje supervizorske poti tlakovale po enakih principih učenja kot mentorji, s skrbno (samo)oceno, refleksijo skozi izmenjavo povratnih informacij – močnih področij, kakovosti in pomanjkljivosti, točk rasti, z razvojem novih strategij in kompetenc, ki jih je treba še dograditi itd. Ocene udeležencev supervizije kažejo na visoko stopnjo zadovoljstva in dobrega počutja v superviziji. Supervizorke so bile do sebe bolj samokritične v odnosu na ocene mentorjev, zadovoljne z izpeljanimi procesi in z realnim pogledom na lastno delo in razvoj. Niso pozabile upoštevati, da je supervizor mentorjem vzgled.

Metode in tehnike v superviziji

M. Duckert in Kyte (2015č, d, e) med najučinkovitejše metode izkustvenega učenja uvrščata igro vlog, reflektivni tim in analizo videoposnetkov. V ta namen sta supervizorke urila v obvladovanju omenjenih pristopov na način, da so najprej same izkusile principe in jih postopoma izvedle tudi pod supervizijo v živo (angl. *live supervision*). To je bila hkrati tudi ena od priprav za delo v skupinah mentorjev med izobraževanjem. Supervizorji in mentorji so prepoznali te pristope kot učinkovite, ki ne prinašajo le zbirke nasvetov, temveč je potrebno skrbno in sistematično razmišljanje o problemu, prepoznavanje različnih perspektiv problema, razumevanje, kdo ima

problem in kako ga razume, od kje se napaja, na kaj imamo vpliv in na kaj ne, kako pri tem sodelujejo posameznikove osebnostne značilnosti, prepričanja, vrednote, izkušnje, da se problem kaže na prav tak način, kot se. Supervizor lahko deluje tudi kot model učenja, ko prevzame vlogo predstavljalca primera, ali pa se supervizor odloči in povabi v diskusijo druge udeležence po principih reflektivnega tima, kar podrobneje v poglavju *Razvijanje veščin supervizije* v pričajuči knjigi opisujeta M. Duckert in Kyte. Izjemnega pomena pri obravnavanju primera je samorefleksija, refleksija ostalih v skupini in zaključna refleksija ob zaključku srečanja, kjer predstavljalec primera integrira svojo izkušnjo, naredi lahko celo načrt za prihodnje ukrepanje. Če čas dopušča, je prav supervizijska skupina lahko varen poligon preizkušanja, kjer psiholog dobi izkušnjo prvih korakov na novi poti.

Za natančnejše prepoznavanje supervizorjevih ali mentorjevih spretnosti pri opazovanju vodenja obravnave primera v živo ali preko videoposnetka, lahko tudi zvočnega, le da pri njem izpade vpogled v vidni del neverbalnih odzivov, sta norveška supervizorja oblikovala obrazca, ki sta vključevala naslednje kriterije:

- besedna fluentnost,
- medsebojno zaznavanje,
- modulacija afekta in izraznost,
- toplina in sprejemanje,
- osredotočenje na drugega,
- struktura (vodenje brez prevladovanja),
- raziskovanje,
- spretnost dialoga (tempo in vodenje),
- vplivanje v smeri dobrega razvoja,
- ustvarjanje pozitivne angažiranosti.

Ko poteka opazovanje v skupini, si lahko opazovalci razdelijo področja opazovanja in osebe, ki jih opazujejo. Tako se poglobijo v natančno opazovanje posameznih spretnosti ali dodajo še nekatere druge kriterije opazovanja. Pomembno je, da supervizant poimenuje problem in pričakovanja, na katerih želi delati pri analizi določenega primera. Če tega iz različnih razlogov še ne zmore, mu pri poimenovanju pomaga supervizor. Prav tako je zaželeno, da predstavljalec primera/supervizant navede področja ali specifična pričakovanja, na kaj želi imeti osredinjeno povratno informacijo, npr. na kakovost stika, na kakšen način ga prekinja, na odzive posameznika na intervence supervizorja/mentorja, na vodenje procesa obravnave primera ali na druga specifična vprašanja, ki se nanašajo na klienta, supervizorja, proces, delovni odnos itd.

Dajanje povratnih informacij

M. Duckert in Kyte (2015e) in tudi drugi (Gilbert in Evans, 2000; Kobolt, 2004) izpostavljajo, da je za učinkovitost učenja pomembna kakovostna povratna informacija.

Da lahko supervizor kakovostno podpira profesionalni razvoj, mora biti sposoben opazovanja in vrednotenja dela psihologa. Vrednotenje naj bo podano na priazen, spoštljiv in podporen način, informacija naj bo realna z natančnim opisom opažanj ter uporabljenih kriterijev, ki naj bi bili supervizantu znani že ob začetku supervizijskega procesa. Opisana lestvica supervizorjevih oziroma mentorjevih spretnosti predstavlja eno od oblik t. i. formalne oblike dajanja povratne informacije, je pripomoček za opazovanje in oblikovanje supervizorjevega mnenja o ravni doseženih kompetenc. (Pozornost se lahko usmerja na to, kakšen je bil odziv na intervencije s strani klienta, kaj in zakaj nam je kot supervizorju všeč in kaj ne, in sicer v povezavi s stališči, držo in izbirami supervizanta, itd.) Pri oblikovanju mnenja je pomembno, da supervizor ohranja nevtrarno držo oziroma se zaveda lastnih vsebin, ki bi lahko sooblikovale določeno mnenje. Zavedanje navedenega je nujno, da bi kolikor se da zmanjšali subjektivnost pri podajanju mnenj.

Podajanje kakovostne povratne informacije je po mnenju Gilberta in Evansa (2000) umetnost in veščina, ki jo supervizor pridobi s prakso. Supervizor lahko izbere tudi manj formalno obliko dajanja povratnih informacij na način, da obdobjo zagotovi čas za pogovor o supervizijskem procesu. Avtorja v točkah navajata značilnosti učinkovitega povratnega sporočila (Gilbert in Evans, 2000, str. 114):

1. *Je sistematično, objektivno in natančno*, sloni na merljivih kriterijih, ki se jih da opazovati in identificirati kot področja rasti in sprememb.
2. *Je pravočasno*. Pomembno je, da supervizant dobi povratno sporočilo čim prej po dogodku (kot je le možno), da lahko naredi povezavo z lastnim procesom, preden izgubi stik z izkušnjo. V ta namen so še posebej dobrodošli videoposnetki, da ob ponovnem gledanju supervizant obudi spomin in pride v stik z bistvom lastnega procesa v določenem trenutku, npr. razume, zakaj je izbral določeno intervencijo.
3. *Je razumljivo*. Jezik sporočanja mora biti enoznačen, da ne pušča dvomov. Supervizor se lahko zaradi varovanja supervizantovih (in svojih) občutij nehote znajde v poziciji, da je neodkrit, zaradi česar ima lahko supervizant nerealistično podobo o sebi. Temu se je moč izogniti z natančnimi izvedbenimi kriteriji, ki lahko služijo kot vodilo supervizorju za podajanje povratnega sporočila, supervizantu pa kot podlaga za sprotno samoocenjevanje.
4. *Je vzajemno*. Povratno sporočilo je najbolje ponuditi v dvosmerni interakciji, kjer so podani predlogi, a ne kot recept ali edina možna rešitev, temveč kot ena od možnih, koristnih različic rešitev. Izbira je na strani supervizanta.

A. Kobolt (2002) navaja naslednje smernice za kakovostno podajanje povratne informacije, ki naj jih pri izmenjavi upoštevajo tudi člani skupine:

- povej jo le takrat, ko te drugi posluša,
- povej jo konkretno in izčrpno,
- zaznave sporoči kot zaznave,
- čustva sporoči kot čustva,

- ne usmeri se le na negativno,
- bodi pripravljen sprejeti odgovor,
- upoštevaj količino informacij, ki jo lahko drugi sprejme,
- govori le o konkretnem vedenju,
- upoštevaj, da jo bo sogovornik sprejel le, če tako želi in če je pripravljen na izmenjavo s teboj. (str. 89)

Supervizorke, mentorji in mentoriranci so se urili v dajanju povratnih sporočil na različnih ravneh o različnih stvareh s ciljem učenja, (samo)refleksije in sooblikovanja procesov, v katere so bili vključeni. Želja vedeti in izvedeti ter zagotavljanje odnosov, ki so dopuščali iskren dialog, so omogočali sprotno, usmerjeno, jasno, iskreno in v kontekstu ciljev osredotočeno povratno informacijo. Na kriteriju vzajemnosti se je krepil občutek, da lahko proces projekta soustvarjamo, supervizijsko srečanje pa vodimo v smeri tudi aktualnih potreb supervizije.

Z refleksijo in samorefleksijo do strokovne avtonomnosti, virov moči in točk rasti

Refleksija ali odsevanje skozi načrtni premislek o tem, kaj, kako in zakaj delujemo na specifičen način, nam omogoča, da učenje iz izkušenj ni naključno, temveč postaja načrtno, usmerjeno z voljo, poglobljeno, zanesljivejše in bolj sistematično. Razvoj strokovnega delavca – psihologa, tima in kolektiva je tesno povezan tudi z zmožnostjo posameznika, da se zazre v lastno ogledalo ter ozvoči misli, čustva, vedenja itd. Razumevanje senčnih plati svoje osebnosti in krepitev volje za doseganje višje ravni poklicnih kompetenc nudita priložnost, da ne hodimo vedno po istih, manj učinkovitih poteh, padamo v iste pasti, temveč kreativno soustvarjamo novo realnost in se zavedamo, da smo lastniki čustev, ki jih čutimo, dejanj, ki jih naredimo, in odločitev, ki jih sprejemamo. Kasneje bomo nanizali predloge vprašanj, ki si jih lahko zastavljamo, pri čemer pa je izbor vprašanj odvisen od ciljev, ki jih odsevamo in vrednotimo.

Pretirano čustveno vznemirjeni težko uzrejo odseve. Tudi psiholog, supervizor ali mentor, mentoriranec se morajo naučiti umiriti svoj čustveni vihar in se s čuječo prisotnostjo zazreti v podobo, v njej razbrati vsebino in sporočilo. Celoto in plasti globin je možno videti šele z ustrezne razdalje.

Ko pri delu naletimo na ovire, izzive, probleme, se prehitro osredotočimo le na vidik zunaj nas. Od usmerjenosti navzven k pogledu navznoter se pomikamo od refleksije k samorefleksiji. »Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij.« (Vec Rupnik, 2006, str. 448)

S prepoznavanjem lastne enkratnosti ob sočasni različnosti od drugih, urjenjem veščin, strategij, znanj, osebne čvrstosti ipd. razvijamo poklicno identiteto. Ne vedeti

je pravica, vprašati in se poučiti odgovornost. Samorefleksija je tudi oblika skrbi zase in varovalni dejavnik, da prepoznamo, kdaj potrebujemo pomoč. S samorefleksijo poglobljamo razumevanje o sebi in postopoma prehajamo v delovanje iz svojega notranjega jedra s pomočjo jedrnih kakovosti, kot so: natančnost, vztrajnost, pogum, navdušenje, itd. (Evelein in Korthagen, 2015). Ena od kakovosti jedrne refleksije (glej tabelo 10) in poklicne rasti je v prepoznavanju različnih vidikov naše osebnosti, trenja med njimi ter zmožnostih preoblikovanja problemov v priložnosti in rast. Menim, da naj bi bil cilj razreševanja težav za supervizanta takšen, da se ob izidu počuti močnejši, da bi lahko imel v podobnih situacijah več izbire in zmožel ravnati bolj samozavestno in strokovno, zrelo in odgovorno. Doseganje tega cilja zahteva več postopnosti in drsenja skozi plasti osebnosti, pomikanja od »fasade« in dejanj, ki so očem vidna, k srčki osebnosti, kjer se napaja vrecel zanosa in poslanstva (Pelc, 2013).

Tabela 10. Čebulni model jedrne refleksije (Evelein in Korthagen, 2015)

Plasti sprememb	Vprašanja
1. Okolje	S čim se soočam? Kaj vpliva name?
2. Vedenje	Kako se odzivam? Kaj počnem?
3. Kompetence	Kaj znam? V čem sem kompetenten?
4. Prepričanja	V kaj verjamem?
5. Identiteta	Kdo sem jaz? Kako vidim svojo vlogo?
6. Poslanstvo	Kaj me navdihuje?

Ugotovljeno je bilo, da je čas, ki preteče od izkušnje in reflektivnega pogovora o njej, pomemben, prav tako čas, volja in pogum za prenos spoznanj v prakso (Ažman in Gradišnik, 2013). Pretirana samokritičnost ni dobrodošla, še posebej v kontekstu težnje po popolnosti, saj se psiholog lahko ujame v zanko prekomerne ranljivosti, pretirane potrebe po dokazovanju, pomanjkanja občutka lastne vrednosti, torej na poti k preobremenjenosti in izgorelosti.

S programom mentoriranja v procesu supervizirane prakse z vzporednim izvajanjem supervizij za mentorje ter supervizije za supervizorje mentorjev preprečujemo predolgo raziskovanje brez ustrezne refleksije in spodbujamo k uporabi moči, ki izhaja iz lastnih želja, idealov ter odpravljanja neučinkovitih vzorcev delovanja. Osredinimo se na več ravni: treba je deliti znanje, učiti postopke in se osredotočati na odnose. Vsi imamo podobe o sebi, a sistem »kopiraj in prilepi« ne deluje, če ni povezan s posameznikovimi osebnostnimi značilnostmi. Zato ni naključje, da so se mentorji in supervizorji med vodenjem procesov med drugimi srečevali z vprašanjem: »Kdo sem: učitelj, svetovalec ali terapevt?« Še eno od dobrodošlih in pomembnih reflektivnih vprašanj. Priporoča se, da je reflektiranje na začetku učenja novih veščin dovolj strukturirano (Hawkins in Shohet, 2012). Učenje iz knjig je dragoceno, a profesionalno

rast nam bo dajala izkušnja občutenja notranje moči, ki jo bomo doživljali s polno prisotnostjo, čuječe, tu in sedaj v danem trenutku neposredne (supervizijske, mentorske) izkušnje (Evelein in Korthagen, 2015).

Primeri vprašanj za (samo)refleksijo (povzeto po Kobolt, 2004):

- Kaj se je zgodilo? Kakšen je bil moj odziv, ravnanje?
- O čem sem razmišljal/-a in kaj sem ob tem občutil/-a?
- Je bila ta situacija zame lahka/težka?
- Kaj je bilo zame pomembno v tej situaciji?
- Ali lahko vidim vzroke tega, kar se je dogajalo/zgodilo?
- Kaj menim, da mislijo, občutijo drugi?
- Kaj to pomeni zame?
- Kaj sem naredil/-a dobro?
- S čem nisem zadovoljen/-na, kaj me moti?
- V čem bi ravnal/-a drugače?
- V čem bi se posledice razlikovale, če bi ravnal/-a drugače?
- Kaj točno bi ohranil/-a? Čemu?
- Kaj me v zvezi s to situacijo obremenjuje, skrbi?
- Sem naredil/-a vse?
- Kakšne rešitve so možne?
- Katero rešitev bom najverjetneje uporabil/-a najprej? Čemu ravno to?
- Katerih ne želim uporabiti? Zakaj?
- Opiši načrt ukrepanja? Prvih pet korakov.
- Kaj sem spoznal/-a, se učil/-a iz opisane situacije?
- Kako to vpliva name?

Primeri vprašanj za vrednotenje procesa vzajemne refleksije dela v paru (Ažman in Gradišnik, 2013; Pelc, 2004, str. 253)

- Kako dobro sva opredelila cilje?
- Ali sva jih uresničila?
- Ali so se nama pričakovanja uresničila? Kako?
- Ali sva drug drugemu izrazila pravo mero podpore in kritike ter poglobila pogled v skupno delo?
- Kako dobro znava opazovati skupno delo in si sporočiti povratno informacijo?
- Ali sva bila v komunikaciji odkrita, odprta in sva si zaupala?
- Ali sva bila enako predana skupnemu učenju?
- Ali je vzajemna refleksija potekala v skladu z načrtom?
- Koliko in kako sva spoštovala temeljna načela?
- Česa sva se o pripravi in uvedbi vzajemne refleksije naučila?
- Ali bova skrbela za zaupnost izrečenih podatkov?
- Ali bova prihodnjič vzajemno refleksijo ponovno izvedla?

V namene reflektiranja in samoocene strokovnega dela mentoriranja v procesu mentoriranja sta V. Zabukovec in J. Pelc (2009) oblikovali seznam vprašanj, ki se našajo na:

- ocenjevanje poteka, vsebine in metode prakse,
- ozaveščanje procesa učenja v praksi,
- komunikacijo v času prakse in
- prenos teoretičnih znanj v prakso.

Evalvacija kot metoda in proces v superviziji

Opisani pristop reflektiranja bo doprinesel tudi k bolj kakovostnemu vrednotenju supervizijskega procesa. Tudi pri izvajanju supervizije smo skrbeli za redno evalvacijo supervizijskega procesa. Oblikovali smo vprašalnik *Kratka sprotna evalvacija za mentorje* (KSE–M), ki so ga udeleženci izpolnili ob zaključku posameznega srečanja, ob tem pa je bilo možno podati tudi ustno mnenje, zaključno refleksijo na vsebino, proces, način dela, odnos, naučeno itd. Takoj po posameznem srečanju in ob zaključku procesa so evalvacijo redno zabeležile tudi supervizorke, pri čemer so uporabljale vprašalnik *Kratka sprotna evalvacija za supervizorke* (KSE–S). Ob zaključku supervizijskega procesa so zbrale odgovore vseh članov skupine in jih strnile v celovito poročilo.

Vrednotenje se je tako izvajalo sproti, neposredno po posameznem srečanju in ob zaključku supervizijskega procesa. V daljših procesih od našega se praviloma na enem supervizijskem srečanju čas nameni tudi t. i. vmesni evalvaciji, ki po mnenju V. Milošević Arnold, M. Vodeb-Bonač, D. Erzar-Metelko in Možine (1999) ni posebna faza supervizijskega procesa, temveč predstavlja zaključek uvodne faze in prehoda v srednjo, delovno fazo supervizijskega procesa.

Vrednotenje je velikega pomena, doprinese k večji ozaveščenosti, uravnavanju procesa, opominjanju in preverjanju napredka v odnosu do zastavljenih ciljev in možnem preoblikovanju le-teh, preverjanju kakovosti odnosov, občutkov varnosti in zaupanja, ozaveščanja o neprijetnih trenutkih, ravnanjih in drugih možnih konfliktih in njihovem sprotne razreševanju. Deluje kot kompas, v katero smer usmeriti jadra supervizijskega procesa in učenja.

V zaključni evalvaciji vprašanja sicer ponovimo, a proces analize nikoli ni enak, saj je za skupino in posamezniki v njej tudi drugi del procesa, novo učenje, nova ali stara spoznanja, novi izzivi in pristopi k razreševanju. Poleg že omenjenega je dobro, da izpostavimo tudi evalvacijo skupinskega procesa, dinamike odnosov, kaj so se posamezniki učili, kaj od koga, kaj so sami vnesli v skupino, česa ne in kako so to realnost soustvarili. Enako pomembna je vloga supervizorja, njegov odnos skupine in/ali posameznikov; je bilo kaj moteče, kaj je delovalo podporno, je koga kaj zmotilo itd. Vsekakor ob zaključku procesa ne odpiramo novih področij, temveč

zadnja srečanja namenimo zaključevanju, razreševanju še odprtih tematik med člani skupine ter med člani skupine in supervizorjem, da se do zaključka zaokroži spiralo učenja in odnosov.

Primeri vprašanj za zaključno evalvacijo vodenja supervizijskega procesa v paru (Pelc, 2004, str. 253):

- Kaj si se kot supervizor/-ka naučil/-a v svoji skupini?
- Kaj si se naučil/-a o pravilih, izjemah, presenečenjih pri supervizijskem delu?
- Ali si v procesu supervizije dosegel/-a v začetku postavljene cilje?
- Ali ti je skupina omogočila učenje in rast?
- Kaj te je oviralo v procesu učenja?
- Kateri stil metode dela je bil zate najbolj uporaben?
- Katere so tvoje šibke in močne točke pri vodenju v paru?
- Kako si se počutil/-a v skupini in v paru pred začetkom procesa?
- Kakšne so tvoje potrebe in pričakovanja za naprej?
- Kaj bi moral/-a storiti, da bi se tvoj proces učenja nadaljeval?
- Kaj te ovira pri uresničevanju zastavljenih ciljev?
- Kaj bi se zgodilo, kakšno bi bilo tvoje mnenje, če bi skupno vodenje opustila? Kaj pričakujeta drug od drugega? Zakaj sta se odločila za vodenje v paru?
- Kakšno je trenutno stanje v primerjavi z začetkom?
- Kaj se je spremenilo in zakaj?
- Kako bosta vedela, da je bilo sodelovanje uspešno? Kaj ga opredeljuje kot takšno?
- Kaj bi želel/-a spremeniti glede vodenja v paru v prihodnje?

Supervizorju, mentorju in mentorirancu so lahko za reflektiranje in evalviranje supervizijskega procesa v podporo tudi Postopek refleksije s pomočjo vprašanj Sokratovega tipa (Tancig, 1994, str. 95–96) in seznam vprašanj (Žorga, 2006a, str. 210–212), razdeljenih v štiri skupine: (i) posameznikovo učenje in spoznanja o samem sebi in drugih članih skupine, (ii) prispevek supervizijske skupine in posameznih članov v njej ter razvoj in učenje vseh udeležencev, (iii) skupinska dinamika in pravila v skupini, (iv) postavljanje novih ciljev in načrtovanje njihovega doseganja.

Poleg že omenjenih tehnik refleksivnih vprašanj, igre vlog, reflektivnega tima in analize video- ali avdioposnetkov lahko glede na cilje uporabimo tudi kreativne pristope, kot so na primer: risanje drevesa/rastlin, uporaba tematskih in terapevtskih kart, podob, pojmov; uporaba razglednic, majhnih predmetov, legokock, risanje, slikanje, uporaba gline ali peskovnika, pisanje zgodb, pesmi, pisem, uporaba metafor, vodene fantazije, tudi uporaba glasbe, gibanja. Pomembno je, da je supervizor večš uporabe dotičnega medija, uporablja jih prilagojeno cilju in v skladu z individualnimi potrebami posameznika ali skupine kot celote. O večini omenjenih pristopov nazorno piše tudi Lahad (2002).

Zaključek

Supervizija se je izkazala kot zelo pomemben segment projekta, ki je nudil celostno podporo mentorjem pri izvajanju mentoriranja in učinkovitem spodbujanju pridobivanja kompetenc za samostojno delo. Proces usposabljanja za vlogo supervizorja je potekal vzporedno tudi zanje. Tudi mentorji so se učili, nadgradili kompetence, potrebne za vodenje supervizijskega procesa. Določeni elementi so prekrivajoči in prenosljivi na različne ravni (supervizor/mentor/mentoriranec), drugi so poglobljeni z vidika izkušenj, znanja, prepoznavanja in sposobnosti konceptualizacije tega, kar se v procesih na ravni učenja in medosebnih odnosov dogaja. Vsako psihološko, terapevtsko in edukativno delo, ki je povezano z ljudmi, potrebuje izvajalce, ki se zavedajo lastnih prednosti in pomanjkljivosti, na katere je treba biti še posebej pozoren. Zato je negovanje strokovnosti, etičnosti in osebnega duha v poklicih pomoči vitalnega pomena. Verjamem, da je pot k bolj strokovnemu delu pogojena ne le z večanjem strokovnega znanja in obračanjem navzven, temveč sočasno z osebno-stnim zorenjem in obračanjem navznoter, to je k lastni biti. Supervizija in sposobnost samorefleksije pomagata ohranjati realni optimizem, zdravo mero samokritičnosti in voljo do soočanja z izzivi. Omogočata varno učenje prvih in nadaljnjih korakov k spremembam, ki vodijo v poklicno »odraslost« in samostojnost.



Mojca Poredoš

PRIMER IZKUŠNJE S ŠTUDIJSKO PRAKSO V PROJEKTU SUPER PSIHOLOG

V projekt SUPER PSIHOLOG sem se vključila kot študentka. Za opravljanje študijske prakse v okviru projekta SUPER PSIHOLOG sem se odločila tudi zato, da bi se izognila napornemu iskanju mentorja in si hkrati zagotovila, da se bom v času prakse zares naučila največ, kot se lahko. Odločila sem se, da bom prakso opravljala na področju šolstva in izobraževanja.

Z mentorico, Andrejo Koler Križe, sem se prvič srečala na uvodnem srečanju na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Srečanje je potekalo kot interaktivno predavanje, katerega del je bilo tudi spoznavanje mentorjev in mentorincev. Ta izkušnja je bila še posebej zanimiva, saj se je na nevtralnem območju pod vodstvom tretje osebe vzpostavil enakovrednejši odnos. Spoznavanje je bilo vodeno, tako mentoranci kot mentorji smo odgovarjali na vprašanja, kar nama je omogočilo hitrejše in lažje vzpostavljanje sproščenega ter naravnega odnosa. Druga drugi sva opisali dotedanje izkušnje in pričakovanja o mentorskem odnosu ter poteku prakse. Preko pričakovanj mentorice in tudi zahtev, ki jih je izpostavila v pogovoru, sem si lahko ustvarila sliko o tem, kako bo potekala moja praksa in kaj mentorica pričakuje od mene. To mi je vzbudilo občutek varnosti in večje gotovosti, saj sem imela občutek, da lahko sama vplivam na razvoj mentorskega odnosa, hkrati pa sem lahko tudi sama izrazila svoje želje in pričakovanja ter izpostavila svoja močna področja.

Vzpostavljanje mentorskega odnosa se je nadaljevalo v drugem delu obveznega izobraževanja, ki se ga žal nisem mogla udeležiti, zato sva se z mentorico dogovorili za nadomestno srečanje, na katerega sva se obe dobro pripravili. Sama sem temeljito

razmislila o tem, kaj pričakujem od prakse, ter podrobno prebrala opise kompetenc, ki jih je mentorica dopolnila glede na potrebe dela v vrtcu. Srečanje je potekalo v pisarni mentorice, namen srečanja pa je bil oblikovati načrt prakse, pri čemer nama je bilo v pomoč gradivo, ki so ga pripravili izvajalci usposabljanja mentorjev v okviru projekta. Kot mentoriranki mi je bilo lažje vključiti se v pogovor z mentorico na osnovi pripravljenih vprašanj, saj so le-ta od mene zahtevala aktivnost, kljub morebitnemu nelagodju v novem odnosu. Mentorica mi je na tem srečanju podrobneje predstavila institucijo in svoje delo v njej, pri čemer se je opirala na meni poznano in dostopno gradivo. Razjasnila mi je nekatere razlike med delom psihologa v vrtcu in delom psihologa v osnovni ali srednji šoli, ki mi je bilo iz časa študija bolj poznano. Ponovno mi je s predstavitvijo tako institucije kot svojega dela omogočila, da sem se v poziciji mentoriranke počutila varno, sem ji zaupala in sem vedela, kaj lahko pričakujem. V času pogovora sem se soočala tudi z lastnimi zmotnimi prepričanji in stereotipi, ki sem jih razvila o delu psihologa v vrtcu. Ugotovila sem, da je delo psihologa v vrtcu zelo zahtevno in raznoliko, pri čemer je obsežno strokovno znanje nujno. Potrebno je tako poznavanje starejših in že uveljavljenih temeljnih teorij kot spremljanje novih, aktualnih modelov in metod, ki se šele razvijajo. V času študija sem pridobila številna teoretična znanja o starejših in uveljavljenih teorijah, medtem ko aktualnih dognanj na področju ter zakonodaje nisem poznala.

Dogovorili sva se za še eno srečanje pred začetkom same prakse, na katerem sva se posvetili oblikovanju podrobne in konkretnega načrta prakse. Na tem srečanju sva se dokončno dogovorili o formalni ureditvi prakse, oblikovali časovni načrt in se dogovorili za strukturo. Dogovorili sva se za fleksibilen urnik, ki ga bova sproti prilagajali situaciji in potrebam. Sklenili sva, da bo komunikacija med nama potekala tudi preko e-pošte in telefona. Glede strukture pa sva se dogovorili, da bo vsaki opravljeni nalogi sledila krajša sprotna refleksija in povratna informacija. Daljši refleksiji in ozaveščanju novega znanja pa bova namenili več časa ob koncu tedna. V dogovoru sem se zavezala tudi, da bom zapisovala sprotne in tedenske refleksije, kar mi je bilo v veliko pomoč pri ozaveščanju naučenega. Na sestanku sva določili cilje prakse, ki sva jih povezali s kompetencami, kar nama je ob zaključevanju prakse služilo kot jasna osnova določanja napredka in doseganja ciljev.

Že vzpostavljen mentorski odnos in jasen dogovor glede načina ter ciljev dela je omogočil, da sem se že prvi dan prakse aktivno vključila v delo, in sicer sem prisostvovala in pomagala oblikovati skupine otrok za prihodnje šolsko leto. V prihajajočih dneh sem spremljala tudi zelo občutljive in zaupne pogovore z vzgojiteljicami in starši ter sodelovala pri postopku diagnoze težav določenih otrok. Z mentorico sva opravili tudi prvo refleksijo, ki mi je bila v pomoč pri soočanju z lastnimi občutki ter utrjevanju novo pridobljenih znanj. Z mentorico sva se namreč pogovorili o dogajanju, ki sem mu bila priča v času prvega tedna na praksi, in poskušali ugotoviti, katero izmed kompetenc sem osvajala pri posamezni dejavnosti. Mentorica se je trudila izkušnje in novo znanje pojasniti z *Europskimi* kompetencami. Ko sva se pogovorili

o posamezni izkušnji, je moje razmišljanje usmerila na to, katero izmed kompetenc sem pri dejavnosti razvijala. Pomagala pa mi je tudi pri razumevanju in ozaveščanju znanj, ki jih kompetence niso zajele.

Že v drugem tednu prakse sem prevzemala vse več samostojnih nalog in se vključevala v različne aktivnosti, pri čemer mi je mentorica neprestano nudila vso oporo, ki sem jo potrebovala, hkrati pa je dopuščala tudi mojo lastno aktivnost, s čimer je izrazila veliko zaupanje v moje sposobnosti in znanje. Spremljala sem delo psihologa na vseh ravneh, delo z otroki, delo s starši in delo z zaposlenimi. Na vseh ravneh se mi je zdel najpomembnejši enakopraven in spoštljiv odnos, ki ga je moja mentorica vzpostavljala z drugimi vpletenimi strankami v procesu. Z opazovanjem njenega odnosa z drugimi, kot tudi njenega odnosa z mano, sem ozaveščala pomembnost spoštljive komunikacije in priznavanja enakopravnosti v odnosu, kar je gotovo eden izmed temeljev uspešnega dela psihologa. Mentorica je namreč z vprašanji usmerjala ljudi, s katerimi je vstopala v komunikacijo, vendar je to počela na nevsiljiv in spoštljiv način. Obenem pa jim je nudila oporo in pomoč, kadar so jo potrebovali. Mentorica je pomemben del svoje pozornosti namenila evalvaciji različnih projektov in lastne vloge v njih. Natančna evalvacija dela in natančen pregled sta se obema zdela zelo pomembna procesa, ki ju pogosto izpustimo zaradi pomanjkanja časa.

Število nalog in količina samostojnega dela se je v tretjem tednu še stopnjevala. Prisotna sem bila na večini sestankov s starši in vzgojiteljicami, pogosto sem kot del diagnostičnega postopka opazovala otroke pri vsakodnevni aktivnostih, zaključevala pa sem tudi samostojni projekt oblikovanja zgibanke o toaletnem treningu otrok. Tudi pri refleksiji dogajanja sem postajala vse bolj samostojna in sem potrebovala vse manj vprašanj s strani mentorice, ki bi me vodila in usmerjala. V času refleksije me je zato mentorica opozarjala na drugačne razlage in perspektive, ki jih sama nisem opazila, npr. obrambne mehanizme staršev ali vedenje vzgojiteljic, ki vpliva na subjektivno oceno njihove kompetentnosti pri starših ali sodelavcih. Ker je bila mentorica v času refleksije popolnoma osredotočena name, je zaznala mojo potrebo po povratni informaciji o kakovosti mojega dela, zato si je ob koncu refleksije vzela čas, pohvalila mojo samostojnost in vse večje aktivno vključevanje v delo. Veliko mi je pomenilo, da je opazila mojo stisko in se nanjo odzvala, kar je bilo mogoče tudi zato, ker je bila v času refleksij pozorna predvsem name.

V zadnjem tednu prakse mi je mentorica izkazala veliko zaupanja, saj sem samostojno vodila pogovor z vzgojiteljicama, v katerem smo oblikovale mnenje vrtca o otroku, ter sodelovala pri podpisovanju pogodb ob vključitvi otrok v vrtec, kjer sem se soočila z dokaj neprijetno situacijo, in sicer reakcijo zelo razburjenih in nezadovoljnih staršev. Tudi o tej situaciji sem se imela možnost pogovoriti z mentorico, ki je ublažila moja neprijetna občutja in me čustveno razbremenila. Aktivno sem sodelovala v procesu evalvacije projekta, ki ga je izvajal vrtec. Mentorica me je na evalvacijo temeljito pripravila. Najprej je vodila moj razmislek o tem, kaj je namen evalvacije in kateri cilji so s tem namenom povezani. Ko sva določili cilje, sva oblikovali vprašanja,

ki bi nama omogočili vpogled v doseganje teh ciljev. Mentorica je vodila tudi moje razmišljanje o tem, kateri način bi bil najprimernejši za izvedbo celotne evalvacije in katero metodo bi uporabili za posamezno točko. Samostojno sem pripravila različne materiale za izvedbo evalvacije in evalvacijo tudi izvedla, pri čemer se je aktivno vključevala tudi mentorica, ki je bila vodja projekta. Po koncu srečanja sva z mentorico evalvirali še samo srečanje, in sicer sva ugotovili, da sva uspeli pridobiti odgovore na vsa ključna vprašanja, s čimer sva dosegli zastavljene cilje. To je bila ena izmed zadnjih aktivnosti, ki sem jih izvedla v času prakse. Izvedba te aktivnosti je jasno izkazovala moj napredek od začetne nesamostojnosti do končne avtonomnosti. Moj napredek pa sva ocenili tudi s pomočjo načrta, ki sva ga oblikovali na začetku in je služil kot osnova tako za sprotno kot tudi za končno ocenjevanje mojega napredka.

Študijska praksa v okviru projekta SUPER PSIHOLOG se je dokaj razlikovala od klasične študijske prakse. V nadaljevanju bom izpostavila zgolj nekatere prednosti, ki sem jih kot mentoriranka najbolj cenila.

- **Občutek varnosti:** Praksa je bila v celoti organizirana tako, da sem ves čas vedela, kakšna so pričakovanja drugih oseb do mene in kaj lahko jaz pričakujem od njih. Občutek varnosti se je vzpostavil predvsem v času uvodnega spoznavanja, ko sva lahko obe z mentorico jasno izrazili svoja pričakovanja in se seznanili s pričakovanji druge. Vprašanja in gradivo, ki so ga v okviru projekta pripravili za nas, naju je vodilo skozi celoten proces in zagotavljalo, da zajameva vse pomembne točke.
- **Mentorski odnos:** Ves čas prakse je bil poudarek tudi na odnosu med mentorirancem in mentorjem. Odnos se je počasi vzpostavil in gradil, tudi med srečanji pred začetkom same prakse. Kakovosten mentorski odnos je določala tudi jasna in spoštljiva komunikacija, vnaprej postavljen načrt dela in jasne zahteve. Ker so bile najpomembnejše točke odnosa določene, je bila verjetnost za pojavljanje nezadovoljstva in konfliktov mnogo manjša.
- **Oblikovan načrt prakse:** Načrt prakse je določal tako zahteve dela in aktivnosti, v katere sem se vključevala, kot tudi nudil možnost za evalvacijo napredka. Načrt je bil izhodišče, saj je bil oblikovan na ravni kompetenc, ki sem jih dosegala pred začetkom prakse, in je kot takšen zagotavljal tudi merilo mojega napredka.
- **Refleksije:** Tako sprotne kot končne refleksije so bile čas, ko se mi je mentorica v celoti posvetila in mi omogočila, da sem izrazila tako pozitivna kot negativna čustva ter svoja razmišljanja. V času refleksij sem se spominjala svojega dela, reakcij in ozaveščala novo pridobljena znanja. Služile so kot most med teorijo in prakso. Refleksije so dovoljevale tudi čas in prostor za strokovno diskusijo o dogajanju, ki je prispevala tako k mojemu osebnemu kot strokovnemu razvoju. Osebnostno pa mi je bilo pomembno tudi zapisovanje refleksij, saj sem takrat v celoti ubesedila vsa svoja občutja in misli ter dodatno utrdila novo pridobljeno znanje. Dodatna evalvacija in spodbujanje razmišljanja je dodatno okrepilo pomembne izkušnje, s katerimi sem se srečala na praksi.

Mentorica mi je nudila varno okolje za preizkušanje že osvojenih kompetenc in oporo pri osvajanju novih. Z zaključno evalvacijo, ki je bila zame zelo pomembna, se je študijska praksa tudi simbolno zaključila. V obdobju opravljanja prakse sem ne le strokovno, ampak tudi osebnostno napredovala. Mentorica mi je že na začetku svetovala, naj se poskušam iz vsake izkušnje nekaj naučiti. Njen nasvet sem poskušala čim bolj upoštevati in menim, da sem se v času študijske prakse ogromno naučila. Gotovo si sedaj bolj zaupam in sem mnogo bolje pripravljena za delo psihologa.



Nastja Salmič Tisovec, Tina Podlogar in Nuša Zdravec Šedivy

PRIMER IZKUŠNJE S SUPERVIZIRANO PRAKSO V PROJEKTU SUPER PSIHOLOG

Predstavitev mentorice

Od leta 2011 sem redno zaposlena na področju socialnega varstva, in sicer pri eni izmed osrednjih slovenskih nevladnih in neprofitnih organizacij s področja duševnega zdravja, tj. pri Šentu – Slovenskem združenju za duševno zdravje. V preteklih letih sem opravila strokovni izpit s področja socialnega varstva pri Socialni zbornici Slovenije ter pridobila certifikat *EuroPsy* s področja klinične in zdravstvene psihologije. Opravljam delo svetovalca v programu Dnevni center, nekaj časa sem to delo opravljala tudi v programu s področja zaposlitvene rehabilitacije. Naši uporabniki so predvsem osebe s težavami v duševnem zdravju ter njihovi svojci. Poleg posameznikov, ki se soočajo s težjimi in kroničnimi oblikami duševnih motenj, se v zadnjih letih močno povečuje delež tistih, ki pomoč poiščejo zaradi doživljanja stiske ob raznih življenjskih izzivih in prelomnicah. Moje delo zajema tako delo s skupinami kot tudi individualno psihološko svetovanje in je izrazito dinamično. Usmerjeno je predvsem v pridobivanje in krepitev spretnosti ter veščin za čim bolj samostojno in polno življenje naših uporabnikov, njihovo opolnomočenje ter destigmatizacijo. Stremimo k interdisciplinarnemu povezovanju in čim bolj celostni obravnavi posameznikov.

V projekt sem se vključila s precej mešanimi oz. ne ravno najbolj dodelanimi pričakovanji – predvsem zato, ker je šlo za povsem nov projekt, ki ga ni bilo možno primerjati z nečim podobnim, že znanim. Je pa bilo ravno sodelovanje pri nečem novem ter možnost soustvarjanja tako pomembne zgodbe tisto, kar me je pritegnilo. Ker delujem na področju socialnega varstva, sem iz prve roke videla, kako dobro je

tu urejeno področje pripravnštva, kakšno nepogrešljivo vlogo ima pri razvoju strokovnih delavcev in kako nenadomestljiva je vloga supervizijskega dela v nadaljnjem poklicnem razvoju. Močno sem prepričana, da tudi na področju psihološke stroke potrebujemo podobno strategijo spremljanja poklicnega razvoja. Poleg tega pa me je k projektu pritegnila tudi družba kolegov psihologov ter stik s samo stroko, saj nas na področju socialnega varstva ne deluje prav veliko.

Predstavitev mentorirank

Zaposleni sva kot mladi raziskovalki na Slovenskem centru za raziskovanje samomora Inštituta Andrej Marušič Univerze na Primorskem, kjer sodelujeva pri različnih raziskovalnih projektih in preventivnih projektih s področja duševnega zdravja in samomorilnega vedenja. Najino delo sodi na področje klinične psihologije in vključuje različne raziskovalno-intervencijske dejavnosti ozaveščanja splošne javnosti o duševnem zdravju ter delo z različnimi ranljivimi skupinami in »vratarji« sistema. Sodelujeva pri pripravi in izvedbi različnih programov z namenom krepitve duševnega zdravja ter preprečevanja samomorilnega vedenja za mladostnike (npr. evropskih projektih SEYLE, WE STAY ter slovenskem projektu A (se) štekaš?!?) in odrasle (npr. izvajanju programa čuječnosti MBCT, ki smo ga v Sloveniji v namen večje prepoznavnosti poimenovali Program NARA). Poleg tega sva kot asistentki vključeni tudi v pedagoško delo s študenti. Najino delo je torej dinamično in raznoliko ter tako zahteva različna znanja in kompetence.

Pred vključitvijo v projekt sva imeli različna pričakovanja in želje. Želeli sva si razvijati kompetence, izboljšati strokovno usposobljenost in pridobiti dodatno podporo pri soočanju z različnimi težavami, vezanimi na delovne naloge. Ker se kot psihologinji na začetku poklicne poti pri psihološkem delu razmeroma pogosto srečujeva s situacijami, ki nama predstavljajo izziv ali so čustveno obremenjujoče, nama je možnost dodatne podpore pri soočanju s strani tretje, neobremenjene osebe, ki bi naju pri samem procesu spremljala in usmerjala, pomenila pomembno motivacijo za vključitev. Prav tako sva pričakovali, da bodo izkušnje mentorice predstavljale pomembno priložnost za učenje ter nama bodo v pomoč pri razreševanju strokovnih dilem. Slednje se je izkazalo kot pomembno, vendar pa je sčasoma postal mentorski odnos pomemben predvsem z vidika razvijanja najinih kompetenc in pridobivanja vpogleda vanje ter z vidika razvijanja oz. krepitve najine refleksije pri svojem delu, ki pripomore k razvijanju vse večje samostojnosti pri delu.

Potek supervizirane prakse

Supervizirana praksa je potekala eno leto, pri čemer smo mentorska srečanja izvedle približno enkrat na 14 dni. Zaradi okoliščin supervizirane prakse – mentoriranki sva namreč sodelavki in se pri svojem delu soočava s podobnimi dilemami in težavami

– smo se odločile izvesti mentoriranje delno v diadah mentorica – mentoriranka, delno pa skupini, torej v obliki srečanj mentorice z obema mentorirankama skupaj. Zaradi oddaljenosti smo srečanja izvajale včasih v živo, včasih pa s pomočjo videopovezave preko Skypa. Okvirno je vsako drugo srečanje tako potekalo individualno preko Skypa, vsako drugo pa v živo v skupini, vendar smo se za konkreten način izvedbe dogovarjale vsakič sproti in se tako prilagajale aktualni situaciji. Z izjemo občasnih manjših tehničnih težav je bilo delo preko Skypa v veliki meri primerljivo s srečanji v živo. V primeru, da smo bile v nekem obdobju zelo zaposlene, pa so nam srečanja preko Skypa omogočila vzdrževanje redne komunikacije, ne da bi za to porabile veliko časa za vožnjo na srečanje. Po vsakem izvedenem srečanju sva mentoriranki pripravili tudi kratek vsebinski opis srečanja. Na tak način je bila supervizirana praksa načrtovana od začetka in je bila nato tudi izvedena v skladu z načrtom.

Pred začetkom supervizirane prakse je mentorica predstavila potrebne informacije o poteku prakse, nato pa smo jasno opredelile odnos, namen, cilje in sam potek mentoriranja, pri čemer smo izhajale iz ocene kompetenc in Sporazuma o mentoriranju supervizirane prakse. Pri oblikovanju dogovora smo največ časa posvetile specifičnemu delu sporazuma, kjer smo tako mentorica kot tudi obe mentoriranki najprej oblikovale lastna specifična pričakovanja in cilje, nato pa se o njih pogovorile. Pričakovanja smo skušale čim bolj konkretizirati, kar nam je bilo v času supervizirane prakse v pomoč pri načrtovanju posameznih srečanj. Načrt smo v času prakse večkrat pregledale in dopolnile glede na opažanja in potrebe, ki so se pojavile med srečanjem.

Teme večine srečanj so se nanašale na konkretne situacije in dileme iz realnih delovnih okolij, pri čemer so zajemale različna področja, kot so klinika, pedagogika, delo in organizacija itd. Pri tem velja poudariti, da je bilo govora tako o realnih situacijah s strani mentorirank in njunega delovnega okolja kot tudi o konkretnih izkušnjah iz mentoricinega delovnega okolja. Na tak način sta mentoriranki posredno oz. iz druge roke pridobivali širši nabor kompetenc ter imeli možnost razpravljati o razvoju in uporabi psiholoških kompetenc v bolj raznolikem kontekstu. Poudarek je bil tako na pridobivanju kompetenc kot tudi na prepoznavi že obstoječih znanj in veščin prek ustrezne samorefleksije ter tudi na njihovem nadaljnjem razvoju in krepitvi.

Posebna pozornost je bila namenjena etiki in etičnim dilemam v psihološki praksi, pri čemer je bil poudarek predvsem na potrebi po nenehnem prepoznavanju tovrstnih vsebin ter na kompleksnosti in večplastnosti področja. Ob pogovoru o etiki in etičnih dilemah smo ugotavljale, da so lahko etične dileme včasih zelo subtilne narave, zato je pomembno, da je psiholog občutljiv tudi na ta vidik. Kljub poglobljenemu teoretičnemu znanju o etičnih vidikih dela psihologa, ki ga študentje psihologije pridobijo med študijem, smo zato prepričane, da je namenjanje pozornosti etičnim dilemam pri psihološkem delu eden od pomembnih vidikov stalnega strokovnega izpopolnjevanja psihologov.

V odnosu med mentorico in mentorirankama smo sledile začetnim dogovorom in tako v našem odnosu do etičnih dilem ni prihajalo, saj smo se pri izvedbi supervizirane

prakse skušale držati glavnih etičnih načel. Tudi odnos med mentorirankama je bil korekten, druga drugi sva pustili, da predstavi svoje dileme, o katerih smo se na srečanjih skupaj pogovarjale. Ker sva mentoriranki sodelavki, sva se z mentorico lahko pogovarjali tako o skupnih delovnih situacijah in dilemah kot tudi o različnih situacijah, pri katerih sva se lahko učili iz izkušenj druge. Takšna oblika dela je obogatila supervizirano prakso, saj je ponudila še dodatno perspektivo pri obravnavanju različnih tem.

V skupini se je vzpostavilo prijetno vzdušje, v katerem smo vse članice prispevale k jasni komunikaciji, podajanju konstruktivnih povratnih informacij ter empatičnemu medosebnemu odnosu. Formalno konkretno opredeljen in jasno strukturiran mentorski odnos je tako predstavljal podlago za oblikovanje varnega in zaupnega okolja. Le-tega pa je bilo moč vzpostaviti le pod pogojem iskrene želje članic po strokovni rasti in sodelovanju. Ocenjujemo, da je bila motiviranost članic skupine tako eden od ključnih vidikov, ki so prispevali k dobremu počutju v mentorskem odnosu in občutku, da lahko znotraj le-tega govorimo o kateremkoli vidiku svojega dela oz. kateremkoli področju, na katerem smo zaznavale potrebo po razvoju svojih kompetenc.

Za uspešen potek supervizirane prakse so pomembne različne kompetence mentorja in metode mentoriranja, med katerimi izpostavljamo le nekaj takšnih, ki smo jih osebno zaznavale kot najpomembnejše za podporo pri strokovni rasti in razvoju kompetenc. Mentorica je na srečanjih pogosto spodbujala refleksijo dogajanja med pogovorom. Prav tako je zelo spodbujala strokovni razvoj, nudila potrebne informacije in ustrezno usmerjala k pridobivanju znanj in kompetenc na tistih področjih, ki smo jih prepoznale kot šibkejša in za katere smo bile mnenja, da jih je pri mentorirankah še treba razvijati. Zelo pomembno se nam je zdelo tudi, da je znala mentorica izpostavljati možnosti za generalizacijo spoznanj, do katerih smo prišle pri določenih vidikih dela, in našo sposobnost za reševanje podobnih ali drugačnih izzivov v prihodnje na podlagi naučenega in s pomočjo pridobljenih znanj in veščin oz. spretnosti. Razmislek o možnostih uporabe naučenega v prihodnjih delovnih nalogah oz. izzivih se nam zdi pogosto pozabljen, pa vendar zelo pomemben pogoj za strokovno rast, saj omogoča transfer naučenega, obenem pa tudi krepitev občutka kompetentnosti v novih oz. nepoznatih okoliščinah. Ob zaključevanju supervizirane prakse smo naredile pregled preteklih srečanj in obravnavanih področij ter se v zadnjih srečanjih posvetile tistim ciljem, ki smo jim do tedaj namenile manj pozornosti. Ob koncu smo vse tri individualno pripravile tudi ustrezno dokumentacijo, ki je zajemala pregled celotnega dela med supervizirano prakso in razvoja kompetenc.

Izkušnja mentorice

Menim, da smo imele z mentorirankama precejšnjo srečo pri tem, kako so nas izvajalci projekta razporedili v mentorske pare, saj smo delile podobno vizijo poteka supervizirane prakse, prav tako stopnjo motiviranosti in angažiranosti. Vse tri smo

sprejele svoj del odgovornosti za tekoč potek prakse in prispevale k vzpostavitvi in ohranjanju zaupljivega, vzajemno spoštljivega in prijetnega odnosa. Sama supervizirano prakso dojemam kot dvosmeren proces in sem se veselila, da bom lahko od mentorirank, ki se intenzivno in poglobljeno ukvarjata s področjem samomorilnosti, pridobila tudi nekaj novih znanj. Med izvajanjem prakse se je tudi izkazalo, da za dobro delo ni potrebno popolno prekrivanje področja dela. Sama celo menim, da je raznolikost našega dela doprinesla k bogatejšim vsebinam in veliko širšim možnostim pridobivanja in krepitve kompetenc.

V času supervizirane prakse sem opazila, da sem se v projekt vključila na ravno pravi točki svojega poklicnega razvoja. Skozi usposabljanja in izobraževanja ter mentorska in supervizijska srečanja sem uspela izkristalizirati svojo poklicno identiteto. Pridobila sem jasnejši in bolj strukturiran vpogled v svoje kompetence ter specifična strokovna znanja, na podlagi česar jih po eni strani lahko jasneje diferenciram od kompetenc kolegov iz drugih strok, po drugi strani pa jih tudi lažje in učinkoviteje integriram v interdisciplinarno delo.

Izkušnja mentorirank

Redno sodelovanje z mentorico se je izkazalo kot zelo učinkovito, saj je omogočalo kontinuiteto samega procesa ter razvoj odnosov med mentorico in mentorirankama. V veliko pomoč nama je bilo, da je mentorica na srečanjih ves čas podajala konstruktivne povratne informacije, izpostavljala pomembna področja in usmerjala pogovor. Povratna informacija s strani mentorice je bila zelo pozitivno usmerjena in spodbudna, kar je prispevalo k večji motivaciji za delo in hkrati k večjemu občutku, da sva posameznim delovnim nalogam kos. Zelo pomembno pa je bilo tudi zaupanje mentorice v najino sposobnost korektnega opravljanja delovnih nalog, kar naju je opogumilo za delo in nama dalo občutek večjega samozaupanja.

Po opravljeni supervizirani praksi sva največji napredek opazili v strokovni usposobljenosti za kompetentno opravljanje nalog, s katerimi se srečujeva na delovnem mestu. To vključuje razvoj ustreznih kompetenc in pridobivanje teoretičnih in praktičnih znanj. V času supervizirane prakse sva precej napredovali tudi pri ozaveščanju svojih že obstoječih znanj in kompetenc. Mentorica je namreč zelo spodbujala prenos obstoječih znanj v prakso in v nove delovne situacije. Kot pomembno komponento pa bi izpostavili tudi razvoj večje samostojnosti na eni strani ter samoreflektivnosti na področju strokovnega dela in zavedanja lastnih zmožnosti in omejitev na drugi.

Prednosti in pomanjkljivosti supervizirane prakse

Prednosti supervizirane prakse vidimo v prepotrebni podpori mladim psihologom na začetku njihove poklicne poti. Študij nas psihologe opremi z določeno mero znanja, ki pa se šele ob uporabi v konkretnih delovnih okoljih pretvori v kompetence, torej

na znanju temelječe spretnosti oz. veščine, ki omogočajo strokovno opravljanje dela. Na tej točki poklicnega razvoja je vsaka podpora dobrodošla, toliko bolj, če je strukturirana in temelječa na preverjenih konceptih. Pri tem nimamo v mislih le podpore bolj izkušenega kolega psihologa v smislu dopolnitve in nadgradnje znanja, temveč tudi ali pa predvsem v smislu mentorja, ki mlademu psihologu pomaga pri ozaveščanju pridobljenih znanj ter njihovem učinkovitem povezovanju z realnimi delovnimi situacijami.

Način izvajanja supervizirane prakse zelo smiselno umešča potek krepite kompetenc psihologov v njihovo dejansko delovno okolje. Zadolžitve v okviru prakse namreč zajemajo le redno aktivno sodelovanje na mentorskih srečanjih ter vodenje dokumentacije in ne predvidevajo opravljanja drugih delovnih nalog. Refleksija pomembnih delovnih izkušenj ob pripravi na srečanje ter pogovor z mentorjem o različnih dilemah, dvomih in izzivih pa na drugi strani predstavljata neprecenljivo priložnost za razvoj kompetenc mentoriranja. Mentoriranec je tako voden pri ozaveščanju že razvitih veščin in možnosti uporabe le-teh tudi v drugačnih situacijah, prejema pa tudi dragoceno pomoč in spodbudo pri nadgrajevanju že obstoječih ter razvoju novih kompetenc.

Prednost rednih mentorskih srečanj je tudi v večji povezanosti mentorja z mentorirancem, pri čemer se lahko mentor bolj posveti mentorirancu, redna mentorska srečanja pa mentorju omogočajo tudi večji pregled nad delom mentoriranja, tega pa spodbujajo k bolj poglobljenemu delu na razvoju lastnih kompetenc in veščin. Med zelo koristnimi vidiki supervizirane prakse je tudi možnost pogovora o različnih težavah in čustvih, ki jih mentoriranec doživlja pri svojem delu, saj ta omogoča razbremenitev čustvene napetosti v težkih situacijah. Ob predelavi čustev in odpiranju različnih alternativnih pogledov na situacijo je mentoriranec nato bolje pripravljen za soočanje z nadaljnjimi delovnimi nalogami.

Čeprav ima mentoriranje s strani mentorja, ki ni zaposlen na isti inštituciji kot mentoriranec, svoje prednosti, pa je pomanjkljivost take oblike morda v tem, da ima mentor slabši pregled nad celotno naravo dela mentoriranja in so mu večinoma na voljo zgolj informacije, ki mu jih poda mentoriranec.

Izziv za supervizirano prakso, kot se je izvajala v okviru projekta SUPER PSIHOLOG, vidimo v odpiranju možnosti glede nadaljnjega poteka supervizirane prakse oz. njene implementacije. Ker menimo, da bi kontinuirano izvajanje programa supervizirane prakse na daljši rok pomembno doprineslo k razvoju kadra ter pripomoglo k prepoznavnosti in ugledu stroke, si želimo, da bi se navdušenje in zadovoljstvo nad tovrstnim strukturiranim spremljanjem poklicnih začetkov mladih psihologov razširilo tudi izven kroga posameznikov, vključenih v projekt SUPER PSIHOLOG.



Julija Pelc

PRIMER IZKUŠNJE S SUPERVIZIJO MENTORIRANJA V PROJEKTU SUPER PSIHOLOG: POPOTOVANJE ENE OD SUPERVIZIJSKIH SKUPIN

Na poti v vrtec

Supervizijska skupina v projektu SUPER PSIHOLOG je svojo pot začela v prijetni sobici svetovalne delavke v vrtčevskem podstrešju ljubljanske vile. Do nje smo se članice skupine povzpele po starih lesenih stopnicah, šepetaje po prstih, tu in tam se je pod nogami škripajoče oglasil zven časa, a je bilo otroško smrčanje glasnejše. Prikradla se mi je podoba navihane Pike Nogavičke, ki je kraljevala v vili Čira čara. Ni čudno, v sebi sem čutila, kot vselej kadar vstopam v nov supervizijski proces, radostno vznemirjenje pred novim potovanjem, katerega poti še ne poznam, ker jo bomo ustvarile in spoznavale skupaj z udeleženkami supervizijske skupine.

Vila domuje na zelenici med mestnimi velikani. Pot do nje je na nek način skrita med bloki, ovita, mestoma enosmerna, ko je cilj že na doseg roke, se začne nov krog iskanja. A vztrajnost rodi sadove, za nekatere prej, za druge kasneje. Rebus neznane poti smo uspešno rešile vse. Dobro je bilo, ker smo se že poznale (skupina je že sodelovala v delavnici na izobraževanju SUPER PSIHOLOG), si pomagale, se usmerjale, osvetljevale, kako do cilja, in se dobrohotno sprejemale. Občutku lastne odgovornosti ne uideemo, niti čustvom, ki se porajajo.

Opisano me spominja na proces dela v superviziji – pričakovanja, cilji, raziskovanje, začasno izgubljanje, prepoznavanje, poimenovanje, reflektiranje, osmišljanje, preizkušanje, vztrajanje ... vse do pristana. Poleg opisane poti do vrtca in iskanja le-teh v

supervizijskem procesu paralelizem vidim tudi v tem, da smo za prvo srečanje določili prav vrtec, točko vstopa v vzgojo in izobraževanje. Na novi poklicni poti so v mesecih zatem mentorice pomagale psihologom začetnikom in študentom psihologije na študijski praksi, da bi le-ti spoznavali pestro in obsežno delo psihologa/psihologinje ter razvijali potrebne kompetence, strokovnost in avtonomnost za samostojno delovanje. Mentorji so bili vključeni v proces pridobivanja kompetenc za mentoriranje, supervizorke pa za uspešno vodenje supervizijskega procesa mentorjev.

Supervizijska skupina je bila homogena po spolu in področju dela, vse psihologinje so bile zaposlene v vzgoji in izobraževanju. Dve psihologinji sta bili zaposelni v osnovni šoli, dve na gimnaziji in ena v vzgojno-varstveni ustanovi. Članice skupine so imele veliko delovnih izkušenj, tudi na poklicnem področju, na katerem so delale v času projekta. Praviloma so bile zaposlene kot svetovalne delavke, v srednji šoli pa kot kombinacija svetovalnega dela in/ali poučevanja psihologije. Kljub homogenosti je bila skupina heterogena glede starosti otrok, mladostnikov v instituciji, kjer so opravljale svoj poklic.

Skok na odskok

Supervizijska skupina se je sestala sedemkrat. Na prvem in drugem srečanju smo v skupini del časa namenile začetnemu spoznavanju in sklepanju supervizijskega dogovora v skladu s priporočenimi smernicami (dogovora o času in lokaciji srečevanj, intervalih, dolžini srečanj, principu dogovarjanja terminov, pomenu rednosti udeležbe, o snemanju, odgovornosti supervizorke in supervizantk, o dobronamernosti, iskrenosti, načinu sporazumevanja, o pomenu, da si povemo tudi manj prijetne stvari, o varnosti, zaupanju in zaupnosti, o vrsti gradiv, ki jih lahko obravnavamo, o tem, kaj podpira mentorjevo učenje, kaj ga ovira ipd.). Preverile smo pretekle izkušnje v zvezi s supervizijo in se seznanimi z načinom dela, potekom supervizije in predvideno strukturo posameznega srečanja, pomenom pripravljanja gradiv, aktivne in pravočasne udeležbe ter evalvacije: po vsakem srečanju in ob zaključku. Pogovorile smo se o pričakovanjih in premislile o ciljih, osebnih in skupinskih.

Na drugem srečanju smo, kar so druge skupine storile praviloma že na prvem, izvedle priporočen način osebnih predstavitev, smernice so zapisane v poglavju o superviziji (v poglavju *Razvoj sistema supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov* v tej knjigi). Sprva sem menila, da je ta usmeritev norveških kolegov preveč direktivna in bi lahko naletela glede na izkušnje na več slovenske zadržanosti in nelagodja. Mnogi namreč takšna vprašanja povezujejo le s terapevtskim delom, supervizija pa ni terapija. Zgodilo se je nasprotno. Imela sem občutek, da je skupino odstrelilo v globino povezovanja, povečalo je občutek pripadnosti, varnosti in bližine. Ta narativni pristop je doprinesel, da smo skozi lastno življenjsko zgodbo v odnos vstopale odprto, neposredno, dialoško, z ranljivostjo, odločnostjo in sočasno mehkobo, kar je v resnici zarisalo tudi moč posameznice. Ob poslušanju njihovih zgodb sem začutila v sebi spoštovanje, milino. Žal nam je bilo, da je ena psihologinja umanjkala. Menim,

da je bil pozitiven učinek povezan tudi s tem, da so izkušene kolegice v projekt vstopile prostovoljno, tako je »obvezna« supervizija kot del celotnega projekta predstavljala pričakovani in privilegirani prostor za raziskovanje in dogovarjanje o vsebinah, ki se v procesu mentoriranja porajajo na individualni – profesionalni, osebni – ter na sistemski ravni. Občutek, da si del večje skupine somišljenikov, ki ustvarja noviteto v slovenskem prostoru in širše, ki je zajadrala v kreativnost in zanos, je odseval tudi znotraj supervizijske skupine. Skupina je razpela jadra.

Jadranje

Na srečanjih so si psihologinje izmenjale dragocene izkušnje in načrtovale začetek supervizirane prakse s posameznim mentorirancem, postopek vodenja pogovora in vzpostavitev dogovora. Izmenjale so si informacije o uporabljenih gradivih, definiranju pričakovanj, podpisu pogodbe o sodelovanju z mentorirancem, časovnem obsegu in lokaciji pogovora. Na ta način so si olajšale orientacijo glede obsežnega gradiva, ki smo ga prejeli v okviru projekta. Dajale so podporo udeleženci, ki je imela zaradi geografske oddaljenosti od centra države težavo pridobiti mentoriranca. Prav vse pa so na superviziji pridobile tudi podporo na zastavljena supervizijska vprašanja v odnosu do posameznih mentorirancev, njihovega ali lastnega položaja in delovanja v sistemu. Za nekatere je bilo sodelovanje v superviziji, kot so opisale, celo zelo koristno, ker jim je omogočilo možnost naravnega učenja zgolj s sodelovanjem z drugimi udeleženkami. Razvijale so posamezne veščine, metode in tehnike, ki so jih spoznale v procesu izobraževanja. Učenje je oplemenitilo deljena povratna informacija, ki je bila vedno prisotna in dobrodošla. Z opisanim se je povečalo tudi zavedanje o samem procesu mentoriranja, o pomembnosti izvedbe posameznih faz mentorskega procesa, o tem, da njihovo preskakovanje ali zanemarjanje znižuje kakovost procesa.

Supervizijski prostor je okolje, kjer si skupina vzame čas za detajle. Rezultat je širši kot le razvoj kompetenc za vodenje mentorskega procesa. Sodelovanje v supervizijski skupini in širše v projektu, po navedbah udeleženk v zaključni evalvaciji, podpira redno delo v službi in spodbuja nadaljnji strokovni razvoj. Okrepi se tudi zavedanje pomena vloge mentorja v odnosu z mentorirancem, kako zelo so si različni glede na osebo in procese, ki tečejo. Omenjena spoznanja presegajo komunikacijske kompetence, gre za celostno držo posameznika v odnosu do drugega, za soustvarjanje delovnega odnosa in prevzemanja odgovornosti za kakovost lastnega vložka. Skupina ima v teh procesih neizbrisljiv pečat.

Skupina kot ogledalo

Včasih je zrenje v lastno ogledalo težavno, saj je še zamegljeno, daje popačeno sliko. Subjektivno doživljanje lahko bistveno odstopa od očitne realnosti, ki je posamezniku še skrita. Sleppe pege so del zgodbe tudi videčih.

»Slišim, vem, govorila sem preveč,« je udeleženka v zadregi predstavila svoj zvočni posnetek pogovora z mentoriranko. Povedala nam je, da se je poslušala že doma in kako zelo se je počutila slabo, ker je vzela zase preveč prostora, ker je dajala nasvete, ker na neki točki pogovora ni dovolj poglobila, ni upala zastaviti dodatnega, nekoliko bolj osebnega, predvsem raziskovalnega vprašanja. Skrbelo jo je, da bi ob navedenem v mentoriranki kaj sprožila, ne delovala korektno. A zbrala je pogum in svojo izkušnjo delila z ostalimi v skupini, kljub prisotnemu nelagodju, zadregi. Ugotovila je, da ji je tokratno poslušanje posnetka z drugimi v skupini prineslo drugačno razumevanje situacije. Med poslušanjem posnetka smo napeto čakali, kdaj pride trenutek, ko bo govorila preveč. Ni ga bilo! In res bi morebiti kdo od prisotnih mentoriranki zastavil še kakšno raziskovalno vprašanje. In da, bila je tudi poučevalna, svetovalna, kar sta pričakovani vlogi mentorja. V pogovoru na supervizijski skupini je psihologinja prišla do uvida, da je ponovno v ospredju njena potreba in skrb, da bi bilo drugim dobro in da mora poskrbeti in narediti stvari za druge. Opisano je njej dobro znana in pritajena zgodba preteklosti, ki še tli in občasno vzplamti tudi v profesionalnih odnosih. Z večjim razumevanjem sebe in ozaveščanjem, da je mentor v svoji vlogi učitelj, terapevt in svetovallec, ter z realnejšim uvidom v svoj delež v času pogovora z mentoriranko in sočasno s pozornostjo na omenjene detajle, je le-te lahko v prihodnje bolj uspešno prenašala v nadaljnje pogovore z mentoriranko, pri sebi pa je krepila moč izbire, na kakšen način prehaja od vloge do vloge v skladu s potrebami mentoriranke.

M. Duckert in Kyte (osebna komunikacija) priporočata, da avdio- in videoposnetkov vsaj v začetni fazi razvoja mentorske oz. supervizorske vloge ne analiziramo sami, temveč ob prisotnosti drugih strokovnjakov, »kritičnih prijateljev«. Strokovnjaki lahko zapadejo v previsoko mero kritičnosti, ki je sama po sebi sicer zelo pomembna, lahko pa med lastno oceno in realnostjo situacije prihaja do velikega razhajanja, kar za strokovnjaka ne deluje podporno. Drugi strokovnjaki so lahko naše ogledalo realnosti, proces analize pa sredstvo opolnomočenja.

Kaže se, da je supervizantu lažje primer opisovati, pripovedovati o določeni tematici. Ob tem lahko ostajamo varno distancirani. Poslušanje posnetka prinese drugo raven: zaznava lastnega glasu je praviloma drugačna od notranje zaznave, slišimo, kako formuliramo poved, lastno misel, kako se odzovemo na besede drugega, na kaj reagiramo, kaj izpustimo; kakšen je naš ton, jakost izrečenega, ritem pogovora; ali ima beseda prostor, da se izrazi, in molk mesto, da zazveni v tišini; kaj s tišino naredimo, jo dopustimo, kako se ob njej počutimo, jo prekinemo mi, kdaj in zakaj; kakšen je naš čustveni odziv, kakšni so bili občutki med pogovorom, kaj se dogaja sedaj v danem trenutku, ko poslušamo, opazujemo lastno delo ob prisotnosti članic skupine. Navedeno je le nekaj vprašanj, s katerimi krepimo zavedanje in védenje o sebi, drugem in situaciji, ki lahko krepita čuječo pozornost, sposobnost uravnavanja lastnih odzivov in zastavljanja relevantnih vprašanj o tem, kaj potrebujem za svoje delo ipd. Navedeno se intenzivira, ko v proces obravnave primera vpeljemo avdio-, kaj šele videoposnetek, kjer do izraza prihaja vsak milimeter nebesednega izraza in

vsak mililiter čustvovanja. Več neposrednih informacij o sebi posameznik dobi tudi z dejavno udeležbo v procesu obravnave primera ter z izkušnjo samostojnega vodenja primera pred supervizijsko skupino, kjer se še bolj izrazito izrazijo razlike v posameznikovem stilu vodenja. Raziskovanje kreativnega prostora notranjega supervizorja/mentorja (parafraziram L. Cajvert, 2001) je tako pomembno za prepoznavanje lastnih meja in identitete v svoji vlogi, saj nobena tehnika ne deluje sama po sebi, usklajena in integrirana mora biti z našo osebnostjo. Supervizijski proces je članicam skupine doprinesel k osveščanju, osvetljevanju, poglobljanju in razumevanju kompetenc, tako primarnih kot usposobitvenih. Dodatno so razvile kompetence komunikacije, intervencije in evalvacije. Supervizija je po mnenju udeleženk omogočala stalni strokovni razvoj in osvetljevanje detajlov strokovnega dela. Nenazadnje je supervizija imela veliko korist tudi v posameznikovi razbremenitvi in skrbi zase.

Čeri

So vidne in nevidne. Postanejo vidne, ko se vanje zaletimo. Tudi paralelni procesi so nevidni, dokler so nezavedni, šele ko so »na delu«, jih lahko opazimo, zaznamo, postopoma razumemo in sčasoma spreminjamo. Kljub odprtosti in volji lahko delujejo v posamezniku zaviralni dejavniki, zaradi česar lahko zadržuje določene odzive ali mu le-ti uhajajo izpod nadzora, in tako mentor ali supervizor soustvarjata nove ovire. Drugič spet prihaja do nepredvidljivih situacij, na katere se je pomembno odzvati ustrezno.

Odhod članice skupine. Kdaj prekiniti sodelovanje, koliko časa nameniti, da se oseba sama odloči, kakšna je pri tem vloga supervizorja, kakšna je naloga izvajalca izobraževanja, koordinatorja? Katere informacije o supervizantu so zaupnega značaja, katere za koga v istem projektu lahko delimo? Zaradi objektivnih razlogov je bila ena od supervizantk prisotna le na prvem srečanju, uradno je zaključila s sodelovanjem v projektu nekaj mesecev kasneje. Ves čas odsotnosti je bila članica skupine, vsakič znova smo pričakovale njen prihod, a stol je ostal prazen. Udeleženke so različno, glasno ali potihem mislile nanjo. Vse so sprejele odhod kot najbolj razumno potezo v danem trenutku, se s tem in pogovorom v skupini od nje tudi poslovile, pa kljub temu je bila na nek način še vedno prisotna v skupini – kot oseba, ki je odšla. Eni od udeleženk skupine je soočanje z njenim odhodom predstavljalo izziv. V sebi je nosila slab občutek, skrb, da je morebiti sama prispevala k odhodu, da je bila premalo razumevala, ker je na supervizijskem srečanju jasno izrazila svoje pričakovanje, da bi supervizijo začele točno, saj posamezniki niso prišli ob uri. Na kognitivni ravni je vedela, kaj je smiselno, realno in optimalno, a njena čustva so izbirala svojo pot. Kljub opisanemu generalno dobremu občutju v skupini, je gradnja globine zaupanja in varnosti proces, ki zahteva svoj čas.

Prehajanje med vlogami mentorja. Posebno spretnost, ki jo mora razviti mentor, predstavlja tudi naravno prehajanje med vlogami učitelja, svetovalca in supervizorja, kar vpliva tudi na to, kdo in na kakšen način vodi proces, mentor ali mentoriranec.

Sprva je bilo navedeno za nekatere mentorice šele polje raziskovanja in samospraševanja. Ko svoje misli ozvočimo, jih v skupini lahko obravnavamo, svoje občutke in čustva pa relativiziramo in normaliziramo.

Razumevanje supervizorke in samorazkrivanje. Članica skupine je v zaključni evalvaciji navedla: »Na začetku supervizije, ko se skupina ustvari, mi je bilo težje deliti sebe, svoj del s tujci. Prav tako je bilo delo s supervizorko izziv, saj se v pristopu in načinu dela z njo razlikujem.« Dobro je, da sem kot supervizorka imela resničen interes, da izvem, na kakšen način lahko prispevam k boljšemu počutju in medsebojnemu razumevanju, tako smo te dejavnike takoj tudi dobro obvladovali z dajanjem povratnih informacij, z refleksijo, preverjanjem in »prevajanjem« same sebe. Po mojem mnenju sta bila pomembna kakovosten stik in odnos. Izhajamo iz različnih pristopov in izkušenj, kar lahko med drugim pomeni tudi specifično rabo jezika, izrazoslovja, ki je meni osebno domač, nekaterim tuj. Srečevanje in razumevanje na meji razlik pa je kakovost, ki se gradi in posledično povezuje.

Usklajevanje terminov. V želji, da bi v majhni skupini bilo čim več članic prisotnih na srečanjih, smo se prilagajale druga drugi. Počasi se je prikradel občutek, da ni kontinuitete in da imamo manj srečanj, kar niti ni bilo res, le odtekanje energije zaradi usklajevanja terminov je bilo odvečno, med zadnjim in predzadnjim srečanjem pa je bil prisoten daljši premor. Ob zaključku procesa so se nekatere udeleženke kljub temu čutile skupini močno pripadne in so v evalvaciji uporabljale »Me smo...«, druga se na to skupino ravno zaradi opisanega ni toliko navezala, porajala so se ji tudi intenzivnejša neprijetna čustva. Obstajajo dejavniki objektivne narave, ki so preprečevali rednost udeležbe, kot so zdravje, različne pomembne izgube, zaradi česar udeležba na dogovorjeni termin ni bila možna. A tudi to postane del realnosti skupine, s pogovorom in sočutnim razumevanjem lahko te čeri spretno zaobidemo. Okostenelo ohranjanje terminov bi lahko prineslo zaporedne odsotnosti posameznih članic, kar pa je bilo tudi nezaželeno, ker to predstavlja pomemben izpad, ki prav tako vpliva na proces dela, odnosov in občutek pripadnosti. Krmarjenje med ovirami v supervizijskem procesu zahteva dejavno sodelovanje udeleženih v procesu. Stalnost lokacije in dolgoročno načrtovanje terminov se je izkazalo kljub opisani realnosti kot boljša izbira. V teh primerih je dobro predvideti, kako nadomestiti izpad pričakovane udeležbe na superviziji.

Priprava primerov, gradiva. Občasno udeleženke niso imele aktualnih primerov, vezanih neposredno na vodenje mentorskih procesov, ker v tistem hipu niso imele mentorirancev ali ker niso imele aktualnih vprašanj. S pristopom, ki omogoča, da se teme in vprašanja izluščijo, ni bilo bojazni, da ne bi imeli dovolj delovnega gradiva. »Gradivo« tako lahko postanemo mi sami, saj v supervizijski in mentorski odnos vstopamo osebno. Reflektiranje le-tega je lahko nova informacija, ki odpira nova razmišljanja. Lahko se osredinjimo tudi na analizo procesa, skupinske dinamike, tematik, ki smo jih obravnavali, kaj se je kasneje s primerom zgodilo, spodbudimo lahko misel o medsebojni komunikaciji, prisotnih emocijah, strukturi skupine, vzdušju v njej, refleksiji v odnosu do sebe, medsebojno in do supervizorja. V skupini nam je ves čas uspelo ohranjati

supervizijski način dela in obravnavati primere, ki so skozi analizo in izmenjavo izkušenj prinašali dobrobit vsem, mentoricam in mentorirancem kot tudi supervizorki.

Med mentorskim in prijateljskim odnosom. Opisani mentorski odnosi so mentorirancem in mentoricam prinašali posebne izzive, radosti in razmišljanja. Nekateri so prerasli v bolj prijateljski odnos, mentorstvo se je nadaljevalo v posameznih primerih tudi zunaj službenih prostorov. Mentorice so darovale svoj čas in razširile meje, kar bi lahko doprineslo tudi k preokvirjanju vloge. Pomembno se je zavedati, da sta tako mentor kot tudi supervizor modela, med drugim kažeta, kako postavljati meje, ki jih mentoriranec mora spretno in taktno postavljati v odnosu do oseb, s katerimi deluje. V opisanem v skupini ni prihajalo do pomembnih odstopanj, ki bi porajala tehten premislek o etičnih vidikih, a v sebi nosijo realen potencial etične dileme.

Etična vprašanja. V skupini smo skrbeli, da smo sproti reflektirale tudi naslednja etična vprašanja:

- Kako postaviti meje? V opisanem primeru pri udeleženkah samih ni prihajalo do etičnih dilem, lahko pa bi bile aktualne s prekoračenjem meja, kar pa je odvisno od konteksta in odnosa med mentorico in mentorirancem. Mentorice v skupini so bile visoko strokovno usposobljene in so znale nadzorovati tudi ta pojav. Vsekakor se formalni okvir sodelovanja med mentorjem in mentorirancem na ta način razrahlja in v nekaterih primerih za posameznike, ki imajo tudi sicer težave na področju postavljanja meja in prevzemanja odgovornosti, opisano lahko postane kontraproduktivno.
- Kako dolgo vztrajati, če je mentoriranec pri določenih kompetencah še zelo nespreten in napredek ni zadovoljiv, mu zmanjkuje poguma poskušati ali je predvsem pasiven opazovalec s pomanjkljivo samoiniciativnostjo? Med začetniki so velike razlike tako v samostojnosti, znanju, izkušenosti, samozaupanju in osebnostnih lastnostih. Nekateri so že na začetku dokaj samostojni in zmorejo smernice prenašati v prakso, drugi so počasnejši, dolgo časa opazovalci, preden zberejo pogum za več strokovne avtonomnosti.
- Na kakšen način dovolj realno in spodbudno sporočiti posamezniku, ki je prekomerno zaverovan v svoje delo, ki je po njegovem mnenju tudi zelo uspešno opravljeno, da odmakne obrambe in vidi realnost tudi iz drugih perspektiv? Ob tem se zavedamo, da ima kot začetnik v procesih mentoriranja (lahko tudi supervizije), večjo potrebo predstaviti se v pozitivni luči, zato lahko pogosteje prikazuje predvsem pozitivno rešene primere ali opisuje idealizirano podobo službene situacije.
- Koliko direktivnosti si privoščiti in pri mentorirancu, ki se dolgotrajno izmika, da bi dovolil mentorju, da ga le-ta obišče na delovnem mestu, to kljub temu izpeljati? Kaj če vstopamo v njegovo okolje, ki v resnici ni podporno in naklonjeno supervizirani praksi? Kakšen vpliv ima potem naš vstop na mentoriranca v njegovem okolju in v vzajemnem odnosu? Pomembno je, da tako mentor kot supervizor upoštevata individualne posebnosti in širši kontekst.

- Kako delovati, ko se mentor sooči s pomembno razliko med svojim in mentorirančevim vrednostnim sistemom? V naši skupini smo o tem spregovorile tudi širše in našle rešitev, ki je bila izvedena na sistemski ravni projekta. Pomembno je, da je mentor v stiku s seboj, prepozna, kako neskladje vpliva nanj in na njegov odnos do mentoriranca. Odgovorno je preveriti, kaj in na kakšen način situacijo urejati, da pri tem ohranja tudi strokovne meje in ne prihaja do mešanja vlog.

Še posebej v primeru etičnih dilem in tudi nasploh je odgovorno in pomembno, da je supervizor vključen v metasupervizijo ali intervizijo, kjer opisana vprašanja tekoče obravnava s pomočjo skupine, supervizorja in s potrebno kritično distanco.

Različnost delovnega področja mentorja in mentoriranja. »Sem lahko mentorica, bom znala, zmogla zadostiti pričakovanjem mentoriranja?« Mentorica je ob natančnem pogovoru v zvezi s pričakovanji in cilji mentoriranke in njenih potreb ugotovila, da ne gre za učenje specifičnih terapevtskih pristopov, vprašanje meja in drugih kompetenc pri delu psihologa pa so skupni njej in mentoriranki. Tako je ohranjala zavedanje, k čemu mentoriranka stremi, hkrati pa zavedanje, kako voditi proces raziskovanja. Zaradi različnosti področij je bilo tudi zmanjšano tveganje, da bi v mentorski odnos vnašala lastne projekcije, saj je njen delokrog drugačen. Z ozaveščeno držo je sledila lastnemu procesu in uravnavala aktualne cilje, pomembne za mentoriranko, ter jih skupaj z njo prilagajala v skladu z njenimi spremenjenimi življenjskimi okoliščinami in cilji. Veščino postavljanja osebnih in strokovnih meja je treba izuriti povsod, ne glede na področje dela. Začne se pri prepoznavanju lastnih potreb, s skrbjo zase, s samozaupanjem, pozitivnim samovrednotenjem in spretnostjo pogajanja, s sposobnostjo soočanja z morebitno konfliktno situacijo in manjšanjem potrebe po zadovoljitvi drugega.

Neurje

Je narobe, če ga ni bilo? Nekaj oblakov, nekaj burje, a ne neurje. Nekaj notranjih viharjev, kontratransfernih odzivov in notranjega dialoga: »Vse so tako izkušene,« me je prešinilo. »Pri opisovanju svojega dela odražajo znanje, zavzetost, odgovornost, individualen pristop, natančnost, so inovativne, predane, ustvarjalne, iznajdljive, spretno, avtonomne, kritične mentorice.« Kot da bi takrat malo pozabila, da sem bila odgovorna za proces, da krmarim k cilju, da pa hkrati vsaka od njih mora prevzeti tudi sama svoje vaje skupnih in lastnih jader, vložiti določen trud, se uskladiti, uglasiti, da varno priplujemo na kraj. V procese mentoriranja so vložile izvirnost, nadgradile pristope celo z vzajemnim pisanjem refleksij, se poglobile, kako spodbuditi mentoriranca k optimalni izkušnji supervizirane prakse. Razmišljale so tudi o sebi, kako delujejo, kakšen je rezultat, kaj bi lahko spremenile, izboljšale. Zmogle so se tudi potopiti vase, se dotakniti izvora ter osvetliti, kako stari vzorci morebiti vplivajo na trenutne profesionalne odnose. Samorefleksija in refleksija sta eni od

ključnih kompetenc supervizije. Ob navedenem jih je, kot se je izrazila ena od njih, supervizijsko potovanje obogatilo z novimi znanji, izkušnjami in načinom dela, ki zdaj poteka še bolj poglobljeno, strukturirano, sistematično in sistemsko.

Pristan

Ko po daljšem času z barke stopiš na trdna tla, mehko valovijo in tudi telo je kot val. Takšno pretočnost in ukoreninjeno gibkost je dobro ohranjati tudi takrat, ko nismo v projektu oz. supervizijski skupini. Razvoj kompetenc in čuječe pozornosti do sebe in drugih zagotovo doprinesejo k omenjeni kakovosti. Zastavljanje pravih vprašanj rojeva poglede z druge perspektiva, odpira možnosti izbire in drugačnega razumevanja situacije. Kaj ponesem(o) ob koncu s seboj? Veselje. Občutek zadovoljstva. Bogastvo nove izkušnje. Pridobitev. Pomen rednosti terminov. Bližino. Navezanost. Povezanost. Razdaljo. Humor. Avtentičnost. Obiranje sadov. Vzajemno zavzetost in sočutno podporo. Podporno mrežo, občutek, da si del večje skupnosti. Tiho predelovanje odhoda. Neizrečene besede. Prebujene spomine preteklosti. Zadovoljstvo. Znanje. Skrb zase. Veščine. Ustrezne zahteve. Spretnosti. Strategije. Izmenjavo izkušenj. Zavedenje, da si lahko nerazumljen. Smeh. Obloženo mizo gostiteljice. Zaupnost. Zaupanje. Etičnost. Spomin na čas utrujenosti in bolezni. Minljivost. Neizbrisljivost. Zavezanost ideji in ljudem, celo sebi. Stik s seboj. Kakovost. Vitalnost in vrelec energije.

Nenazadnje s seboj nesem(o) odsevanje na gladini misli, da je možno odprtost, iskrenost in pozitivnost, ki smo jih doživljale v supervizijski skupini, uspešno prenašati tudi v poklicno okolje.

EVALVACIJA RAZVITEGA SISTEMA SUPERVIZIRANE PRAKSE IN PROJEKTA SUPER PSIHOLOG

V projektu smo evalvirali vse dele usposabljanja mentorjev supervizirane prakse (modul 1, modul 2, vse posamične dele modula 3), izvedbo študijske prakse, izvedbo supervizirane prakse in supervizije mentoriranja.

- Evalvacijo programa usposabljanja smo izvedli na osnovi pregleda zadovoljstva udeležencev z izbranimi vsebinami delavnic, njihovega mnenja o kakovosti izvedbe posameznih delavnic in koristnosti delavnic za razvoj mentorskih in supervizorskih kompetenc. Preverili smo, kako se je v času usposabljanja pri udeležencih delavnic v sklopu modula 3 spremenila samoučinkovitost za ocenjevanje tveganja in ravnanje ob njem.
- Na osnovi poročil mentorirancev in mentorjev smo ovrednotili izvedbo študijske in supervizirane prakso.
- Pri mentorjih smo spremljali, kako so se njihove samozaznave kompetenc mentoriranja spreminjale v času projekta in samoocene mentorjev primerjali z ocenami, ki so jih o njihovih mentorskih kompetencah podali mentoriranci.
- Preverili smo, kakšne so bile ocene kompetenc mentorirancev ob zaključku supervizirane prakse.
- Pri mentorirancih, vključenih v projekt, smo zbrali ocene kakovosti mentorskega odnosa in te ocene primerjali z ocenami v vzorcih psihologov začetnikov, ki niso bili vključeni v supervizijo v okviru projekta, temveč so opravljali tipično pripravištvu, bili vključeni v uvajanje na delovnem mestu ali so prejeli supervizijo izven projekta. V različnih skupinah smo primerjali tudi zadovoljstvo z mentorjem in usposabljanjem ter ocene razvoja kompetenc za opravljanje psihološke dejavnosti.
- Povzeli smo tudi refleksije mentorjev o delu v skupinski superviziji in refleksije supervizork, ki so izvajale supervizijo mentorjev.

Na osnovi evalvacij delov projekta smo izvedli končno evalvacijo projekta, kjer smo ovrednotili tudi učinkovitost doseganja zastavljenih ciljev. Evalvacija izvedenih aktivnosti je bila osnova za načrtovanje korakov v smeri trajnostne implementacije supervizirane prakse v Sloveniji in razvoj smernic za izvajanje supervizirane prakse, supervizije mentoriranja in usposabljanje mentorjev supervizirane prakse.

V naslednjih poglavjih prikazujemo različne dele izvedene evalvacije in ključne rezultate.



Tina Pirc, Anja Podlesek, Vita Poštuvan, Tina Podlogar, Katarina Kocbek in
Martina Ulčar

ĖVALVACIJA PROGRAMA USPOSABLJANJA MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE

Evalvacija modula 1

Udeleženci modula 1 so bili dvakrat povabljeni k podajanju povratnih informacij s pomočjo spletnega vprašalnika za evalvacijo. Prvič, po dveh vikendih in pred izvedbo študijske prakse (v nadaljevanju *prva anketa*), je odgovarjalo 33 udeležencev, drugič, po izvedbi zadnjega dela modula oz. po izvedbi študijske prakse (v nadaljevanju *druga anketa*), pa 23 udeležencev. V prvi anketi je poleg 22 mentorjev in dveh supervizork sodelovalo tudi 9 mentorirancev, v drugi anketi pa je sodelovalo skupaj 25 mentorjev in supervizork. Kjer navajamo povprečja in standardne odklone, so udeleženci odgovore podajali na 5-stopenjski lestvici (1-zelo slabo/zelo nezadovoljen/nepomembno, 5-zelo dobro/zelo zadovoljen/zelo pomembno).

Na začetku usposabljanja so mentorji želeli pridobiti natančno opredelitev poteka mentorstva in njihove obveznosti v vlogi mentorjev. Nekaj jih je navedlo, da bi si želeli za izvajanje prakse konkretnjša navodila ali primer poročila. Izrazili so potrebo po krajšem povzetku oz. smernicah za izvajanje študijske in supervizirane prakse. Želeli so si čim več skupinskega in praktičnega dela, novih praktičnih znanj o metodah mentoriranja, spoznavanje konkretnih primerov, veselili so se možnosti preizkušanja teoretičnih znanj v realni situaciji. Večkrat so tudi omenili željo in pričakovanje sodelovanja v supervizijski skupini oziroma strokovno podporo pri procesu mentoriranja.

Na splošno so bili z izvedbo celotnega modula udeleženci zadovoljni ali zelo zadovoljni, le peščica jih je odgovorila, da so bili nekje vmes med zadovoljnimi in

nezadovoljnimi (prva anketa: $M = 4,2$, $SD = 0,7$; druga anketa: $M = 4,0$, $SD = 0,6$). Celoten prvi modul, v katerem so se spoznali s kompetenčnim pristopom, razvojem mentorskega odnosa ter izvedli in reflektirali študijsko prakso, so vsi ocenili kot zelo dober ali dober ($M = 4,6$, $SD = 0,5$). Prav tako je večina sodelujočih ocenila, da so se dobro oz. zelo dobro usposobili in pripravili za vodenje študijske/supervizirane prakse; samo manjši del udeležencev je bil mnenja, da jih je program srednje dobro usposobil za vodenje prakse ($M = 4,4$, $SD = 0,7$). Kot bolj kakovostne so ocenjevali tiste dele usposabljanja, kjer je delo potekalo interaktivno v skupinah ali v parih z mentoriranci.

Program modula so udeleženci zelo pohvalili in dejali, da so se naučili veliko novega. Zdel se jim je sistematičen, kakovostno zastavljen in dobro izveden. Veliko udeležencev je omenilo, da je v času srečanj vladalo prijetno vzdušje, imeli so možnost za izmenjavo izkušenj, pogovor o morebitnih dilemah in težavah, s katerimi so se (se bodo) srečali pri izvajanju supervizirane prakse, in čas za diskusijo, ki pa bi si ga ob nekaterih temah želeli še več. Izpostavili so tudi zadovoljstvo s prejetimi gradivi, ki so se jim zdela uporabna, sistematična in pregledna. Še posebej so jim bile všeč delavnice in možnost aktivnega sodelovanja s svojimi mentoriranci na enem od srečanj, želeli pa bi biti v mentorskih parih prisotni še pri nekaterih drugih delih usposabljanja. Nekateri mentorji, ki v začetnem delu še niso imeli študenta na praksi, so omenili, da so to zelo pogrešali, saj bi tako lažje osmislili vaje. Kot zelo koristno in zanimivo so izpostavili tudi skupinsko delo in možnost prenosa teorije v prakso, česar so si želeli še več. Zadovoljni so bili z raznolikim naborom uporabljenih tehnik in metod dela ter kot prednost programa izpostavili možnost dela v skupinah.

Menili so, da so v modulu 1 pridobili strukturo in teoretične smernice za sistematično izvajanje prakse ter veščine in znanja, potrebna za vzpostavitev in vodenje mentorskega odnosa. Postal so bolj suvereni in samozavestni za opravljanje vloge mentorja. Bolje so tudi ozavestili svoje delo, tudi z etičnega vidika. Kar nekaj udeležencev je omenilo, da so spoznali pomembnost dobrega načrtovanja prakse in določanja ciljev, kar zdaj bolj aktivno uporabljajo pri svojem delu. Veliko jih je izpostavilo, da so se bolje spoznali s pojmom kompetenc in kompetenčnim modelom, za katerega so menili, da je zelo uporaben. Videli so ga kot dobro izhodišče pri načrtovanju prakse, usmerjanju kariernega razvoja ter kot osnovo za lažje ocenjevanje študentov in psihologov začetnikov. Pri izvajanju nalog jim je bilo močno v oporo tudi prejeta gradivo. Nekateri so zapisali, da so šele po izvedeni študijski praksi spoznali, da bo treba tudi kakovostni supervizirani praksi psihologov začetnikov nameniti razmeroma veliko dela. Več časa in pozornosti so začeli posvečati evalvaciji in refleksiji ter pridobivanju in uporabi povratnih informacij. Zelo pomembni sta se jim zdeli skupinska refleksija in evalvacija mentorskega odnosa ($M = 4,5$, $SD = 0,7$). Nekaj udeležencev pa je omenilo, da se jim je končna evalvacija študijske prakse zdela predolga in so se nekatera vprašanja za refleksijo in evalvacijo ponavljala. V usposabljanjih mentorjev je torej treba paziti, da so z evalviranjem

svojega dela primerno obremenjeni (ne preobremenjeni). Dokumentacijo, ki jo morajo pripraviti, da lahko presoјamo o njihovi usposobljenosti za mentoriranje, je treba smiselno omejiti na najpomembnejše vidike.

Večina udeležencev je odgovorila, da so se njihova pričakovanja o programu uresničila, da so se naučili veliko novega, pridobili pomembna nova znanja in spretnosti, dober pregled nad kompetencami psihologa in praktične izkušnje v vlogi mentorja. Menili so, da to vlogo tudi uspešno izpopolnjujejo. Sodelovanje v projektu jim je bila zelo prijetna izkušnja. Udeležbo pri razvoju sistema supervizirane prakse so videli kot priložnost za povezovanje z drugimi posamezniki iz svojih in drugih področij psihologije ter kot možnost za odprto in kritično izmenjavo izkušenj. V skupini so prepoznali možno oporo pri razreševanju dilem in težav, ki se bodo pojavile v času izvajanja prakse, in so pričakovali medsebojno pomoč. Menili so, da so skozi celoten proces utrjevali poklicno identiteto in ozavestili ter nadgradili svoje delo in kompetence.

Evalvacija modula 2

Po izvedbi vsakega od dveh delov modula 2 so bili supervizorke mentorjev in mentorji povabljeni k podajanju povratnih informacij s pomočjo spletnega vprašalnika za evalvacijo. Odzvale so se 4 supervizorke in 22 mentorjev.

Velika večina udeležencev je bila v celoti zelo zadovoljna z obema deloma modula. Modul se jim je zdel poučen, koristen in praktično uporaben ter jim je dajal pomemben vpogled v supervizijo. Večini se je zdelo spoznavanje tem, ki so se nanašale na vzpostavljanje odnosa, temeljnih dokumentov in veščin supervizije, izredno pomembno za zagotavljanje učinkovite supervizije. Še posebej pomembno se jim je zdelo spoznavanje vloge supervizorja in področja dela v superviziji, podajanje povratnih informacij in priprava na delo z zapletenimi primeri v superviziji. Najbolj so bili zadovoljni s predvajanjem videoposnetkov, demonstracijami ter delom v majhnih skupinah (metodama igre vlog, reflektivnega tima), torej z izkustveno naravnano podajanja vsebin. Pohvalili so delo v skupinah, sestavljenih iz članov z različnih področij psihološke dejavnosti, saj naj bi člani v take skupine prinašali bolj raznolike izkušnje in poglede kot v primeru homogenih skupin. Pohvalili so tudi pogovor o težkih in perečih temah ter ozaveščanje nekaterih vedenjskih vzorcev, ki lahko slabo vplivajo na izvajanje supervizije. Dejstvo, da je bil pogovor možen, so pripisali občutku varnosti, ki sta ga vzpostavila predavatelj. Nekaj udeležencev je pohvalilo izmenjavo praks med tujino in Slovenijo. Zanimivo in posebej spodbudno pa je, da so nekateri izpostavili tudi občutek nove energije in zagona za prihodnje delo.

Večina udeležencev je bila mnenja, da jih je usposabljanje dobro ali zelo dobro pripravilo na supervizijo psihologa začetnika. Poudarili so pomen vsebin modula 1, ki po njihovem mnenju predstavlja smiselno predstopnjo modula 2. Teme modula 2 so se jim zdele koristne, dobro strukturirane in dragocene za obnavljanje in izpopolnjevanje

znanja. Še posebej se jim je zdelo pomembno, da so dobili nekaj veščin in orodij za vzpostavljanje supervizijskega odnosa, za opazovanje ter za podajanje povratnih informacij. Nekateri so izpostavili, da se po usposabljanju počutijo bolj vešč v uporabi različnih tehnik supervizije. Uporabno se jim je zdelo preizkušanje v vlogi supervizorja v različnih nalogah in dilemah, pri čemer so dobili občutek, kje se lahko pojavijo težave, in na konkretnih primerih izkusili, kako jih lahko rešijo. Izpostavili pa so dejstvo, da bodo za uspešno vodenje supervizije potrebovali še veliko praktičnih izkušenj, saj vključevanje v supervizijo zaenkrat tudi zanje predstavlja učni proces. Posamezniki so izpostavili tudi potrebo po nadaljnjem urjenju posameznih veščin, predvsem v podajanju povratnih informacij. Bili so zadovoljni, da so vključeni v supervizijske skupine.

Nekaterim se je zdelo usposabljanje precej naporno. Določenim aktivnostim v tem modulu bi si želeli nameniti še več časa. Želeli bi si strukturirano teorijo z dodatnimi informacijami in obsežnejšo razlago posameznih delov supervizije, več literature, še bolj praktično naravnano izvedbo usposabljanja (več konkretnih primerov, delavnic, dela v manjših skupinah, dela z videoposnetki itd.), še več informacij o modelih supervizije in njihovi uporabi, izkustvenih tehnik, vključevanja udeležencev v diskusijo in časa za delo v skupinah (trojkah), še podrobnejšo analizo videoposnetkov in poglobljanje znanja s področja uporabe posameznih tehnik v superviziji. Zaključimo lahko, da bi bilo smiselno vsebine modula 2 še okrepiti in udeležencem v programu usposabljanja dati na voljo več časa za poglobljanje znanj o superviziji in trening praktičnih veščin supervizije. To velja še posebej v trenutni situaciji, ko v Sloveniji supervizija ni splošno razširjena in je vanjo vključen manjši delež psihologov. Znanja in veščine supervizije so pomanjkljiva, ker psihologi nimajo osebnih izkušenj sodelovanja v superviziji. Pri širjenju programa usposabljanja bi bilo smiselno upoštevati stanje in potrebe psihologov v posamezni državi in obseg posameznih delov usposabljanja, denimo modula 2, temu smiselno prilagajati.

Evalvacija modula 3

Zadovoljstvo z delavnicami

V tabeli 11 predstavljamo evalvacijo posameznih delov modula 3. V stolpcu Vzorec je navedeno, koliko oseb od vseh udeležencev delavnice je sodelovalo v evalvacijskih anketah. Udeleženci so zadovoljstvo z delavnico (vsebino, nalogami, gradivi) ocenjevali na 5-stopenjski lestvici (1 – zelo nezadovoljen/a, 5 – zelo zadovoljen/a). V tabeli je reprezentativno navedeno tudi, kaj so udeleženci pri delavnici posebej pohvalili oz. česa bi si še želeli. Od mentorjev in njihovih supervizork smo pridobili tudi ocene pomembnosti delavnice za mentoriranje.

V tabeli 11 lahko vidimo, da so bile ocene delavnic visoke, kar pomeni, da so mentorji in supervizorke prepoznavali pomen vsebin, ki so jih obravnavale delavnice, za mentoriranje. Teme vseh delavnic so se jim v povprečju zdele pomembne za mentoriranje.

Tabela 11. Povzetek evalvacije delavnic v okviru modula 3

Delavnica	Vzorec	Zadovoljstvo <i>M (SD)</i>	Kaj so udeleženci pohvalili?	Kaj bi še želeli?	Pomembnost znanja o temi za mentoriranje	Bo delavnica v pomoč pri men- toriranju?
1. Izgorelost	23/31	3,8 (0,8)	Dober teoretični pregled teme, uporabe psihodiagnostičnih pripomočkov ob izgorelosti, usmerjenost v proaktivnost; med vajami doma so pohvalili uporabo tehnike dnevnika in aplikacije vprašalnika o izgorelosti.	Še več praktičnih intervencij s tega področja, več informacij o bioloških vidikih izgorelosti in interaktivnih metod dela.	zelo (73 %), izredno (27 %)	zelo (27 %), nekoliko (67 %), nekoristno (7 %)
2. Samorefleksija in iskanje pomoči	20/30	4,4 (0,6)	Uporabljene metode dela.	Še več teoretičnih informacij ter alternativnih metod in tehnik samoreflektiranja.	zelo (33 %), izredno (67 %)	zelo (73 %), nekoliko (27 %)
3. Odvisnost	30/32	3,9 (0,8)	Osredotočanje na različne deležnike (npr. v šolah, med ranljivimi skupinami).	Temi bi bilo dobro posvetiti še več časa, s čimer bi lahko poskusili še več konkretnih intervencij.	malo (19 %), srednje (48 %), zelo (19 %), izredno (14 %)	zelo (10 %), nekoliko (52 %), nekoristno (38 %)
4a. Etika	29/35	4,2 (0,8)	Gradiva in naloge, vsebino, ki je bila prilagojena konkretnim primerom in dilemam, ter kombiniranje vaj doma, ki so odpirale pomembna vprašanja.	Več časa posvetiti tem temam, saj so zahtevne, potrebujejo kakovostno refleksijo in nenehno obnavljanje.	zelo (10 %), izredno (90 %)	zelo (85 %), nekoliko (15 %)
4b. Zaščita podatkov pri delu psihologa		4,7 (0,6)				
5. Samomorilnost	29/34	4,1 (0,7)	Pomembna so bila predvsem teoretična spoznanja ter diskusije v skupini.	Še več praktičnih vaj in konkretnih primerov ukrepanja ter načine razbremenitve za tiste, ki neposredno nudiijo pomoč.	srednje (20 %), zelo (33 %), izredno (47 %)	zelo (20 %), nekoliko (80 %)
6. Motivacijski intervju	20/30	3,6 (0,9)		Več časa posvetiti temi; na srečanju bi predvsem preizkusili praktični del nalog.	srednje (14 %), zelo (43 %), izredno (43 %)	zelo (29 %), nekoliko (64 %), nekoristno (7 %)
7. Psihološka prva pomoč	30/44	4,7 (0,5)	Praktičnost delavnic in kombinacijo teorije in prakse.	Več časa za temo.	srednje (17 %), zelo (44 %), izredno (39 %)	zelo (78 %), nekoliko (22 %)
8. Svetovanje ob travmatskih dogodkih						
9. Strategije spoprijemanja	37/43	4,7 (0,8)	Praktični in izkustveni vidik delavnic, ki jim bo pomagal tako pri skrbi zase kot pri praktičnem delu.	Še poglobliti znanje s področja značajskih moči in več dodatnih izkušenj s koncepti čuječnosti.	srednje (16 %), zelo (47 %), izredno (37 %)	zelo (63 %), nekoliko (37 %)
10. Čuječnost						

Evalvacija sprememb zaznane samoučinkovitosti

Preveriti smo želeli, kako učinkovito je bilo usposabljanje mentorjev supervizirane prakse, predvsem delavnice v okviru modula 3. Program usposabljanja mentorjev se je začel marca 2015 in zaključil januarja 2016. Različni moduli so se v tem času prepletali. Potek izvajanja usposabljanj v okviru posameznih modulov je predstavljen v tabeli 12.

Tabela 12. Potek usposabljanja mentorjev supervizirane prakse in izvedbe poskusne študijske in supervizirane prakse v projektu SUPER PSIHOLOG

Čas izvajanja usposabljanja	Modul 1	Modul 2	Modul 3 ^a	Študijska praksa	Supervizirana praksa	Administracija RAMSES
marec 2015	2 * 15 ur					
april 2015		20 ur		X	X	
maj 2015				X	X	
junij 2015	10 ur		2 * 8 ur		X	+
julij 2015					X	
avgust 2015					X	
september 2015		20 ur	2 * 8 ur		X	
oktober 2015			2 * 8 ur		X	
november 2015			2 * 8 ur		X	
december 2015					X	
januar 2016			2 * 8 ur		X	+
februar 2016					X	
marec 2016					X	

Opombe: Znaki X označujejo čas izvajanja študijske ali supervizirane prakse pri tipičnem mentorju. Nekateri mentorji so študijsko prakso zaradi nerazpoložljivosti študentov izvedli kasneje. S supervizirano prakso so mentorji začeli ob različnih časih, tudi po aprilu 2015, trajala pa naj bi eno leto, torej so nekateri z njo zaključevali še od aprila 2016 dalje. Nekateri mentorji so zaradi nerazpoložljivosti začetnikov namesto vodenja supervizirane prakse vodili podaljšano študijsko prakso (2–3 mesece).

^aPosamezna delavnica v modulu 3 je obsegala 8 ur dela udeležencev. Sestavljena je bila iz interaktivnih predavanj in domačega dela. Navadno je bilo 5 ur izvedenih v stiku z izvajalci delavnice, 3 ure pa je bilo domačega dela.

Metoda

Pripomočki

Za ugotavljanje učinkovitosti usposabljanja smo uporabili lestvico samoučinkovitosti ocenjevanja tveganja in ravnanja ob njem (Risk Assessment and Management Self-Efficacy Scale – RAMSES, Delgadillo idr., 2014). RAMSES je lestvica, s katero

strokovnjaki za duševno zdravje ocenjujejo zaupanje v svoje kompetence za delo z ljudmi, ki bi lahko zaradi težav v duševnem zdravju ogrožali sebe ali druge. Vsebuje 18 postavk (na 11-stopenjski lestvici od 0 – nisem prepričan do 10 – popolnoma sem prepričan), ki se nanašajo na ključne vidike kompetentnosti strokovnjakov za duševno zdravje na lestvicah:

- ocenjevanje tveganja (prepoznavanje in ocenjevanje ogroženosti);
- obvladovanje tveganja (napotitve oseb k drugim strokovnjakom, motiviranje ter etičnost uporabljenih strategij in postopkov);
- uporaba intervencij (kompetentnost za učinkovito uporabo specifičnih intervencij za zmanjševanje stopnje ogroženosti klienta in/ali drugih ljudi).

Postavke so oblikovane tako, da jih lahko razumemo precej široko in se lahko nanašajo na akutno oz. neposredno tveganje oz. ogroženost posameznika ali pa na bolj oddaljene in/ali posredne dejavnike tveganja. S tem lestvica zajema ocenjevanje lastne kompetentnosti na razmeroma širokem področju psihološke dejavnosti.

Na podlagi podatkov prvega izpolnjevanja lestvice RAMSES (lestvico je poleg 19 mentorjev in 5 supervizork ob različnih trenutkih izpolnilo tudi 28 drugih psihologov, ki so se udeležili delavnic modula 3) smo izračunali Cronbachove α -koeфициente zanesljivosti za posamezne podlestvice. Z α -koeфициenti 0,90 (ocenjevanje tveganja), 0,92 (obvladovanje tveganja) in 0,94 (uporaba intervencij) izkazujejo podlestvice visoko stopnjo notranje konsistentnosti.

Postopek in udeleženci

Udeleženci so lestvico izpolnili pred in po izvedbi modula 3 (v juniju 2015 in januarju 2016). Pred izobraževanju je lestvico izpolnilo 54 udeležencev, po izvedbi izobraževanj pa 51 udeležencev. Ker nas je zanimalo, ali je po izobraževanjih prišlo do spremembe v samooceni kompetenc, smo v nadaljnjo analizo vključili le podatke tistih udeležencev, ki so lestvico izpolnili 2-krat; torej pred in po izvedbi modula 3. Takšnih udeležencev je bilo 40, pri čemer je bilo med njimi 13 mentorjev, 4 supervizorke ter 23 drugih udeležencev izobraževanj v sklopu modula 3. Med udeleženci, ki so lestvico izpolnili dvakrat, je bilo 37 žensk in trije moški. Udeleženci so bili stari med 25 in 70 let ($M = 37,2$; $SD = 10,3$).

Tisti, ki so v projektu sodelovali kot mentorji ali supervizorji, so imeli ob prvem izpolnjevanju lestvic za seboj prvi in drugi del usposabljanja v okviru modula 1, povečini so že zaključili s študijsko prakso, opravili pa so tudi prvi del usposabljanja v modulu 2 (glej tabelo 12).

V sklopu modula 3 so udeleženci sodelovali na različnem številu delavnic, in sicer je bilo 15 udeležencev prisotnih na 8 do 10 delavnicah (večina mentorji in supervizorke), 20 udeležencev na eni ali dveh delavnicah, medtem ko je preostalih 5 udeležencev obiskalo od 3 do 7 delavnic.

Rezultati

Za preverjanje razlik med prvo in drugo meritvijo smo uporabili neparametrični test za ponovljene meritve Wilcoxonov test predznačenih rangov ter izračunali velikost učinka. Rezultate prikazujemo v tabeli 13. Vidimo lahko, da so se po izvedbi modula 3 samoocene kompetenc izboljšale na vseh treh področjih. Udeleženci so se ocenjevali kot bolj kompetentne za ocenjevanje tveganja, obvladovanje tveganja in uporabo intervencij. Rezultati Wilcoxonovega testa predznačenih rangov so pokazali, da so te razlike statistično značilne, velikost učinka pa je bila zmerna do velika.

Tabela 13. Opisna statistika samoocen kompetentnosti udeležencev pred in po izvedbi modula 3, rezultat Wilcoxonovega testa predznačenih rangov ter Cohenov d kot velikost učinka

Podlestvica RAMSES	Pred izvedbo modula 3		Po izvedbi modula 3		Rezultat Wilcoxonovega testa		
	M	SD	M	SD	Z	p	d
Ocenjevanje tveganja	5,55	1,87	6,98	1,59	-4,47	< ,001	0,92
Obvladovanje tveganja	6,61	1,71	7,44	1,68	-3,14	,002	0,51
Uporaba intervencij	5,75	1,98	7,00	1,88	-4,37	< ,001	0,85

V nadaljevanju smo z izračuni Spearmanovega koeficienta korelacije rangov p raziskali morebitno povezanost samoocen kompetentnosti s starostjo udeležencev. Najprej smo preverili, ali so se različno stari udeleženci morda že pred izvedbo dejavnosti modula 3 razlikovali v ocenah svoje kompetentnosti, vendar ugotavljamo, da starost udeležencev ni bila pomembno povezana z njihovo samooceno kompetentnosti ob prvem reševanju lestvice (za Ocenjevanje tveganja $p = ,02$, $p = ,877$; za Obvladovanje tveganja $p = ,02$, $p = ,892$; za Uporabo intervencij $p = ,15$, $p = ,366$). Zanimalo nas je še, ali je morda pri različno starih udeležencih po izvedbi modula 3 prišlo do različno velikih sprememb v ocenjevanju samoučinkovitosti, vendar starost ni bila povezana z velikostjo spremembe v samoocenah kompetentnosti po zaključku usposabljanj (za spremembe ocen na lestvici Ocenjevanje tveganja $p = -,03$, $p = ,857$; na lestvici Obvladovanje tveganja $p = -,01$, $p = ,936$; na lestvici Uporaba intervencij $p = -,04$, $p = ,797$).

Preverili smo tudi, ali je prišlo pri udeležencih, ki so se udeležili manj ali več delavnic modula 3, do različno velikih sprememb v ocenjevanju samoučinkovitosti. Število obiskanih delavnic ni bilo statistično značilno povezano s spremembami v samoocenjevanju kompetentnosti (za Ocenjevanje tveganja $p = -,12$, $p = ,455$; za Obvladovanje tveganja $p = ,09$, $p = ,564$; za Uporabo intervencij $p = ,09$, $p = ,577$).

Razprava

Kljub odsotnosti kontrolne skupine predvidevamo, da so ugotovljene razlike v samoocenah kompetenc zelo verjetno povezane s sodelovanjem v projektu. Menimo, da so bile različne aktivnosti projekta (tako delavnice kot tudi druge dejavnosti, npr. skupinska supervizija, kjer so bili obravnavani različni primeri tveganega vedenja) za udeležence koristne in dragocene. Pri tem bi sicer težko v celoti izključili možnost, da so k občutku strokovne rasti udeležencev prispevali tudi drugi dejavniki, npr. njihova morebitna udeležba v različnih dejavnostih izven projekta. Kljub temu ocenjujemo, da je široka paleta poglobljeno obravnavanih vsebin znotraj različnih aktivnosti projekta udeležencem nudila številne priložnosti za strokovni razvoj in tako pomembno doprinesla h krepitvi njihovega občutka samoučinkovitosti.

Glede na odsotnost povezanosti samoocen kompetentnosti s starostjo udeležencev bi lahko zaključili, da so bila izobraževanja dobrodošla za udeležence ne glede na njihovo trenutno stopnjo kariernega razvoja oz. količino njihovih strokovnih izkušenj. Sklepamo, da so bile izvedene dejavnosti inovativno načrtovane ter kakovostno izvedene, saj so omogočile strokovno rast tako mlajšim psihologom na začetku svojih kariernih poti kot tudi bolj izkušenim udeležencem. Po drugi strani pa ta ugotovitev potrjuje prepričanje o pomenu kontinuiranega strokovnega razvoja pri opravljanju psihološke dejavnosti in potrebi po organiziranih oblikah strokovnega izpopolnjevanja za psihologe.

Vendar pa se je izkazalo tudi, da spremembe samoocen kompetentnosti po zaključku usposabljanj niso bile povezane s številom obiskanih delavnic modula 3, čeprav bi lahko z višanjem števila obiskanih delavnic pričakovali večje spremembe samoocen kompetentnosti. Kaže, da je k dvigu zaupanja v svoje sposobnosti pripomogla sama udeležba na izobraževanjih, ne glede na številčnost obravnavanih tem na predavanjih, ki se jih je udeležil posameznik. Pri tem se nam zdi pomembno izpostaviti, da so se psihologi, ki so se udeležili manjšega števila delavnic, k sodelovanju na delavnicah prijavili v skladu s svojimi željami. Predvidevamo, da so si izbirali teme, ki so pomembne na njihovih področjih dela, in/ali teme, v katerih so si želeli nadgraditi svoja znanja in veščine. Ker so se imeli priložnost razvijati na področjih, ki so jih sami zaznavali kot relevantne, so tako lahko pri sebi hitro prepoznali krepitev kompetenc. Psihologi, ki so v dejavnostih projekta sodelovali v večjem obsegu, pa so imeli po drugi strani številne raznolike priložnosti za strokovno izpopolnjevanje. Pri tem so morda bile določene teme za posamezne udeležence osebno pomembnejše od drugih, vendar sklepamo, da jih je večina znotraj tega pridobila določene relevantne izkušnje, ki so prispevale h krepitvi njihove samoučinkovitosti.

Ugotovljeno povečanje zaupanja sodelujočih psihologov v lastne kompetence se nam zdi zelo spodbuden rezultat. Menimo, da lahko izboljšanje občutka samoučinkovitosti za delo s ljudmi, ki bi lahko zaradi težav v duševnem zdravju ogrožali sebe ali druge, pomembno doprinese k učinkovitemu soočanju z morebitnimi takšnimi

situacijami pri delu. Ne glede na področje dela je za vse psihologe občutek samoučinkovitosti za obvladovanje tovrstnih situacij pomemben del poklicne samozavedi in identitete. Pri tem je lahko za nekatere psihologe pri njihovem delu pomembna predvsem samoučinkovitost pri prepoznavanju tveganja in napotitvi posameznikov v stiski k drugim strokovnjakom, za druge pa uporaba intervencij za neposredno zmanjševanje ogroženosti. V vsakem primeru je strokovnost psihologa pri stiku z ogroženim posameznikom ter kakovost interakcije med njima ključnega pomena, saj lahko vpliva na posameznikovo motivacijo za krepitev svojega duševnega zdravja. V tem pogledu ocenjujemo dejavnosti, ki pripomorejo h krepitvi občutka kompetentnosti psihologov na tem področju, kot zelo pomembne za psihološko stroko.

Zaključek evalvacije modula 3

Evalvacija modula 3 kaže na težnjo psihologov, da skrb zase prepoznajo kot pomembno vrednoto tako pri svojem strokovnem delu kot v zasebnem življenju. Tako poudarjajo nujnost kontinuirane skrbi zase in za razvoj kompetenc na področju duševnega zdravja, saj jim to povečuje motivacijo za delo, utrjuje strokovno identiteto, hkrati pa prek mentoriranja deluje tudi na mentorirance.

Neposredno izkustveno delo na sebi, ki je bila osnova večjega števila delavnic tega modula, se je izkazalo kot dobrodošlo in ključno za prenos naučenih spretnosti tudi za zaznano učinkovitost pri delu s klienti.

Evalvacija celotnega usposabljanja

Evalvacija celotnega usposabljanja se nanaša na mnenja udeležencev o tem, katera znanja so se jim pri posameznem modulu zdela ključnega pomena in kako so vsi trije moduli, ki so bili del projekta SUPER PSIHOLOG, povezani med seboj. Udeleženci so podali tudi predloge o tem, katere vsebine in na kakšen način bi bilo treba v usposabljanje dodati, da bi se počutili povsem pripravljene za vlogo mentorjev v supervizirani praksi.

Čeprav so pred začetkom izobraževanja nekateri udeleženci pogrešali jasnejši pregled celotnega poteka usposabljanja, so se jim pripomočki, ki so jih imeli na razpolago, zdeli uporabni. Izpostavili so, da so jim vsebine iz modula 1 koristile za bolj kakovostno izvajanje študijske prakse, predvsem z vidika strukturiranja mentorskega procesa. Vsebine modula 2 so se jim zdele pomembne zaradi poglobljanja znanj o metodah supervizije, novih izkušenj v zvezi z mentoriranjem ter ozaveščanja pomembnosti uporabe različnih vlog mentorjev. Vsebine modula 1 in 2 so jim omogočile boljši vpogled v celoten proces vodenja prakse. Glede modula 3 pa je bila večina udeležencev mnenja, da gre za vsebine s področja duševnega zdravja, ki bi jih morali poznati vsi psihologi, ne glede na področje delovanja, saj predstavljajo obogatitev strokovnega dela ter izhodišče za osebno in strokovno rast. Vsebine modula 3 so se

zdele nekaterim manj zanimive za starejše in bolj izkušene psihologe. Vsebine modula 3 bi bilo tako morda bolj smiselno redno (ciklično) ponujati vsem psihologom kot obliko stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ne nujno v okviru usposabljanja mentorjev supervizirane prakse.

Na splošno so si bila mnenja o obsežnosti programa usposabljanja nekoliko nasprotujoča – nekateri so celotno izobraževanje zaznali kot časovno dokaj zamudno (in jim je tudi sama izvedba obsežnega programa mentoriranja predstavljala precejšnjo obremenitev), drugi pa bi usposabljanje želeli še razširiti.

Nekateri so pohvalili povezanost vseh treh modulov med seboj in izpostavili pomemben doprinos vsakega izmed njih k celotnemu usposabljanju. Po njihovem mnenju dobro pokrivajo različne vsebine ter omogočajo prepletanje teoretičnih osnov, praktičnega dela in skrbi za osebnostni razvoj mentorjev. Nekaj jih je izpostavilo, da vidijo modul 2 kot nadgradnjo modula 1 (modul 1 po njihovem mnenju predstavlja vizijo, modul 2 pa znanja za poglobljeno delo in vodenje mentorirancev). Pri tem so v okviru modula 1 izpostavili željo po sistematičnem podajanju vsebin, s poudarkom na praktičnih primerih in po večjem obsegu urjenja v razumevanju in uporabi kompetenčnega modela. Udeleženci bi si želeli tudi razširitev modula 2, in sicer so navajali, da bi jim koristilo še več srečanj z norveškima ekspertnima supervizorjema. Izpostavili so, da bi si želeli spoznati več tehnik za predelavo dilem v mentorskem odnosu, več različnih metod mentoriranja, več vsebin s področja mentorskih kompetenc (npr. poklicna etika, komunikacija, proces mentoriranja, metode dela, vodenje skupine, vodenje supervizijskega pogovora, prepoznavanje potreb mentoriranca, vzpostavljanje odnosa z uporabnikom, odnosi med zaposlenimi drugih profilov, osnove supervizije, aktualna problematika supervizije v državi in svetu, kako spodbuditi mentoriranca, da ima srečanje dodano vrednost, kakovostno podajanje povratne informacije, strokovne vsebine glede na področje dela) in več predstavitev primerov dobrih praks. Pogrešali so tudi eksplicitno razlago povezanosti prvih dveh modulov z modulom 3, ki se je nekaterim zdel preobsežen ali pa jim določenih vsebin ni uspelo docela smiselno povezati s potrebami udeležencev v superviziji. Poleg tega jih je nekaj navedlo, da bi se jim zdelo smiselno že prej začeti z obravnavo tem iz modula 3. Nekateri so predlagali drugačen vrstni red modulov (najprej modul 2, nato modul 3 in na koncu modul 1) in znotraj modula 3, ki bi moral biti po njihovem mnenju na voljo tako začetnikom kot mentorjem, možnost izbire (podobno kot v sistemu kreditnih točk) med večjim naborom vsebin.

Kot je razvidno že iz predlogov, ki se nanašajo na omogočanje vključitve začetnikov v modul 3, je več udeležencev predlagalo, da bi bilo celotno usposabljanje v ustreznih/prilagojeni obliki namenjeno tudi začetnikom, saj bi bili ti tako bolj pripravljeni na oblike dela, ki jih predvideva supervizirana praksa. Pomembno se jim je zdelo, da bi bili tudi oni deležni strokovnih vsebin in poudarjanja pomena skrbi zase (vsebin modula 3). Začetniki bi se tako po mnenju udeležencev usposabljanja morali še pred začetkom prakse dobro spoznati s kompetenčnim modelom, konceptom supervizirane

prakse, etičnimi dilemami in osnovami vseh področij psihološkega dela. Menili so, da bi moralo biti izobraževanje kontinuirano, in sicer enakomerno razporejeno preko celotnega trajanja supervizirane prakse, pri čemer bi bila izobraževanja predvsem v popoldanskih terminih in ob sobotah.

Pomembno je izpostaviti še mnenje udeležencev, da jim je blizu možnost, da se na posamezne dele/vsebine usposabljanja pripravijo doma (npr. predelajo teoretična izhodišča, izvedejo domače naloge, izpolnijo lekcije preko spleta s pomočjo e-učilnice, se udeležijo klepetalnice, analizirajo videoposnetke, sodelujejo v interaktivnih spletnih delavnicah itd.), na srečanjih pa urijo teoretična znanja na praktičnih primerih, predvsem s pomočjo izkustvenega učenja in delavnic.

Ob koncu velja še enkrat poudariti, da so udeleženci v celoti zelo pohvalili predavanja in delavnice ter skupino, ki je vodila projekt. Všeč jim je bila organizacija, jasne in pravočasne informacije ter ažurnost in odzivnost. Ideja o projektu se jim je zdela dobra in program, ki bo v pomoč mladim psihologom, zelo dodelan. Številni so zapisali, da so veseli, da so bili del projekta, saj so v njem uživali. Zdelo se jim je, da je projekt ključen pri razvijanju stroke, in so imeli občutek, da soustvarjajo boljšo prihodnost za psihologe in psihologijo v Sloveniji.



Simona Painkret, Anja Podlesek in Vlasta Zabukovec

EVALVACIJA ŠTUDIJSKE PRAKSE¹⁴

Študijsko prakso bi lahko označili kot praktično usposabljanje, kjer študent v realnem delovnem okolju pod nadzorom mentorja opravi prve korake v izvajanju psihološke dejavnosti, se nauči določenih praktičnih pristopov, reflektira svojo dejavnost in z drugimi razpravlja o njej ter začenja vzpostavljati odnose s strokovnimi kolegi. Med prakso naj bi študenti ozavestili znanje in pomen samorefleksije, samoevalvacije in stalnega strokovnega razvoja.

Med študijsko prakso mentor ves čas lovi ravnotežje med direktivnim in nedirektivnim pristopom k mentoriranju. Po eni strani študent zaradi prvih srečevanj z realnimi problemi potrebuje veliko pomoči, razlage konceptualizacije primerov in primernih postopkov obravnave, veliko napotkov, nasvetov, predlogov mentorja. Po drugi strani mora mentor študenta pustiti izvajati naloge, kjer ima možnost pokazati svoje znanje, spretnosti in veščine. Študenta, ki pokaže ustrezno razvitost kompetenc za samostojno reševanje naloge in si želi delovnih izzivov, lahko mentor s preveč natančnimi navodili tudi ovira. Bolje je, da poskuša tak študent sam najti situacijo za urjenje svojih kompetenc ali rešiti določeno nalogo, kasneje pa skupaj z mentorjem analizira reševanje, prisotne težave in priložnosti napredka (Zabukovec in Podlesek, 2010).

Da bi bila študijska praksa karseda učinkovita in kakovostna, morata oba, tako študent kot mentor, razumeti cilje, proces in dosežke. Zato je pomembno, da se na začetku prakse osredotočita na definiranje začetnega stanja in načrt razvoja

14 Poglavje je osnovano na analizah in izsledkih diplomskega dela Simone Painkret (Painkret, 2016).

kompetenc, s čimer si postavita konkretne in merljive cilje. Osrednji del prakse je nato namenjen sledenju zastavljenim ciljem oz. sistematičnemu razvoju kompetenc, kar vključuje tako določitev kot izvedbo nalog, kakor tudi refleksijo. Praksa naj se zaključi z evalvacijo študijske prakse in dosežkov. Taka načela smo v modulu 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse izpostavljali tudi v prvem delu usposabljanja, ko smo mentorje pripravljali na mentoriranje po kompetenčnem pristopu. Na enega od srečanj smo povabili tudi študente, kjer so se s svojimi bodočimi mentorji spoznali in se pogovorili o dotedanji osebni poti in svojih pričakovanjih glede študijske prakse. Delno so tudi načrtovali njen potek, katere kompetence bodo razvijali in na kakšen način.

Namen raziskave

Po zaključku študijske prakse smo zbrali poročila mentorskih parov o poteku študijske prakse. S podrobno evalvacijo poročil mentorskih parov smo želeli ugotoviti, katere so tiste kompetence po *EuroPsyjevem* kompetenčnem modelu, ki so jih mentoriranci razvijali na študijski praksi (razvoj katerih kompetenc so pri sebi zaznali mentoriranci in razvoj katerih so pri mentorirancih zaznali mentorji), in do katere ravni so se te kompetence razvile. Zanimalo nas je tudi, ali so mentorji po opravljenem usposabljanju za mentorje supervizirane prakse v sklopu projekta SUPER PSIHOLOG pri sebi prepoznali napredek na mentorskih kompetencah in kako so mentoriranci ocenili razvitost mentorskih kompetenc pri mentorjih.

Analizirali smo tudi refleksije, pri čemer nas je zanimalo, ali so udeleženci ob pisanju poročil o študijski praksi uporabili tudi refleksivno razmišljanje in ga izrazili v pisnem zapisu ter katera področja so reflektirali. V analizi smo se osredotočili tudi na zapise etičnih dilem in splošne ocene študijske prakse s predlogi za spremembe.

Metoda

Vzorec

V evalvacijo je bilo vključenih 41 poročil o študijski praksi s pripadajočo dokumentacijo, od tega 20 poročil mentorjev (en mentor poročila ni oddal) in 21 poročil mentorirancev. Mentorji v vzorcu so imeli v povprečju 7 let in pol delovnih izkušenj (min = 2, max = 25). Vsi so imeli že pred projektom izkušnje mentoriranja (mentorirali so od 1 do 20 študentov različnih strok, $Mdn = 5$, med njimi od 0 do 6 študentov psihologije, $Mdn = 2$). V vzorcu mentorirancev sta bili dve študentki 3. letnika prve bolonjske stopnje, ena študentka 1. letnika druge bolonjske stopnje, 14 študentk 2. letnika druge bolonjske stopnje, ter 4 absolventke psihologije. Področno je bila razporejenost mentorskih parov sledeča: devet jih je delovalo na širšem področju klinične psihologije, sedem na področju psihologije izobraževanja ter pet na področju psihologije dela in organizacije. Za namene

zagotovitve anonimnosti podatkov bodo vse citirane navedbe udeležencev zapisane v moški obliki.

Pripomočki

Za oceno kompetenc mentoriranja so mentorji uporabili enega od naslednjih treh pripomočkov:

- *EuroPsyjev obrazec C – Ocena kompetenc*; pripomoček je bil izdelan za potrebe ocenjevanja razvitosti kompetenc po modelu *EuroPsy* in je dostopen na spletni strani <http://www.europsy.si/za-prosilce/obrazci/>. Obrazec vsebuje nanizanih 20 primarnih kompetenc ter 9 usposobitvenih kompetenc, ki jih ocenjevalec ocenjuje na 4-stopenjski lestvici (glej tabelo 3).
- *Mentorjeva ocena kompetenc*; pripomoček vsebuje *Lestvico za ocenjevanje kompetenc* skupaj z opisi (tabela 8) ter prazno tabelo, namenjeno mentorjeve- mu vpisu zaznanih kompetenc, njihovega opisu in oceni ter predlogu njihovega nadaljnjega razvoja. Mentorji so kompetence študentov ocenjevali na 4-stopenjski lestvici iz tabele 3, pri čemer sta bili stopnja 1 in 2 še dodatno razdelani. Stopnjo 1 smo razdelili na tri ravni: (1a) Ne osnovno znanje ne osnovne veščine niso prisotne, (1b) Prisotno je le osnovno znanje, osnovne veščine niso prisotne in (1c) Osnovno znanje in veščine prisotne, vendar kompetenca ni zadovoljivo razvita. Stopnjo 2 smo razdelili na dve ravni: (2a) Študent ima kompetenco za opravljanje nalog, vendar sta potrebna stalno vodenje in supervizija ter (2b) Študent ima kompetenco za opravljanje nalog, vendar sta potrebna občasno vodenje in supervizija.
- *Ocena kompetenc študenta na psihološki študijski praksi*; ta pripomoček je del obvezne dokumentacije o opravljeni psihološki praksi magistrskih študentov psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani in je vsebinsko in oblikovno zelo podoben zgoraj omenjenemu obrazcu *Mentorjeva ocena kompetenc*. Od slednjega se razlikuje v tem, da vsebuje tudi prostor za navedbo podatkov o zaključni oceni študijske prakse, ter da mentorju namesto prazne tabele ponuja tabelo s sedmimi vrsticami. V šestih so vpisane kategorije primarnih kompetenc s kratkim opisom, zadnja vrstica pa je namenjena usposobitvenim kompetencam. Ob stolpcu za ocene je dodan še stolpec, namenjen napotkom mentorja, kaj bi moral študent pri navedeni skupini kompetenc še razviti. Ocenjevalna lestvica je enaka kot pri obrazcu *Mentorjeva ocena kompetenc* (tabela 3), dodano je le navodilo, da v kolikor študent določene skupine kompetenc ni razvijal, mentor pusti prostor, namenjen oceni, prazen.

Mentorji so svoje mentorske kompetence ocenjevali s pripomočkom *Kompetence mentorja*, ki vključuje 42 mentorskih kompetenc, ki se razvrščajo na štiri področja (Splošne kompetence, Supervizirana praksa, Mentoriranje in Odnos do mentoriranja). Na 6-stopenjski odgovorni lestvici (1 – zelo slabo razvito oz. ni značilno zame, 6 – zelo dobro razvito oz. je povsem značilno zame) so pri vsaki

mentorski kompetenci označili samoznansvo njene razvitosti. Področje splošnih kompetenc je vsebovalo 6 postavk (primer: *Splošna kompetentnost na delovnem področju, na katerem bo potekalo mentoriranje*). Področje supervizirane prakse je bilo opisano s 13 postavkami (primer: *Jasno izoblikovana pričakovanja o supervizirani praksi in njenem poteku*). Tretje področje, tj. mentoriranje, je združevalo 16 postavk (primer: *Zavedanje pomena mentoriranja*), preostalih 7 postavk pa se je uvrščalo na področje odnosa do mentoriranca (primer: *Zavedanje posebnosti mentoriranja*).

Študenti so mentorske kompetence mentorja po zaključku študijske prakse ocenili s pripomočkom *Ocena mentorja*, ki se zgleduje po Zacharyjinem (2012) pripomočku za oceno mentorja. Pripomoček sestavlja 20 postavk s poimenovanimi in opisanimi odlikami oz. spretnostmi mentorja (primer: *Zavedanje – Zmožnost zavedanja sebe in drugih, občutljivost v zvezi z lastno identiteto in identiteto drugih, za socialne potrebe ter organizacijske in kulturne razlike*). Mentoriranci so mentorje ocenili na 6-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo, da je kompetenca pri mentorju zelo slabo razvita oz. zanj navedeno ni značilno, 6 pa, da je kompetenca zelo dobro razvita oz. je navedeno povsem značilno zanj.

Tako mentorji kot študenti so si pri končni refleksiji in evalvaciji študijske prakse lahko pomagali z *Vprašanji za refleksijo in evalvacijo*. Pripomoček sta v osnovni obliki predstavili V. Zabukovec in A. Podlesek (2010), v projektu SUPER PSIHOLOG pa je bil nadgrajen. Namenjen je predvsem mentorjem in spodbuja strukturirano analizo šestih pomembnih področij supervizirane prakse skozi 35 vprašanj. Prvo vprašanje je bilo namenjeno področju, imenovanemu Kriteriji uspešne prakse (primer: *Kaj so za vas najpomembnejši kriteriji uspešnosti supervizirane prakse?*), naslednjih pet vprašanj področju Pogojev za supervizirano prakso (primer: *Ali ste imeli podporo delodajalca za izvajanje supervizirane prakse?*), tri vprašanja so se nanašala na področje Priprava in načrtovanje supervizirane prakse (primer: *Ali ste bili na vodenje supervizirane prakse dobro pripravljeni?*). Področje Potek supervizirane prakse je zajemalo 14 vprašanj (primer: *Kakšna sta bila časovni potek in organizacija supervizirane prakse?*), znotraj področja Iznos supervizirane prakse je bilo nanizanih sedem vprašanj (primer: *Ali so bili cilji ustrezno opredeljeni?*), zadnjih pet vprašanj pa je spadalo v področje Splošna ocena supervizirane prakse in predlogi za naprej (primer: *Kaj vam je za idealno vodenje supervizirane prakse še manjkalo?*).

Model strukturirane refleksije supervizirane prakse (Zabukovec in Pelc, 2009) je pripomoček, namenjen predvsem mentorrancem. Z njim si lahko študent/psiholog začetnik pomaga strukturirati svojo refleksijo prakse. Vprašanja so bila razdeljena v tri sklope, in sicer se je prvi sklop s petimi vprašanji nanašal na potek, vsebine in metode supervizirane prakse (primer: *Katere kompetence so bile v središču supervizirane prakse?*), drugi sklop je bil s 13 vprašanji namenjen ozaveščanju procesa učenja pri supervizirani praksi (primer: *V čem se zdaj čutite bolj kompetentni?*),

zadnji, tretji sklop pa je vključeval 8 vprašanj o komunikaciji v supervizirani praksi (primer: *Kaj ste pričakovali od drugih (sodelavcev) v inštituciji?*).

Postopek

Mentorji so bili v sklopu projekta prisotni na usposabljanju mentorjev supervizirane prakse, in sicer v modulu 1 programa usposabljanja, kjer so prejeli informacije, navodila in pripomočke za izvedbo študijske prakse (Osebna pot – mentor, Izkušnje mentorja, Priprava – kontrolna lista – mentor, Samoocena mentorskih kompetenc, Vprašanja za mentoriranca in mentorja za načrtovanje prakse, Sporazum o mentoriranju, Pogajanja – kontrolna lista – mentor, Omogočanje razvoja – kontrolna lista – mentor, Vprašanja za refleksijo in evalvacijo, Ocena kompetenc mentoriranca, *EuroPsyjev* obrazec C – Ocena kompetenc, Zaključevanje – kontrolna lista – mentor).

Mentoriranci so bili prisotni le na drugem sklopu modula 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, kjer so prav tako kot mentorji prejeli informacije, navodila in pripomočke za izvedbo študijske prakse (Osebna pot – mentoriranec, Začetni pogovor z mentorjem, Vprašanja za mentoriranca in mentorja za načrtovanje prakse, Sporazum o mentoriranju, Pogajanja – kontrolna lista – mentoriranec, Omogočanje razvoja – kontrolna lista – mentoriranec, Model strukturirane refleksije supervizirane prakse, Vprašanja za refleksijo in evalvacijo, *EuroPsyjev* obrazec C – Ocena kompetenc, Ocena mentorja).

Med marcem in junijem 2015 so mentorji v svojem delovnem okolju vodili študijsko prakso enega študenta psihologije v obsegu vsaj 160 ur (pri posameznih mentorskih parih pa je prišlo tudi do odstopanj od predvidenega obdobja izvedbe). Mentorski pari so načrtovali študijsko prakso, spremljali razvoj kompetenc mentoriranca, sprti reflektirali proces študijske prakse in ga evalvirali. Mentorji so se vključili v supervizijo mentoriranja. Sodelovali so v supervizijskih skupinah, ki so bile sestavljene *ad hoc* med izvedbo modula 1 in v katerih so razpravljali o poteku supervizirane prakse. Supervizijske skupine so bile oblikovane v začetku aprila 2015, torej po zaključenem prvem in drugem delu modula 1 usposabljanja za mentorje supervizirane prakse in so v času vodenja študijske prakse povečini izvedle eno ali dve srečanju.

Pred zadnjim srečanjem so mentorji zbrali dokumentacijo o poteku študijske prakse ter na zadnjem srečanju o njej razpravljali v skupini: naredili so pregled dokumentacije mentoriranca o študijski praksi, ocenili razvitost kompetenc mentoriranca in naredili pregled razvoja njegovih kompetenc, strukturirali in analizirali so zapise sprotne refleksije in izdelali končno refleksijo supervizirane prakse, strukturirali in analizirali so povzetke supervizije mentoriranja, analizirali etične dileme, ki so se pojavile med študijsko prakso in načine njihovega reševanja, izdelali so končno evalvacijo študijske prakse in svoje vloge ter vloge mentoriranca v njej. Posodobili so svoje razumevanje

kompetenčnega modela. Podali so predloge sprememb izvajanja študijske prakse, razvoja novih načinov za njeno spremljanje ter načrtovali lastni strokovni razvoj za dvig kakovosti študijske prakse. Delo je potekalo samostojno in v skupinah po področjih psihološkega dela.

Po končanem usposabljanju so mentorji in mentoriranci poročila s pripadajočo dokumentacijo oddali v pregled izvajalcem projekta SUPER PSIHOLOG.

Študent je v zaključno poročilo vključil strokovno poročilo o študijski praksi, ki ga je moral pripraviti za namene priznavanja študijske prakse v okviru študijskega programa, načrt prakse (npr. zapiske s srečanja, kjer sta se z mentorjem pogajala o izvedbi prakse ali izpis s spletne platforme), samooceno kompetenc (izpolnjen *EuroPsyjev* obrazec C ali obrazec Mentorjeva ocena kompetenc mentoriranja), oceno mentorjevih kompetenc mentoriranja (Ocena mentorja) in evalvacijo študijske prakse.

Mentor je v svoje poročilo o študijski praksi vključil vse nastale dokumente med študijsko prakso (npr. načrt dela, sprotne zapise, izpolnjene pripomočke za mentorja, pripombe na te pripomočke itd.). Dodal je svojo oceno kompetenc mentoriranja (s podpisom na *EuroPsyjevem* obrazcu C, ki ga je izpolnil študent, je izrazil strinjanje z njegovimi samoocenami posameznih kompetenc; v primeru drugačnega mnenja je mentor ločeno izpolnil obrazec C v točkah, kjer je bila njegova ocena drugačna od mentorirančeve samoocene; mentor je lahko namesto obrazca C izpolnil tudi obrazec Ocena kompetenc mentoriranja), kratek pregled razvoja mentorirančevih kompetenc, urejene sprotne refleksije in njihovo analizo ter končno refleksijo prakse, navedbo (in analizo) etičnih dilem, ki so se pojavile med prakso, in načinov njihovega reševanja, končno evalvacijo študijske prakse in svoje vloge ter vloge mentoriranja v njej, refleksijo svojega razumevanja kompetenčnega modela in njegovega razvoja med vodenjem študijske prakse in predlog sprememb izvajanja študijske prakse, novih načinov za njeno spremljanje ter načrta lastnega strokovnega razvoja za dvig kakovosti mentoriranja študijske prakse.

Vsi oddani dokumenti so bili vir vsebine, uporabljene v analizi. Dokumentacijo smo evalvirali po modelu uporabniško usmerjene evalvacije (Kump, 2000), s čimer smo želeli zajeti tako nameravane kot tudi nenačrtovane informacije o izvajanju študijske prakse po kompetenčnem modelu *EuroPsy*.

Rezultati z razpravo

Kompetence mentorirancev

Najprej nas je zanimalo, katere kompetence po kompetenčnem modelu *EuroPsy* so mentoriranci razvijali na študijski praksi (razvoj katerih kompetenc so sami zaznali pri sebi in razvoj katerih so pri njih zaznali mentorji).

Tabela 14. Število študentov, ki so se ocenili pri posamezni kompetenci (N = 21)

Kompetence	f
PRIMARNE KOMPETENCE	
Oprelitev ciljev	
Analiza potreb	18
Postavljanje ciljev	18
Ocenjevanje	
Ocenjevanje posameznikov	16
Ocenjevanje skupin	14
Ocenjevanje organizacij	3
Ocenjevanje razmer	7
Razvoj	
Oprelitev in analiza zahtev	10
Oblikovanje storitve/proizvoda	11
Preizkus storitve/proizvoda	10
Evalvacija storitve/proizvoda	10
Intervencija	
Načrtovanje intervencije	12
Intervencija, usmerjena neposredno k osebam	15
Intervencija, usmerjena neposredno k razmeram	3
Posredna intervencija	3
Uporaba storitev ali proizvodov	4
Evalvacija	
Načrtovanje evalvacije	9
Merjenje v evalvaciji	6
Evalvacijska analiza	10
Komunikacija	
Zagotavljanje povratnih informacij	16
Pisanje poročil	16
USPOSOBITVENE KOMPETENCE	
Profesionalna strategija	2
Stalni strokovni razvoj	5
Poklicni odnosi	7
Raziskovanje in razvoj	2
Trženje in prodaja	3
Vodenje evidenc	1
Upravljanje prakse	1
Zagotavljanje kakovosti	1
Razmišljanje o sebi	3

V tabeli 14 lahko vidimo, da so med primarnimi kompetencami glede na pojavnost znanega razvoja v pisnih samoocenah mentorirancev najbolj izstopale analiza potreb (kompetenco je omenilo 18 študentov), postavljanje ciljev, ocenjevanje posameznikov, ocenjevanje skupin, intervencija, usmerjena neposredno k osebam ($f = 15$), ter zagotavljanje povratnih informacij in pisanje poročil. Usposobitvene kompetence so bile omenjene manjkrat. Največ, tj. 7 mentorirancev, je v svoji samooceni omenilo razvoj poklicnih odnosov, 5 mentorirancev pa stalni strokovni razvoj. Zgolj kot izjema so bile omenjene kompetence vodenja evidenc, upravljanja prakse in zagotavljanja kakovosti.

Razkorak med zaznano pogostostjo razvijanja primarnih in usposobitvenih kompetenc je precej nenavaden. Če izhajamo iz same vsebine in načrta študijske prakse, ki je predvideval ciljno razvijanje kompetenc, izvajanje refleksij in skozi evalvacijo kritično razmišljanje o svoji usposobljenosti, bi pri mentorirancih pričakovali, da bodo v večji meri prepoznali razvoj kompetence razmišljanja o sebi. Zdi se, da študenti niso v celoti razumeli uporabljenega kompetenčnega modela. Z modelom so jih seznanjali mentorji, ti pa so v svojih poročilih omenili težave pri lastnem razumevanju in umestitvi kompetenc tudi po pridobljenem znanju na usposabljanju ter šele postopno usvajanje modela ob vodenju študijske prakse. Zaključujemo, da je nujno, da kompetenčni model dobro spoznajo tudi študenti, po možnosti že med študijem, ter tako na študijsko prakso že pridejo opremljeni z znanji o kompetenčnem modelu, ki ga bodo pri vodenju prakse uporabljali mentorji. Da kompetenčnega modela niso usvojili vsi študenti, kaže tudi primer zapisa v poročilu enega med njimi: »Prav tako sem uril tudi kompetenco priprave izobraževalne delavnice na določeno temo.« V konkretnem primeru bi bil ob uporabi kompetenčnega modela *EuroPsy* relevantnejši zapis, da je med pripravo izobraževalne delavnice razvijal različne kompetence, med katerimi so bile v ospredju analiza potreb, postavljanje ciljev, ocenjevanje skupin in načrtovanje intervencije. V prihodnje bi bilo treba več pozornosti posvetiti razvijanju usposobitvenih kompetenc tudi v obrazcih za ocenjevanje kompetenc, razvitih na študijski praksi, ki jih morajo študenti oddati po zaključeni praksi na svojih oddelkih (študijskih programih), saj obstoječi obrazci večinoma prednost dajejo razvoju primarnih kompetenc.

Iz tabele 15 lahko razberemo, kako so kompetence mentorirancev ocenjevali mentorji. Ti so za ocenjevanje mentorirancev uporabljali različne pripomočke. Devet jih je ocenjevalo razvitost posamezne kategorije kompetenc kot celote (se pravi, so podali ocene sedmih kategorij, tj. šestih kategorij primarnih kompetenc in kategorije usposobitvenih kompetenc), 10 mentorjev pa je ocenilo vsako od 20 primarnih in 9 usposobitvenih kompetenc. Od 9 mentorjev, ki so funkcionalno kategorijo A – Opredelitev ciljev ocenjevali kot celoto, je en mentor podal oceno 1c, prav tako en je podal oceno 2, z oceno 2a so mentorirance ocenili trije mentorji, prav tako z oceno 2b, en mentor pa je podal oceno 3. Preostalih 10 od skupno 19 mentorjev je ocenjevalo vsako kompetenco posebej, torej tako kompetenco A1 kot tudi A2. Pri Analizi potreb (A1) je po en mentor uporabil oceno 1c, 2 ali 3, dva mentorja sta svoja mentoriranca ocenila z oceno 2b, trije pa z 2a. Dva mentorja pri svojih mentorirancih nista zaznala

razvoja omenjene kompetence. Drugo kompetenco, tj. Postavljanje ciljev (A2), je en mentor ocenil z oceno 2, prav tako je en podal oceno 3, po dva mentorja pa sta podala ocene 1c, 2a ali 2b. Razvoja te kompetence pri svojih mentorirancih nista zaznala dva mentorja. Na enak način lahko iz tabele 15 razberemo tudi, kako so mentorji pri svojih mentorirancih ocenjevali druge kompetence ali kategorije kompetenc.

Iz tabele 15 lahko vidimo, da so mentorji kompetence mentorirancev najpogosteje ocenili z oceno 2 (2, 2a ali 2b), izjemoma enkrat je bila podana ocena 4. Prevladovanja višjih ocen (tj. 3 in 4) na študijski praksi ni bilo pričakovati, saj je bil na voljo kratek čas opravljanja študijske prakse, nabor kompetenc je velik, zmožnosti delovanja študentov v realnem delovnem okolju pa so omejene. Pa vendar so mentorji pri mentorirancih prepoznavali razvoj raznolikih kompetenc. Skladno s samooceno mentorirancev so največkrat zaznali razvoj kompetenc analize potreb, postavljanja ciljev, ocenjevanja posameznikov, intervencije, usmerjene k osebam, zagotavljanja povratnih informacij in pisanja poročil.

Pregled (samo)ocen kompetenc mentorirancev je lahko koristno izhodišče tudi za načrtovanje supervizirane prakse, saj je ob predvidenem enem letu bistveno več časa za načrtno razvijanje vseh kompetenc, predvsem tistih, ki so na študijski praksi bolj posredno vključene v razvoj, če sploh.

Tabela 15. Frekvenčna porazdelitev ocen, ki so jih mentorji dali mentorirancem (N = 19)

Kompetence	Ocena										NZ	Skupaj	N
	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	3	4				
Primarne kompetence													
A. Opredelitev ciljev	0	0	0	1	1	3	3	1	0	0		9	
A1. Analiza potreb	0	0	0	1	1	3	2	1	0	2		10	19
A2. Postavljanje ciljev	0	0	0	2	1	2	2	1	0	2		10	
B. Ocenjevanje	0	0	0	0	1	3	1	4	0	0		9	
B3. Ocenjevanje posameznikov	0	0	0	4	0	2	2	2	0	0		10	19
B4. Ocenjevanje skupin	0	0	0	0	1	3	2	2	0	2		10	
B5. Ocenjevanje organizacij	0	0	1	0	1	2	1	0	0	5		10	
B6. Ocenjevanje razmer	0	0	1	3	2	0	2	0	0	2		10	
C. Razvoj	0	0	0	2	1	2	1	3	0	0		9	
C7. Opredelitev in analiza zahtev	0	0	0	1	0	1	3	2	0	3		10	
C8. Oblikovanje storitve/proizvoda	0	0	0	0	0	1	1	3	0	5		10	19
C9. Preizkus storitve/proizvoda	0	0	0	0	1	2	2	1	0	4		10	
C10. Evalvacija storitve/proizvoda	0	0	0	1	1	2	0	1	0	5		10	

Kompetence		Ocena										NZ	Skupaj	N
		1	1a	1b	1c	2	2a	2b	3	4				
D.	Intervencija	1	0	0	1	0	3	2	1	0	1	9	19	
D11.	Načrtovanje intervencije	0	0	1	2	0	2	2	1	0	2	10		
D12.	Intervencija k osebam	0	0	1	0	2	3	3	0	0	1	10		
D13.	Intervencija k razmeram	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	10		
D14.	Posredna intervencija	0	1	0	2	1	1	1	0	0	4	10		
D15.	Uporaba storitev/proizvodov	0	0	1	0	1	2	1	0	0	5	10		
E.	Evalvacija	1	0	0	0	0	3	3	1	1	0	9	19	
E16.	Načrtovanje evalvacije	0	0	1	2	0	2	1	2	0	2	10		
E17.	Merjenje v evalvaciji	0	0	1	2	0	1	0	3	0	3	10		
E18.	Evalvacijska analiza	0	0	3	0	0	0	1	1	0	5	10		
F.	Komunikacija	0	0	0	1	1	3	3	1	0	0	9	19	
F19.	Zagotavljanje povratne informacije	0	0	0	2	1	2	2	3	0	0	10		
F20.	Pisanje poročil	0	0	0	1	1	0	4	3	0	1	10		
Usposobitvene kompetence														
UK.	Usposobitvene kompetence	0	0	0	0	0	0	3	2	0	3	8	19	
UK1.	Profesionalna strategija	0	0	0	1	1	2	0	3	0	4	11		
UK2.	Stalni strokovni razvoj	0	0	0	0	0	2	1	4	0	4	11		
UK3.	Poklicni odnosi	0	0	0	1	2	2	0	2	0	4	11		
UK4.	Raziskovanje in razvoj	1	0	0	1	0	0	0	2	0	7	11		
UK5.	Trženje in prodaja	0	1	0	1	1	0	0	1	0	7	11		
UK6.	Vodenje evidenc	1	0	2	0	0	1	0	1	0	6	11		
UK7.	Upravljanje prakse	0	0	0	1	2	0	1	1	0	6	11		
UK8.	Zagotavljanje kakovosti	0	0	0	0	1	1	0	1	0	8	11		
UK9.	Razmišljanje o sebi	0	0	0	1	1	2	0	3	0	4	11		
Skupaj		4	2	13	35	27	59	50	58	1	112	361		

Opombe: Oznaka NZ predstavlja število mentorjev, ki pri svojem mentorirancu niso zaznali razvoja določene kompetence oz. kategorije.

Kompetence mentorjev

Primerjali smo samoocene mentorskih kompetenc, ki so jih mentorji podali pred in po usposabljanju. Najprej smo pri vsakem mentorju kot dosežek na posameznem od štirih področij mentorskih kompetenc izračunali natančno mediano njegovih samoocen kompetenc znotraj tega področja. Porazdelitve področnih dosežkov v obeh merjenjih so bile izrazito asimetrične, prav tako porazdelitve razlik med dosežki pri obeh

merjenjih, zato v tabeli 16 prikazujemo rezultate neparametričnega testa, s katerim smo preverjali, ali je od prvega do drugega merjenja prišlo do izboljšanja samoocen mentorskih kompetenc.

Tabela 16. Primerjava samoocen mentorskih kompetenc (N = 18) po štirih področjih pred in po usposabljanju

Kompetence mentorja	Min		Max		Mdn		Rezultat Wilcoxonovega testa predznačenih rangov
	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	
Splošne kompetence	3	3	5	6	4,75	5,00	$Z = -2,12, p = ,034$
Supervizirana praksa	3	4	6	6	4,00	5,00	$Z = -2,97, p = ,003$
Mentoriranje	3	4	5	6	4,25	5,00	$Z = -3,19, p = ,001$
Odnos do mentoriranja	4	3	6	6	5,00	5,00	$Z = -1,54, p = ,124$

Opombe: Pri računanju mediane so bile vrednosti obravnavane kot povprečja intervalov.

Mentorji so se, glede na prikazane srednje vrednosti v tabeli 16, pred usposabljanjem najnižje ocenjevali na področju vodenja supervizirane prakse, najvišje pa na področju odnosa do mentoriranja. Po usposabljanju je bilo mogoče zaznati statistično značilen napredek na vseh področjih, razen na področju odnosa do mentoriranja, kar lahko razložimo z dejstvom, da so imeli vsi udeleženi mentorji pretekle izkušnje z mentoriranjem. Razvite kompetence odnosa do mentoriranja so namreč potrebne za uspešno vodenje prakse ne glede na to, ali gre za prakso po kompetenčnem modelu *EuroPsy* ali v kateri drugi obliki.

Kljub temu da usposabljanje mentorjev supervizirane prakse ni bilo neposredno ciljno usmerjeno v porast splošne kompetentnosti mentorjev na delovnem mestu, pa je s strani mentorjev zaznana pomembna pozitivna sprememba na tem področju skladna z literaturo, kjer npr. Ghosh in Reio (2013) omenjata pozitiven vpliv mentoriranja na kariero in delovno uspešnost mentorja.

Ker samozaznava včasih ne daje popolnih informacij, je dobrodošla tudi ocena druge osebe. Mentorje so tako na koncu študijske prakse ocenili tudi mentoriranci. V splošnem lahko rečemo, da so bili mentoriranci zelo zadovoljni z načinom mentoriranja, saj so srednje vrednosti ocen na skoraj vseh postavkah enake najvišji oceni na lestvici, tj. oceni 6 (tabela 17). Študentje želijo nasvete in informacije od izkušenih oseb (Boštjančič in Vidmar, 2011), zaradi česar ni presenetljivo, da so kot najbolj izstopajočo kompetenco pri mentorjih prepoznali ravno kompetenco Energija, entuziazem in pripravljenost deliti izkušnjo z mentorirancem (tabela 17). Mediana je bila le pri štirih postavkah (tj. postavkah Upravljanje s spremembami, Tolerantnost do dvosmiselnosti, Posredovanje povratne informacije in Ocenjevanje kompetenc) nižja od najvišje vrednosti. Upravljanje s spremembami je bila med mentorjevimi odlikami/spretnostmi z vrednostjo *Mdn* = 5 skupno najnižje ocenjena.

Tabela 17. *Ocene mentorjev, kot so jih podali mentoriranci (N = 20), po posameznih postavkah*

Odlika ali spretnost	Mdn	Min	Max
Zavedanje	6	5	6
Empatija	6	5	6
Prijaznost	6	5	6
Spretnost spodbujanja	6	4	6
Spretnost učenja	6	4	6
Spretnost pogovora	6	5	6
Spretnost poslušanja	6	5	6
Upravljanje s spremembami	5	4	6
Tolerantnost do dvosmiselnosti	5,5	4	6
Strokovnost in širina mentorja	6	5	6
Energija, entuziazem in pripravljenost deljenja izkušnje	6	6	6
Posredovanje povratne informacije	5,5	4	6
Pozitivno in aktivno poslušanje mentoriranca	6	5	6
Reflektiranje praktičnega dela	6	5	6
Obvladovanje težjih zadev in občutij	6	4	6
Obvladovanje meja in razmerja moči	6	4	6
Medsebojno izmenjevanje etičnih dilem	6	4	6
Mentorstvo	6	4	6
Ocenjevanje kompetenc	5,5	4	6
Ocenjevanje izvajanja prakse	6	3	6

Opombe: Vrednost 1 je pomenila, da je kompetenca pri mentorju zelo slabo razvita oz. zanj navedeno ni značilno, 6 pa, da je kompetenca zelo dobro razvita oz. je navedeno povsem značilno zanj. Ker so se porazdelitve ocen glede na Shapiro-Wilkov test po vseh postavkah statistično pomembno razlikovale od normalne porazdelitve ($p < 0,01$), smo kot mero sredine uporabili mediano.

Ocenjevanje refleksij

Refleksija terja postanek za razmislek, da se lahko miselno soočimo s problemi, vprašanji in izzivi. Pisna refleksija ob tem daje priložnost za artikulacijo in strukturiranje jasnih stališč, mnenj, interpretacij in pojmovanj (Čotar Konrad in Rutar, 2015). Zanimalo nas je, ali so udeleženci ob pisanju poročil o študijski praksi uporabili tudi refleksivno razmišljanje in ga izrazili v pisnem zapisu ter katera so tista področja, ki so jih udeleženci reflektirali.

Prisotnost refleksij v poročilih mentorskih parov sta neodvisno ocenjevala dva ocenjevalca. Ocenjevalca sta pregledala celotno poročilo z vso priloženo dokumentacijo vsakega udeleženca. Predhodno smo oblikovali 12 kategorij: (i) Mentorski odnos (neposredni in posredni opisniki mentorskega odnosa), (ii) Povratna informacija (zapisi o načinu, pogostosti in časovni komponenti podajanja povratne informacije), (iii) Načrt dela (zapisi o vsebini, pričakovanjih, usklajevanjih, pogajanjih in vključenosti v oblikovanje načrta dela), (iv) (Sprotna) refleksija (zapisi o načinu, pogostosti in časovni komponenti (sprotnih) refleksij), (v) Doseženi cilji (zapisi o uspešnosti in načinu doseganja ciljev), (vi) Podpora delodajalca (zapisi o formalni in odnosni podpori vodstva), (vii) Razvoj kompetenc (zapisi o razvoju kompetenc mentoriranja), (viii) Poklicna identiteta (zapisi o občutku kompetentnosti, samozavesti, poistovetenja s poklicno vlogo, občutku (večje) pripadnosti stroki, povezanosti znotraj stroke), (ix) Dvig zavesti mentoriranja (zapisi o dojemanju pomena in potencialnih doprinosov mentoriranja, usposobljenosti za mentoriranje in razvoja mentorskih kompetenc), (x) Prenos teorije v prakso (zapisi o aplikaciji mentorirančevega teoretičnega znanja na praksi), (xi) Etične dileme (zapisi o dejanskih in potencialnih, situacijskih in odnosnih etičnih dilemah) in (xii) Kompetenčni model (zapisi o dojemanju, poznavanju, izzivih, potencialih, ovirah in doprinosih kompetenčnega modela *EuroPsy*). Pri ocenjevanju, ali se je pojavila refleksija znotraj poročanja o posamezni kategoriji študijske prakse, sta ocenjevalca sledila vnaprej dogovorjeni ocenjevalni lestvici, pri kateri je NP pomenilo, da podatka o tem v poročilu ni, 0 je pomenila splošno navedbo ali opis, 1 navedbo z zametki refleksije oz. s posredno zaznano refleksijo, ki se je nanašala na konkretno situacijo, in 2 navedbo, ki je vključevala ozaveščeno lastno vedenje/misli/občutke in se je nanašala na konkretno situacijo. Za boljšo predstavbo navedimo nekaj primerov. Primer zapisa, uvrščenega pod kategorijo Odnos, ki je prejel oceno 0, je: »Oba ugotavljava, da sva se ujela v odnosu.« Primer zapisa v tej kategoriji, ki je prejel oceno 2, je: »Ob pogovoru o bolj osebnih temah je najin odnos postal bolj zaupen in odkrit, zaradi česar sem mu lahko še bolj neobremenjeno zaupal svoje mnenje, tudi kadar se s čim nisem strinjal.« Primer zapisa, uvrščenega v kategorijo Načrt dela, ki je prejel oznako 0, je: »V poročilu je priložen načrt dela.« Primer zapisa iz iste kategorije, ki je prejel oceno 2, je: »Zelo smiselno se mi zdi predhodno srečanje z namenom dogovora o pričakovanjih, ciljih in spoznavanju z mentorirancem. Tako sem imel priložnost predstaviti svoje delo, hkrati pa sem lahko že načrtoval, kam vse bi mentoriranja vključil na podlagi njegovih želja, pa tudi osebnostnih lastnosti.«

Tabela 18. *Ocene refleksij po kategorijah pri mentorjih (N = 20) in njihovih mentorirancih z vidika dveh ocenjevalcev*

	Mentorji								Mentoriranci							
	NP		0		1		2		NP		0		1		2	
	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2
OD	0	0	7	4	8	11	5	5	0	0	4	3	11	7	5	10
PI	1	1	7	11	6	5	6	3	0	0	6	11	9	3	5	6
ND	0	0	2	4	13	10	5	6	0	0	6	7	10	8	4	5
SR	0	0	4	9	7	3	9	8	0	1	4	9	10	6	6	4
DC	0	0	2	8	15	9	3	3	0	0	3	6	8	7	9	7
PD	6	6	7	7	3	5	4	2	5	5	2	6	9	4	4	5
RK	0	0	2	3	7	10	11	7	0	0	3	3	4	6	13	11
PID	6	5	7	8	5	5	2	2	2	2	7	5	6	7	5	6
DZM	0	0	1	2	7	4	12	14	18	18	2	2	0	0	0	0
PTP	11	11	3	4	4	3	2	2	0	1	8	9	5	3	7	7
ED	3	3	7	8	1	4	9	5	8	8	10	9	1	2	1	1
KM	3	3	6	3	4	5	7	9	10	12	9	7	0	0	1	1
<i>f</i>	30	29	55	71	80	74	75	66	43	47	64	77	73	53	60	63

Opombe: O1 = ocenjevalec 1; O2 = ocenjevalec 2; *f* = pogostnost posamezne ocene pri ocenjevalcu. Kategorije: OD = Odnos, PI = Povratna informacija, ND = Načrt dela, SR = (Sprotna) refleksija, DC = Doseženi cilji, PD = Podpora delodajalca, RK = Razvoj kompetenc, PID = Poklicna identiteta, DZM = Dvig zavesti mentoriranja, PTP = Prenos teorije v prakso, ED = Etične dileme, KM = Kompetenčni model.

V tabeli 18 lahko vidimo, da so bila poročila mentorjev in mentorirancev v refleksiji na kategoriji Podpora delodajalca (PD) precej raznolika, saj sta ocenjevalca zaznavala celoten spekter ravni ocen – od tega, da poročilo ni vsebovalo podatka o tej kategoriji (NP), preko omembe (0) in delne/posredne refleksije (1) do refleksije (2). V poročilih mentorjev je bilo največkrat zaznati poglobljene refleksije, ocenjene z oceno 2, na kategoriji Dvig zavesti mentoriranja (DZM), medtem ko pri mentorirancih na tej kategoriji ni bilo zaznane refleksije. V poročilih mentorirancev sta ocenjevalca največkrat zaznala poglobljeno refleksijo o razvoju kompetenc (RK), pogoste so bile tudi pri mentorjih. Iz podatka o pogostnosti posameznih ocen (vrstice *f* v tabeli 18) lahko vidimo, da sta oba ocenjevalca v splošnem nekaj več refleksije zaznavala pri mentorjih, pri mentorirancih pa je bilo v celoti gledano nekaj več poročil, ki niso vsebovala podatkov o določenih kategorijah. Precejšnja raznolikost ocen zapisov, ki sta jih uporabljala oba ocenjevalca, znotraj posameznih kategorij opozarja na to, da je ocenjevanje poglobljenosti refleksij v poročilih lahko precej subjektivno. Za več informacij o skladnosti obeh ocenjevalcev glej Painkret (2016).

Refleksija predstavlja metakognitivno aktivnost ozaveščanja misli, občutkov in vedenj. Študijska praksa je bila ciljno usmerjena v razvoj kompetenc in skladno s tem so v svojih refleksijah tako mentorji kot tudi mentoriranci največ pozornosti namenili prav kompetencam – pri mentorirancih se je to izkazalo skozi največ zaznane refleksije v kategoriji Razvoj kompetenc, pri mentorjih pa se je osredotočenost na razvoj mentorskih kompetenc kazala skozi zaznano refleksijo v kategoriji Dvig zavesti mentoriranja (tabela 18). Ta rezultat sovпада s tem, da so največji napredek med usposabljanjem mentorji zaznali na področju mentoriranja (tabela 16). Kategorija Dvig zavesti mentoriranja se, razumljivo, ni pojavljala pri mentorirancih. Ti so malo pozornosti v svojih poročilih namenili tudi refleksiji etičnih dilem in kompetenčnega modela. Mentorjevi zapisi v poročilih so se najmanjkrat nanašali na kategorijo Prenos teorije v prakso. Za področja odnosa, povratne informacije, načrta dela, sprotne refleksije in doseženih ciljev lahko rečemo, da so bila udeležencem pomembna, saj so jih vsi (razen dveh izjem) vključevali v svojih zapisih, razlikovali so se le v tem, kako poglobljeni so bili ti zapisi.

Čeprav je bila refleksija v poročilih mentorjev in mentorirancev prisotna, tudi v poglobljeni obliki, kar bi nas lahko navdalo z zadovoljstvom, saj je refleksija neločljivo povezana z učinkovitostjo (Cropley, Hanton, Miles in Niven, 2010), pa bi bilo vendarle vsebinsko področje refleksije smiselno v programu usposabljanja mentorjev supervizirane prakse še razširiti, predvsem v smeri razvijanja mentorjevih kompetenc spodbujanja poglobljene refleksije pri mladih psihologih. Kot izpostavlja B. Marentič Požarnik (2010), je to namreč ena izmed mentorjevih pomembnejših vlog. Kot je v poročilo zapisal eden od mentorjev, so bile »refleksije ključna priložnost za izboljšanje procesa dela ter spremembe vedenjskih vzorcev na študijski praksi«. Smiselno pa bi bilo tudi pripraviti pripomočke, ki bi spodbujali sprotno refleksijo pri mentorirancih, npr. osnutek strukture dnevnškega zapisa o študijski praksi za študente (glej Painkret, 2016), saj kljub temu, da je refleksijo težko spodbujati (Marentič Požarnik, 2010), obstajajo različne tehnike in pristopi, ki so lahko v pomoč (Bizjak in Valenčič Zuljan, 2007) predvsem tistim, ki to spodbudo potrebujejo.

Etične dileme

Zanimalo nas je, ali so se udeleženci na študijski praksi soočali z etičnimi dilemami. Več kot polovica mentorjev (od 20) je v svojih poročilih zabeležila prisotnost etičnih dilem med študijsko prakso ($f = 11$), medtem ko je med 21 mentoriranci to naredila le slaba tretjina ($f = 6$). Štirje mentorji in štirje mentoriranci so poročali, da so bile na praksi omenjene potencialne etične dileme. Dva mentorja in dva mentoriranca sta poročala, da etičnih dilem na praksi ni bilo. Nobene omembe o prisotnosti ali odsotnosti etičnih dilem pa ni bilo v slabi polovici poročil mentorirancev ($f = 9$) in pri treh poročilih mentorjev.

Študentje se že med študijem spoznajo s psihološkim etičnim kodeksom, vendar njegovo poznavanje ne zagotavlja dejanske implementacije (Falender in Shafranske, 2012). Praksa je tako čas za integracijo etičnega kodeksa v delo bodočega psihologa

(Handelsman, Knapp in Gottlieb, 2009). Iz tega razloga je pomembno, da mentorji zaznavajo in prepoznajo dejanske in potencialne etične dileme v delovnem okolju, ter nanje opozarjajo in o njih diskutirajo tudi z mentoriranci. Naši rezultati povedo, da je velika večina mentorjev na študijski praksi ali zaznala dejanske ali pa prepoznala potencialne etične dileme. Na drugi strani skoraj polovica mentorirancev v svojih poročilih etičnih dilem ni omenila. Slednje ima lahko več razlogov. Clark, S. L. Harden in Johnson (2000) so v svoji raziskavi prav tako prišli do visokega odstotka odgovorov mentorirancev o nezaznanih etičnih dilemah v mentorskem odnosu. Rezultat so pojasnjevali s pristranskostjo poročanja, saj so mentoriranci opisovali odnos z mentorjem, ki jim je godil, kar je izključevalo primere, ko so mentoriranci zaznali etične dileme in posledično prekinili mentorski odnos. Glede na to, da so bili mentoriranci v naši analizi z mentorji izjemno zadovoljni, morda etičnih dilem v mentorskem odnosu (in sicer) niso zaznali oz. jim posvečali pozornosti zaradi vsesplošnih pozitivnih občutkov. Razlog za relativno visok odstotek neporočanja o etičnih dilemah je lahko tudi v tem, da v navodilih za strokovno poročilo študenta o študijski praksi ni bilo posebej izpostavljeno vprašanje o etičnih dilemah, kar pomeni, da so morda mentoriranci na praksi ali zaznali etične dileme ali so se o potencialnih etičnih dilemah z mentorjem pogovarjali, vendar pa se jim to ni zdela zadosti pomembna informacija, da bi jo vključili v poročilo. V prihodnje bi bilo smiselno posebej poudariti pomen ozaveščanja etičnih dilem med psihološko dejavnostjo ali v mentorskem odnosu z eksplicitnim zapisom teh dilem v dokumentaciji o študijski ali supervizirani praksi. Razprava o tako pridobljenem naboru konkretnih etičnih dilem bi lahko dopolnila vsebino programa usposabljanja mentorjev.

Ocena pripomočkov

Osmim mentorjem (od 20) so se zdeli pripomočki uporabni, trem delno uporabni (nekateri uporabni, drugi ne toliko), pri devetih mentorjih pa v poročilih ni bilo podatka o uporabnosti pripomočkov. Nihče ni navedel, da pripomočki niso uporabni. Petim mentorjem se je zdelo pripomočkov preveč, dvema premalo, 13 mentorjev pa ni navedlo podatka o tem, ali je bila izbira pripomočkov zadostna.

Evalvacija študijske prakse

Rezultati analize so pokazali splošno zadovoljstvo udeležencev s študijsko prakso, izvedeno po kompetenčnem modelu *EuroPsy*, ter obenem ponudili kritična izhodišča za učinkovit nadaljnji razvoj in aplikacijo v zastavljeni smeri.

Kar 15 od 20 mentorjev izpostavilo strukturo in sistematičnost, ki jo skozi študijsko prakso daje kompetenčni model *EuroPsy*. Pri tem so mentorji posebej izpostavili predvsem uvodni pogovor z mentorirancem, saj le-ta ob uporabi pripomočkov za vodenje uvodnega srečanja zelo jasno in usmerjeno zaobjame vse pomembne vsebine in področja (spoznavanje, pričakovanja, cilje, reševanje konfliktov, etične dileme ipd.), ki dajejo ugodno izhodišče za uspešno izvedeno študijsko prakso. Dogovor, ki

ga posledično sprejmeta mentor in mentoriranec, razbremeni celoten proces prakse, saj so stvari jasno in soglasno dogovorjene že na začetku. Kot je navedel eden izmed mentorjev, je »struktura omogočala varnost, da se z mentorirancem pogovorim o dilemah, ki jih je težje načeti (npr. kako postopati v primeru pojavljanja konfliktov, kje so meje mentorskega odnosa ipd.)«.

Glede na rezultate analize lahko rečemo, da se je kompetenčni model *EuroPsy* uspešno usidral v udeležencih, v poročilih so se namreč znašli celo zapisi, kot je »brez njega si svojega strokovnega dela in vodenja študijske prakse ne predstavljam več.« Da bi lahko takšen odnos do kompetenčnega modela *EuroPsy* vzpostavilo čim več psihologov, je treba izvajati intenzivne promocijske aktivnosti za dvig prepoznavnosti načel *EuroPsy* in informiranje zainteresirane javnosti o koristih mentoriranja tako za mentorirance kot tudi mentorje in delodajalce (Ghosh in Reio, 2013; Grima, Paillé, Mejia in Prud'homme, 2014; Kristl in Repe, 2007; Skela Savič, Kalender Smajlovič in Pivač, 2016). Pri tem promocija vključuje tudi konkretizacijo modela, tj. razdelavo opisov kompetenc po področjih psihološke dejavnosti, da bo model še lažje razumljiv vsem psihologom (glej tudi tabelo 19).

Trinajst mentorjev je prednosti študijske prakse v projektu SUPER PSIHOLOG zaznalo skozi značilnost ciljne usmerjenosti (omenjali so ciljni razvoj kompetenc, jasnost in konkretnost ciljev prakse (tudi zaradi jasnih pričakovanj in vloge). To nakazuje na velik pomen razjasnitve pričakovanj v uvodnem pogovoru. Kot je opisal eden izmed mentorjev, »je pogovor o pričakovanjih študenta najpomembnejši del načrtovanja, saj tako obenem spoznaš, kaj bi študent želel pridobiti na praksi in katere kompetence pri sebi zaznava kot najslabše razvite.« Posledično je lahko načrt oblikovan tako, da sta tako mentor kot mentoriranec zadovoljna in usmerjena k istim ciljem, kar ugodno vpliva na iznos prakse.

Trije mentorji so dojeli prakso kot možnost za kritično evalvacijo lastnega dela (omenili so povečanje kompetentnosti, samozavesti, razvoj psihološke identitete, priložnosti za lastno evalvacijo in napredek). Velika večina delovanja posameznika je rutina, ki jo ponavljamo, ne da bi to ozavestili (Ličen, Bolčina, Žolger in Gubalova, 2011), študijska praksa, izvedena po kompetenčnem modelu *EuroPsy*, pa udeleženca spodbudi k postanku za razmislek in posledično (tudi) kritično evalvacijo lastnega dela. To, da so mentorji pri sebi opazili razvoj kompetenc, večjo samozavest in večji občutek pripadnosti stroki, so pomembni kazalniki dviga poklicne identitete psihologa (Bucik, 2001), kar je za povezanost in poklicno identiteto med psihologi velikega pomena.

Štirje mentorji so študijsko prakso prepoznali kot možnost za sodelovanje (zapisi v njihovih poročilih so navajali druženje, mreženje, supervizijo, sodelovanje) in štirje kot koristna izhodišča in vir spoznanj (v njihovih poročilih so bili zapisi o spoznavanju pomena refleksije, uglašenosti na potrebe mentoriranja, še večjem občutku odgovornosti do mentoriranja in samega procesa). Mentor se skozi mentoriranje tudi sam uči, ostaja seznanjen z novostmi ter se srečuje z novimi idejami (Kristl in Repe,

2007). Omenjeno je eden izmed mentorjev ubesedil takole: »Opažanja mentoriranca so predstavljala pomemben vidik zagotavljanja kakovosti izvajanja storitev, saj so nudila s preteklimi izkušnjami neobremenjen pogled na situacijo, vnašala so nove poglede ali potrjevala že obstoječa mnenja, v obeh primerih pa tudi, precej nepričakovano, pozitivno vplivala na mentorjev občutek razbremenjenosti.«

Mentorji so v svoji splošni oceni študijske prakse podali tudi predloge. Od 20 mentorjev jih je kar 15 podalo vsaj en predlog, skupaj je bilo podanih 35 predlogov. Izrazito največ, 18 predlogov, je bilo podanih v zvezi s formalno ureditvijo prakse in dokumentacijo. Pet predlogov se je nanašalo na načrtovanje in vsebino. Po šest predlogov se je nanašalo na kompetenčni model *EuroPsy* in na izobraževanje ter povezovanje. V tabeli 19 so navedeni povzetki predlogov.

Tabela 19. *Predlogi za študijsko prakso*

Predlog	
Načrtovanje in vsebina prakse	
1.1	V prakso naj se vključi spoznavanje pomena posameznih kompetenc ter odgovornosti mentorja in mentoriranca za uspešen zaključek prakse.
1.2	Za optimalno vodenje študijske prakse naj se že v načrt prakse vključi vsakodnevno refleksijo.
1.3	Pripravi naj se splošen načrt študijske prakse po področjih dela psihologa v organizaciji, kjer bodo že vključene in zapisane kompetence.
1.4	Na začetku prakse naj se s tremi tipičnimi nalogami psihologa v delovni organizaciji preveri razvitost kompetenc mentoriranca.
Formalna ureditev prakse in dokumentacija	
2.1	Treba je sistematično nuditi informacije institucijam/delodajalcem o njihovi vlogi pri študijski praksi.
2.2	Potrebna so jasnejša navodila glede dokumentiranja študijske prakse – izvajalci prakse naj bodo obveščeni, ali je uporaba pripomočkov za mentoriranje obvezna ali zgolj priporočljiva.
2.3	Potrebno je poenotenje opravljanja študijske prakse za študente vseh študijskih programov psihologije v Sloveniji.
2.4	Potrebno je podaljšanje trajanja študijske prakse.
2.5	Uvede naj se obrazec za spremljanje napredka študenta, ki bi omogočal strukturirano in časovno manj zamudno spremljanje razvoja kompetenc.
2.6	Potrebna je formalna ureditev razmerja mentorjev, vključno s sistemom nagrajevanja (nagrada, finančna podpora, zmanjšan obseg dela itd.), saj mentorji trenutno svoje mentorsko delo opravljajo izključno na prostovoljni bazi.
2.7	Dokumentacijo o praksi naj se ureja prek spletnega portala – aktiven spletni obrazec.
2.8	Uvede naj se motivacijsko pismo, ki ga morajo študentje poslati mentorju v procesu dogovarjanja o študijski praksi.
2.9	Dokumentacijo je treba minimizirati, poenostaviti, združiti tako, da se stvari ne podvajajo.

Predlog

Kompetenčni Model *EuroPsy*

- 3.1 Izvajati je treba promocijske aktivnosti, povezane z dvigom prepoznavnosti modela in certifikata *Europsy*, ter informirati zainteresirano javnost o koristih mentoriranja.
- 3.2 Študenti naj se s kompetenčnim modelom in certifikatom *Europsy* seznanijo že med študijem.
- 3.3 Kompetenčni model bi bilo treba dodelati s konkretnimi vedenji in jih generalizirati vsaj do te mere, da jih razumejo vsi psihologi, ki delajo na posameznem področju (se pravi posebej za področje psihologije dela in organizacije, klinične psihologije in psihologije izobraževanja).

Izobraževanje in povezovanje

- 4.1 Potrebna je ohranitev in sistemska ureditev supervizijskih skupin ter mreže mentorjev.
- 4.2 Potrebni je več delavnic s strokovnimi vsebinami (npr. uveljavljeni strokovnjaki predstavijo primere dobre prakse).
- 4.3 Občasno (morda letno) srečanje mentorjev s predavanji ali delavnicami za dvig kompetenc, ki so ključne za uspešno mentoriranje.
- 4.4 Dobrodošel bi bil nabor kakovostne literature za boljši razvoj mentoriranja in razumevanja supervizije ter odnos.

Pozitivni odzivi in kar 35 podanih predlogov s strani mentorjev nakazujejo na veliko željo po napredku in dajejo smernice za nadaljnji razvoj sistema (študijske in) supervizirane prakse v Sloveniji.



Katarina Kocbek, Katja Ponikvar in Anja Podlesek

ĖVALVACIJA SUPERVIZIRANE PRAKSE I: POROĀILA MENTORJEV IN MENTORIRANCEV TER OCENE NJIHOVIH KOMPETENC

Supervizirano prakso smo evalvirali skozi zakljuĀna poroĀila mentorjev in mentorirancev (psihologov zaĀetnikov, ki so zakljuĀili enoletno supervizirano prakso). Za mentorje smo sestavili strukturiran vprašalnik, ki je zajemal oceno uspešnosti razliĀnih vidikov supervizirane prakse, vprašanja odprtega in zaprtega tipa o njeni organizacijski in logistiĀni izvedbi, dilemah, ki so se pojavile med prakso, naĀinu evalvacije prakse in splošna vprašanja odprtega tipa o supervizirani praksi in mentoriranju. Posebno pozornost smo namenili tudi vprašanjem o vsebinski izvedbi supervizirane prakse (uporabljenih metodah in oblikah mentoriranja, ocenjevanju kompetenc mentoriranja, dokumentiranju prakse ipd.). Za evalvacijo s strani mentorirancev smo uporabili vprašanja odprtega tipa za refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse, ki smo jih omenili Źe v poglavju *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov*. Vprašanja smo razdelili na sedem vsebinskih sklopov, mentoriranci so odgovarjali na vsa vprašanja v sklopu skupaj. Predstavljamo odgovore mentorjev in mentorirancev na evalvacijska vprašanja ter ugotovitve analize teh odgovorov.

Pregledali smo tudi, kako so mentorji po zakljuĀku supervizirane prakse ocenili kompetence mentorirancev po kompetenĀnem modelu *EuroPsy*, torej v *EuroPsyjevem* obrazcu C (glej tabelo 8) na 4-stopenjski lestvici (tabela 3), in kako so mentoriranci ocenili mentorske kompetence svojih mentorjev na obrazcu Kompetence mentorja (glej tabelo 8).

Pri mentorjih smo med projektom trikrat zbrali njihove samoocene kompetenc mentoriranja: (i) tik pred začetkom usposabljanja mentorjev, (ii) po zaključku modula 1, tj. ob oddaji poročila o študijski praksi (pri večini mentorjev, ne pa pri vseh, tri mesece po začetku usposabljanja), in (iii) po zaključku vodenja supervizirane prakse (pri večini mentorjev 15 mesecev po začetku usposabljanja). S primerjavo samoocen kompetenc mentoriranja smo preverjali, kako so se te kompetence spreminjale skozi čas. S tem smo želeli ovrednotiti učinkovitost usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, tj. učinek usposabljanja na kakovost mentoriranja pri udeležencih v projektu.

Analiza evalvacijskih poročil mentorjev

Za izvedbo analize evalvacijskih poročil mentorjev smo uporabili 32 poročil, ki so bila oddana do julija 2016. Poročila je oddalo 21 mentorjev, približno polovica je oddala po dve poročili, eno za vsakega mentoriranja. Kljub temu da so oddali ločena poročila, pa se je vsebina poročil ponekod ponavljala (enaki odgovori za oba mentoriranja), zaradi česar zapisani numerusi niso povsod enaki.

Organizacijski vidiki izvajanja supervizirane prakse

Obseg mentoriranja. V povprečju so mentorji z mentoriranci izvedli 38,5 ure neposrednega mentoriranja na mentorskih srečanjih, vsi pa so za mentoriranje uporabljali še druge oblike mentoriranja, tako da so dosegli zastavljeni cilj 40 ur supervizirane prakse v enem letu.

Lokacija srečanj. Mentorski pari so se večinoma srečevali na delovnem mestu mentorja ali mentoriranja, kar so vsi ocenili kot primerno, v manjši meri pa so se pari srečevali še v javnih prostorih (ki jih je nekaj parov ocenilo kot primerne, več parov pa kot neprimerne), pri mentorirancu doma ali v prostorih projektnih partnerjev. Kot bistveno pri izboru lokacije srečanja so navajali to, da v okolju ni motečih dejavnikov.

Pogostost srečanj. Večina (23) mentorjev je menila, da so bila mentorska srečanja ravno prav pogosta, 5 mentorjev pa, da so bila prerodka. V povprečju so mentorski pari izvedli 15 daljših srečanj (osebno ali v obliki videokonferenčnega klica). Nekateri so poročali še o pogostih telefonskih klicih, ki pa jih niso beležili kot srečanja.

Primerna dolžina mentoriranja. V dveh tretjinah (tj., 19) poročil so mentorji menili, da je bilo približno enoletno obdobje mentoriranja ravno prav dolgo, v eni tretjini poročil ($f = 9$) pa, da je bilo prekratko. Deset mentorjev je sicer menilo, da je eno leto ustrezna dolžina mentoriranja, 7 mentorjev, da bi bila ustrezna dolžina med letom in letom in pol oz. dvema letoma, ena mentorica pa, da bi bilo lahko obdobje tudi krajše (9 do 12 mesecev).

Dolžina srečanj. Večina mentorjev je izvajala srečanja, ki so trajala med 1,5 ure in 2 urama (90–120 minut). Nekateri so imeli srečanja do tri ure ali več, predvsem v

primerih, ko je šlo za obiske na delovnem mestu mentorja/mentoriranca. Skoraj vsi mentorji so kot optimalni čas trajanja srečanja predlagali razpon med 1,5 ure in 2 urama. Nekaj mentorjev je predlagalo daljša srečanja (do tri ure za redna srečanja in več za srečanja na delovnem mestu), dva mentorja pa srečanja v dolžini med uro in dvema urama.

Oblika srečanj. Mentorji so v povprečju opravili 80 % mentorskih srečanj v živo (vsii mentorji so uporabili to metodo mentoriranja). Približno tretjina mentorskih parov ($f = 12$) je srečanja delno izvajala v obliki videokonferenčnega klica, in sicer v povprečnem obsegu 27 % mentorskih srečanj. Slaba polovica mentorskih parov je mentoriranje delno izvajala preko telefona (9 % njihovega celotnega mentoriranja). Skoraj vsi mentorji (79 %) so za mentoriranje uporabljali e-pošto, in sicer v povprečnem obsegu 7 % sodelovanja z mentorirancem. V projektu razvito spletno platformo je za komunikacijo z mentorirancem uporabljala približno polovica mentorjev (v 5 % obsega mentoriranja). Druge metode mentoriranja so uporabljali trije mentorji (v obsegu 3 % časa, namenjenega mentoriranju).

Izkušnje s sporazumom o mentoriranju

Mentorjem se je zdel sporazum o mentoriranju temeljni akt, ki je koristen in potreben za kakovosten mentorski proces. Menili so, da jim je sporazum dal možnost za vzpostavitev začetne delovne alianse, dodal je formalno podlago in resnost odnosu med mentorjem in mentorirancem. Dogovarjanje o vsebini specifičnega dela sporazuma je predstavljalo priložnost za jasno postavitev ciljev mentoriranja, oblik in metod dela, določili so odgovornosti in vloge obeh vključenih, uskladili pričakovanja obeh in meje v njunem odnosu. Sporazum je po mnenju mentorjev poudarjal tudi proaktivnost mentoriranja, dal jima je osnovo za kasnejšo evalvacijo in služil kot opora v primeru morebitnih težav.

Bistvenih odstopanj od sporazuma mentorski pari v glavnem niso zaznali, so se pa pri nekaterih pojavila odstopanja v pozitivni smeri (dodatni dogovori, dodatne oblike ali metode dela, nadgrajevanje ciljev mentoriranja). Pri manjšem številu mentorjev so se pojavila časovna odstopanja, spremembe oblike mentoriranja (npr. večkrat so izvedli videokonferenčni klic, čeprav to sprva ni bilo predvideno) ali sprememba ciljev zaradi menjave zaposlitve mentoriranja.

Težave, ki so jih mentorji zaznali v povezavi s sporazumom, so bile predvsem preobsežno zastavljeni prvotni načrti, hkrati pa se je nekaterim mentorjem zdel splošni del sporazuma predolg.

Izkušnje z različnimi oblikami in metodami dela

Osebna srečanja so bila zaznana kot najbolj ustrezna z vidika ustvarjanja varnega odnosa, spremljanja odzivov mentoriranja, omogočala so najbolj celostno

komunikacijo. Pojavljale so se težave z usklajevanjem terminov ali pa je bila krajevna oddaljenost mentorja in mentoriranca velika. V takih primerih so se mentorski pari odločali za druge oblike (telefon, videokonferenčni klic, tudi e-pošto).

Videokonferenčne klice so mentorji uporabljali zaradi enostavnejšega dogovarjanja o terminu srečanja ali ko je bila krajevna oddaljenost prevelika za stalno osebno srečevanje. Kot pomanjkljivost take oblike dela so navajali manj intimno vzdušje, morebitne težave s povezavo in posledično kakovost razgovora. Večinoma niso poročali o večjih negativnih posledicah uporabe te oblike srečevanja na kakovost srečanja.

E-pošto so mentorski pari zaznavali pozitivno zaradi možnosti hitrega odziva in reševanja dilem med srečanji. Uporabna se jim je zdela tudi za dogovarjanje in izmenjavo gradiv. Kot pomanjkljivost uporabe so mentorji izpostavljali bolj površinsko obdelavo težav.

Komunikacijo **prek telefona** so mentorski pari uporabljali tako za dogovarjanje, tj. organizacijske vidike izvedbe prakse, kot tudi za vsebinsko izvedbo mentoriranja (reševanje aktualnih dilem, vprašanj). Izvedba srečanja prek telefona se jim je zdela slabša rešitev za bolj zaupne pogovore.

Spletna platforma je služila predvsem za dokumentiranje procesa in sprotno evalvacijo. Nekateri so jo uporabljali tudi za dogovarjanje o srečanjih.

Pri nekaterih metodah (razen osebnih srečanj in videokonferenčnih klicev) so imeli nekateri mentorji občutek, da so preveč neosebne in jih niso veliko uporabljali (razen za organiziranje procesa). Mentorji so priporočali kombiniranje različnih metod in njihovo dopolnjevanje v smeri doseganja ciljev mentoriranja.

Metode dela na srečanjih. Mentorji in mentoriranci so uporabljali veliko različnih metod dela. Na srečanjih so uporabljali pregled avdio- in videoposnetkov dela, igre vlog, reflektivni tim (če so delali z več mentoriranci), simulacije dogodka, snemanje igre vlog mentorice in mentoriranke za kasnejšo možnost vaje, tehnike reševanja problemov, kontrolne liste za pomoč pri reševanju problemov, možgansko viharjenje, pregled primerov obravnave klientov, (kolegialni) kovčing, pregled in analizo refleksij dela mentoriranca, mentorirančevo pisanje psihološkega poročila, pregled in delo na materialih mentoriranca in mentorja.

Izven rednih srečanj pa so mentorski pari sodelovali še tako, da so skupaj pisali članek, se obiskali na delovnem mestu (obisk ali mentorja ali začetnika), uporabljali so tudi t. i. *job-shadowing* (večkratno ali daljše opazovanje mentorja pri delu), hospitacije mentorirancev pri mentorju, vključevanje mentoriranca v mentorjevo delo (npr. vodenje skupine mentorja) in skupno udeležbo na dogodku.

Mentorjem so bili **pripomočki**, ki smo jih v projektu razvili, v pomoč in podporo pri strukturiranju, načrtovanju in vodenju procesa supervizirane prakse, uporabljali so jih tudi za evalvacijo srečanj. Najpogostejše so uporabljali naslednje: pripomoček

Osebna pot mentorja in mentoriranja, različne razvite kontrolne liste, vprašanja za načrtovanje supervizirane prakse, *EuroPsyjev* obrazec C za oceno kompetenc mentoriranja, lestvico za oceno mentorskega srečanja, evalvacijo posameznih srečanj (po metodi Samoevalvacije, avtorice M. Štirn; metodo so mentorji spoznali na usposabljanju v okviru Modula 3), vprašanja za refleksijo in evalvacijo supervizirane prakse, zapis refleksije srečanj in izmenjavo refleksij ter lastne pripomočke. Pripomočki so se jim zdeli dobri in so njihovo uporabo po potrebi priporočali vsem bodočim mentorjem supervizirane prakse.

Zadovoljstvo z izvajanjem supervizirane prakse

Na 5-stopenjski Likertovi lestvici (1 – močno se ne strinjam do 5 – močno se strinjam) so mentorji kot najbolj uspešne vidike mentoriranja ocenili opredelitev pravil glede odnosa ($M = 4,91$) in odpovedi srečanja ($M = 4,69$), vzpostavljanje varnega in zaupnega odnosa z mentorirancem ($M = 4,81$) in ustrezno opredeljen kontekst mentoriranja glede na potrebe mentoriranja ($M = 4,63$). Menili so, da so v veliki meri uspešno postavili cilje supervizirane prakse ($M = 4,56$), da so se izpolnila njihova ($M = 4,44$) in mentorirančeva ($M = 4,56$) pričakovanja do mentoriranja, da so prinešeni materiali in dokumentacija pripomogli k boljši izvedbi prakse ($M = 4,53$) in da so uspešno spremljali razvoj mentorskega odnosa ($M = 4,53$). V večji meri so bili mentorji zadovoljni tudi z uspešnostjo podajanja povratnih informacij mentorirancu ($M = 4,34$), ustreznostjo pričakovanj mentoriranja do mentoriranja ($M = 4,31$), pri-
našanjem dokumentacije s strani mentoriranja, načrtovanjem dela po končani praksi, spremljanjem razvoja usposobitvenih kompetenc mentoriranja in spremljanjem ustreznosti postavljenih ciljev in njihovega doseganje (vsi $M = 4,28$). V najmanjši meri (pa še zmeraj visoko ocenjeno) so mentorji kot uspešno ocenjevali spremljanje razvoja primarnih kompetenc, dokumentiranje supervizirane prakse in ustreznost svojih pričakovanj do mentoriranja (vse $M = 4,19$).

Dileme in ovire med supervizirano prakso

Organizacijske dileme in ovire, ki so se pojavljale med supervizirano prakso, so bile krajevna oddaljenost med mentorjem in začetnikom ter časovne ovire pri načrtovanju srečanj. Dileme, vezane na izvedbo in vsebino supervizirane prakse, so bile: snemanje dela mentoriranja in mentorskih srečanj, vzpostavljanje jasnega sporazuma, mentoriranje (začasno) brezposelnih začetnikov, prehajanje med različnimi vlogami (učitelja, svetovalca in terapevta), bližina delovnega mesta pri začetnikih, ki so bili zaposleni v isti organizaciji kot mentorji, ocenjevanje kompetenc mentoriranja, ki ni vsak dan z mentorjem, nepoznavanje delovnega mesta mentoriranja, različne terapevtske usmeritve in različni področji dela mentorja in mentoriranja. Pojavilo se je tudi nekaj dilem in ovir, vezanih na odnos med mentorjem in mentorirancem oziroma nanju, npr. medgeneracijske razlike oz. njihova odsotnost (enaka starost obeh), občutek stagnacije

mentorskega odnosa, zvođenelost odnosa zaradi prekinitev srečevanja, vzpostavljjanje dobrega delovnega odnosa, zadostno spodbujanje mentoriranca k refleksiji in razvoju kompetenc, osebnostne razlike in nemotiviranost začetnikov.

Etične dileme

Etične dileme med supervizirano prakso so se večinoma navezovala na delovno mesto mentoriranca, npr. sprejemanje medkulturnih razlik, varstvo osebnih podatkov, povratne informacije o testiranju, pristojnost psihologa, uporabo psihodiagnostičnih sredstev. Pri razreševanju etičnih dilem so mentorji uporabljali navezavo na *Kodeks poklicne etike psihologov Slovenije*, uporabljali so različne metode in tehnike za skupno reševanje dilem, pri mentoriranjih so sproti preverjali, katera načela je treba v določeni situaciji upoštevati. Mentorji so predstavili konkretne primere iz svojega dela in jih z etičnega vidika predelali z mentoriranci.

V odnosu med mentorjem in začetnikom so se etične dileme navezovala na: (i) razkrivanje poslovnih skrivnosti v primeru delovanja na istem področju psihološke dejavnosti, (ii) konflikt vlog mentorja, (iii) manjšo profesionalnost odnosa, (iv) nestrniñanje s snemanjem mentorskih ali lastnih srečanj s klienti in (v) poročanje vodstvu projekta o težavah v odnosu.

Mentorji so večinoma poročali o tem, da do etičnih dilem v odnosu ni prihajalo. V prihodnje bi bilo potrebnega več usposabljanja mentorjev in mentorirancev za prepoznavo etičnih dilem.

Analiza evalvacijskih poročil mentorirancev

Za namene analize evalvacijskih poročil mentorirancev je bilo pregledanih 32 poročil mentorirancev.

Kriteriji uspešne supervizirane prakse

Kot najpomembnejše kriterije uspešne supervizirane prakse so mentoriranci navajali predvsem strokovnost mentorja, vzpostavitev prijetnega in zaupnega odnosa med njim in mentorjem, njihov lastni napredek, doseganje dogovorjenih ciljev, pridobivanje povratne informacije o svojem delu in razvoj lastne potrebe po samorefleksiji.

Mentoriranci so pogosto izpostavljali strokovnost mentorja. Pomembno jim je bilo, da mentor zelo dobro pozna področje svojega dela in različne metode ter tehnike dela, da ima veliko izkušenj, da skrbi za svoj stalen strokovni razvoj, da ima visoko stopnjo samozavedanja in da ve, za katera področja je usposobljen ter zna mentoriranca usmeriti k drugemu strokovnjaku, v kolikor presodi, da mu sam ne more ustrezno svetovati. Védenje, da je na razpolago nekdo, ki lahko s svojim strokovnim znanjem in izkušnjami pomaga pri reševanju morebitnih problemov, ki so se pojavili

med opravljanjem psihološke dejavnosti, je mentorirancem dalo občutek varnosti, saj pri soočanju s strokovnimi dilemami niso bili prepuščeni sami sebi. V povezavi s slednjim so poročali tudi o zmanjšanju občutenega stresa na delovnem mestu.

Dober mentorski odnos so opredeljevali kot tak, ki temelji na zaupanju in vzajemni odgovornosti, ki omogoča pogovor o različnih vprašanjih, dilemah, strahovih, željah, slabostih in morebitnih ovirah, s katerimi se mentoriranec srečuje pri svojem delu. Večina je izpostavila, da odnos med mentorjem in mentorirancem predstavlja temelj za spremljanje in razvijanje kompetenc mentoriranca ter njegovo osebno rast. Pomembno se jim je zdelo tudi to, da sta mentor in mentoriranec med seboj osebno kompatibilna.

Kot kriterij napredka in razvoja mentoriranca so v večini navajali razlike med začetno in končno oceno kompetenc, mentorjevo mnenje in tudi subjektivni občutek večje kompetentnosti in sposobnosti samostojnega opravljanja nalog psihologa na specifičnem delovnem področju po koncu supervizirane prakse. Poročali so o večji suverenosti pri svojem delovanju, ki je bila pogosto posledica potrditve s strani mentorja, da mentoriranec korektno opravlja svoje naloge. Pomembno jim je bilo tudi to, da so naučeno lahko takoj uporabili v realnem delovnem okolju in da se je kot posledica prakse dvignila kakovost njihovega dela.

Mentorirancem se je zdelo zelo pomembno tudi zastavljanje ciljev, tako kratkoročnih kot tudi dolgoročnih, sprotno preverjanje doseganja teh ciljev, njihovo prilagajanje in končno ocenjevanje doseženih ciljev.

Kot zelo pomembno so izpostavili tudi pridobivanje konstruktivne povratne informacije ter spodbujanje k samorefleksiji, saj so se na ta način zelo veliko naučili o sebi ter ozavestili tudi vse tisto, na kar do sedaj niso bili pozorni.

Pogoji za supervizirano prakso

Mentoriranci so večinoma poročali, da so imeli podporo organizacije, v kateri so bili zaposleni, tako s strani vodstva kot tudi sodelavcev. Nekateri svojih delodajalcev o vključenosti v program supervizirane prakse psihologov niso obvestili oziroma so o njej govorili le s sodelavci, ki so projekt označili kot zelo pozitiven in dobrodošel. Nekateri delodajalci so izvajanje supervizirane prakse podprli na način, da so psihologu začetniku omogočili uporabo prostorov za namene srečanj ter uporabo računalniške opreme oziroma dovolili uporabo gradiv, dokumentov, poročil ter pregled praktičnih primerov za namene evalvacije in spremljanja dela mentorirancev.

Formalna ureditev supervizirane prakse v nobenem primeru ni bila težavna. Večina začetnikov se je s svojimi mentorji srečevala v popoldanskem času, tako da jim za potrebe srečanj ni bilo treba izostajati od dela, kar so označili kot zelo pozitivno. Zelo pozitivno so ovrednotili tudi to, da so bili potni stroški, ki so nastali zaradi prevozov na srečanja, v celoti kriti s projektnimi sredstvi.

Priprava in načrtovanje supervizirane prakse

Ob primerjavi izkušenj s preteklimi mentorji so mentoriranci izpostavili eno izmed glavnih razlik, in sicer večjo strukturiranost in sistematičnost ter doslednost pri sledenju dogovorov. Pogajanja med mentoriranci in mentorji so po poročanjih potekala brez večjih posebnosti. Mentorski pari so cilje zastavljali postopoma, po korakih in s sprotnim preverjanjem strinjanja. Postavljali so kratkoročne cilje, katerih doseganje so preverjali na vsakem srečanju, ter dolgoročne cilje, ki so jih preverjali ob zaključku supervizirane prakse. Nekoliko več časa jim je vzelo določanje načina evalvacije doseganja ciljev. Za oblikovanje mentorskega dogovora so si vzeli dovolj časa. Najprej so oblikovali osnovo vsebine dogovora, nato pa vsebino poglobili ter oblikovali končno verzijo. Nekaterim parom se je za termine srečanj uspelo vnaprej fiksno dogovoriti, drugi pa so se zaradi pomanjkanja časa ter velike oddaljenosti drug od drugega za termine srečanj dogovarjali sproti, pri čemer so sledili priporočilu o pogostosti srečanj (torej dvakrat mesečno). Nekateri pari so supervizirano prakso načrtovali nekoliko širše in jo kasneje zožili na področja, ki so se odpirala in bila relevantna. Posvečali so se bodisi razvoju slabše razvitih kompetenc bodisi razvoju tistih, ki so se vezale na aktualne delovne naloge mentoriranja. Mentoriranci so izpostavili tudi to, da je za uspešno sledenje napredku razvoja kompetenc pomembno zelo dobro poznavanje kompetenčnega modela – nekateri so poročali, da bi ga pred pričetkom prakse morali bolje usvojiti.

Potek supervizirane prakse

Poleg srečanj v živo so nekateri mentorski pari komunicirali tudi prek programja za videokonferenčne klice, telefona, elektronske pošte in v manjši meri prek spletnih platforme projekta. Komuniciranje prek več kanalov je nekaterim mentorskim parom omogočalo sprotno izmenjavo povratnih informacij, po drugi strani pa tudi analizo primerov, ki so potrebovali hitro razreševanje. Ostali so prek elektronske pošte oziroma telefona komunicirali le o organizacijskih stvareh (npr. so sproti usklajevali termine naslednjih srečanj).

Mentoriranci so večinoma poročali, da sta časovni potek in organizacija supervizije potekala v skladu z načrtom, v nekaterih primerih pa so bile zaradi takšnih in drugačnih razlogov (npr. menjave zaposlitve, bolezni) potrebne sprotne prilagoditve. Dokumentacijo so pari večinoma pripravljali sproti. Mentorska srečanja so evalvirali ob koncu vsakega srečanja ter v večini primerov tudi načrtovali delo za naprej. Poročali so o postopnem razvoju mentorskega odnosa, ki se je med letom vedno bolj poglobljal in postajal bolj sproščen in zaupen. Večina mentorirancev je menila, da so v enem letu dober odnos šele vzpostavili in bi si zato želeli, da bi le-ta trajal dlje oziroma tudi po preteku projekta. Mentorski odnos so večinoma opredeljevali kot ustrezen, strokoven ter hkrati dostopen, razumevajoč in varen za razkrivanje.

Kot najbolj koristne metode dela v okviru supervizirane prakse so mentoriranci navajali obiske mentorjev na delovnem mestu mentoriranja, kjer so mentorji lahko

opazovali pristop in način dela mentoriranja ter mu na to podali povratno informacijo. Veliko korist so prepoznali tudi v igri vlog, kjer so mentoriranci lahko na lasten izkustveni način rešili težave oziroma dileme, s katerimi so se soočali pri svojem delu, ter v poglobljeni analizi posameznih primerov.

Razvoj kompetenc je pri mentorirancih potekal različno. Nekateri so se že od samega začetka osredotočili samo na razvoj določenih kompetenc, drugi so skušali napredovati na čim širšem področju, nekateri pa so v času prakse sledili razvoju samo tistih kompetenc, ki so se nanašale na njihove aktualne delovne naloge.

O etičnih dilemah, ki so se pojavile med supervizirano prakso (v nekaterih primerih je šlo tudi za dileme iz preteklih zaposlitev), so se mentorski pari odkrito pogovarjali. Njihovo reševanje je potekalo tako, da je mentor mentoriranja spodbudil k čim podrobnejšemu opisu dileme, nato pa ga vodil z vprašanji, da je skušal na dilemo pogledati z različnih zornih kotov vseh vpletenih oseb.

Med supervizirano prakso se je nekaj mentorirancev srečalo z manjšimi medkulturnimi in medgeneracijskimi razlikami, o katerih so se s svojimi mentorji pogovorili.

Iznos supervizirane prakse

Večina mentorirancev je poročala, da so svoje cilje ustrezno opredelili, vendar so hkrati ugotavljali, da je nekatere dolgoročneje cilje (ki zahtevajo proces) težko doseči v enem letu trajanja supervizirane prakse. V tem smislu so si nekateri pari svoje cilje zastavili pretirano velikopotezno oziroma preveč kompleksno, da bi jih postopoma lahko dosegli znotraj tako omejenega časovnega obdobja. Sporazum o mentoriranju je po mnenju mentorirancev pripomogel k doseganju ciljev, saj je imel vlogo usmerjanja procesa in je bil v veliko pomoč pri sprotni in končni evalvaciji doseganja ciljev. Pomagal je tudi pri opredeljevanju jasnih pričakovanj, saj so mentorski pari vanj zapisali pričakovanja, ki so jih imeli drug do drugega ter do samega poteka supervizirane prakse, kar jim je omogočalo, da so točno vedeli, kaj lahko drug od drugega pričakujejo in kakšen naj bi bil njihov dogovorjeni način dela.

Mentoriranci so poročali, da so med supervizirano prakso razvili predvsem profesionalno strategijo in pristop k delu (vlogo psihologa v organizaciji, odnos z vodstvom in sodelavci, usklajevanje pričakovanj), razvili so veščine samorefleksije, saj so bili spodbujeni k razmišljanju o lastnem načinu dela ter pristopu k reševanju problemov in dilem, pridobili so večje zaupanje v svoje sposobnosti in s tem v samostojno opravljanje svojega dela, razvijali so sposobnosti opazovanja, poslušanja in prenosa znanja v prakso. Izpostavili so tudi to, da jim je mentor ponudil alternativne načine reševanja problemov, na katere sami niso pomislili, ob podpori (moralni in strokovni) so se počutili razbremenjene ter so hkrati ozavestili pomen skrbi za lastno duševno zdravje.

Vsi so poročali o tem, da so opazili napredek pri razvoju svojih kompetenc. Nekateri so svoje kompetence razvili nad pričakovano stopnjo, nekateri so ciljno delovali k razvoju

točno določene skupine kompetenc, nekateri pa so stremeli k napredku na vseh področjih kompetentnosti. Nekateri so poročali, da določenih kompetenc zaradi specifik svojih običajnih delovnih nalog niso mogli razvijati, v enem primeru pa je menjava službe med projektom mentoriranki omogočila razvoj še drugih kompetenc, saj se je znašla v drugačnem delovnem okolju z drugačnimi delovnimi nalogami.

Kot nepričakovane dosežke so nekateri navajali razvoj kompetenc nad pričakovano stopnjo, pogoste pozitivne povratne informacije s strani mentorjev, hitro usvajitev alternativnih načinov reševanja problemov in razmišljanja ter večje zavedanje potrebe po redni samorefleksiji. Ena izmed mentorirank je poročala tudi o tem, da je mentorstvo posredno vplivalo na boljše odnose v kolektivu (odnos mentoriranke do sodelavcev).

Nekaterim mentorirancem se je zdelo zelo pomembno to, da so imeli za pogovor o izzivih na delovnem mestu na voljo zunanjo, neobremenjeno osebo, ki jim je lahko ponudila drugačno mnenje oziroma alternativen pogled na situacijo. Po drugi strani pa je ena izmed mentorirank izpostavila dilemo svojega mentorja v delovni organizaciji, da bi zaradi različnih pristopov dveh sočasnih mentorjev lahko pri mentoriranki prišlo do zmede.

Mentorji so po mnenju mentorirancev med supervizirano prakso uspešno razvijali veščine strukturiranega mentoriranja. Še posebej naj bi bilo to izrazito pri tistih mentorjih, ki so imeli dva ali več mentorirancev. Vsak mentoriranec namreč s svojimi znanji, potrebami in veščinami zahteva prilagajanje mentorja, kar pa je priložnost za mentorjevo stalno razvijanje in nadgradnjo različnih mentorskih veščin in kompetenc.

Splošna ocena supervizirane prakse in predlogi za naprej

Ob primerjavi tovrstne izkušnje mentorstva s prejšnjimi so mentoriranci izpostavili pomembne razlike v strukturiranosti, količini pridobljenega znanja ter zahtevani doslednosti (npr. sledenje mentorskemu dogovoru, redna srečanja, sprotna evalvacija). Večina mentorirancev bi za optimalno izvedbo supervizirane prakse želela več časa, saj je nekatere dolgoročne cilje težko doseči v obdobju enega leta, prav tako razvoj nekaterih kompetenc zahteva daljši proces. Izpostavili so tudi to, da se pri svojem delu v določenih trenutkih srečujejo z večjim številom izzivov kot v drugih in je zato včasih na mentorskem srečanju zmanjkalo časa za obravnavo vseh aktualnih problemov. Nekaterim je preveč časa vzel začetni del mentoriranja, postavljanje ciljev, želeli pa bi se v večji meri posvečati analizam primerov in refleksijam. Nekateri mentoriranci so si želeli večje ponudbe izobraževanj, ki so potekala v modulu 3 usposabljanja mentorjev, namenjenih tudi njim, psihologom začetnikom. Prav tako so pogrešali še kakšno dodatno skupno druženje, kjer bi lahko izvedli skupne evalvacije vseh udeleženi v projektu, si izmenjali in reflektirali izkušnje iz prakse že med letom ter se na ta način še bolj strokovno povezovali med seboj. Nekateri so predlagali poenostavitev obrazcev in materialov, dodaten obrazec za sprotno ocenjevanje supervizirane prakse ter dodatna usposabljanja za psihologe začetnike in mentorje. Za v prihodnje so

predlagali, naj se sklene dogovore o kroženju z obema institucijama oz. organizacijama (s tisto, kjer je zaposlen mentor, kot tudi s tisto, kjer je zaposlen mentoriranec). Večina mentorirancev je poročala o želji po nadaljevanju mentorskega odnosa tudi po zaključku supervizirane prakse ter predlagala, naj se uvedejo še dodatna supervizijska srečanja po preteku določenega časa od zaključka supervizirane prakse, s čimer bi preverjali usposobljenost, dodaten razvoj in nadgradnjo kompetenc ter s tem zadostili morebitnim željam po nadaljevanju odnosov med mentorji in mentoriranci. Z zavedanjem pomena stalnega strokovnega razvoja in lastne potrebe po superviziji je večina psihologov začetnikov nameravala nadaljevati svoj strokovni razvoj v obliki dodatnih izobraževanj (npr. usposabljanje iz psihoterapije).

Ocena kompetenc mentoriranja

V tabeli 20 prikazujemo srednje ocene posameznih primarnih kompetenc vzorca mentorirancev na 4-stopenjski lestvici, ki jo uporablja kompetenčni model *EuroPsy*. Vidimo lahko, da so vse mediane presegale vrednost 3, ki je zahtevana za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti. V vzorcu so bile v povprečju visoko razvite primarne kompetence v kategorijah *komunikacija* in *opredelitev ciljev*, najnižja stopnja razvitosti kompetenc (a še vedno dovolj visoka) pa se je pokazala pri kategorijah *intervencija* in *evalvacija*. Tudi usposobitvene kompetence so bile po mnenju mentorjev ustrezno razvite (tabela 21).

Tabela 20. Opisne statistike za ocene primarnih kompetenc mentorirancev (N = 30) ob zaključku supervizirane prakse

Kompetenca	$f(< 3)$	$f(\geq 3)$	Q_1	Mdn	Q_3
Opredelitev ciljev					
Analiza potreb	1	29	3,3	3,8	4,0
Postavljanje ciljev	0	30	3,0	3,5	4,0
Ocenjevanje					
Ocenjevanje posameznikov	1	29	3,0	3,5	4,0
Ocenjevanje skupin	2	28	2,9	3,5	4,0
Ocenjevanje organizacij	4	26	2,6	3,2	3,7
Ocenjevanje razmer	2	28	3,1	3,7	4,0
Razvoj					
Opredelitev storitev ali proizvodov in analiza zahtev	4	26	3,0	3,7	4,0
Oblikovanje storitve ali proizvoda	2	28	2,9	3,5	4,0
Preizkus storitve ali proizvoda	2	28	2,9	3,5	4,0
Evalvacija storitve ali proizvoda	3	27	2,9	3,5	4,0

Kompetenca	$f(< 3)$	$f(\geq 3)$	Q_1	Mdn	Q_3
Intervencija					
Načrtovanje intervencije	0	30	3,4	3,4	3,9
Intervencija, usmerjena neposredno k osebam	2	28	3,0	3,5	4,0
Intervencija, usmerjena neposredno k razmeram	3	27	2,9	3,3	3,9
Posredna intervencija	1	29	2,9	3,5	4,0
Uporaba storitev ali proizvodov	0	30	3,0	3,5	4,0
Evalvacija					
Načrtovanje evalvacije	3	27	2,9	3,5	4,0
Merjenje v evalvaciji	6	24	2,7	3,3	3,9
Evalvacijska analiza	5	25	2,7	3,4	4,0
Komunikacija					
Zagotavljanje povratnih informacij	0	30	3,2	3,7	4,0
Pisanje poročil	1	29	3,1	3,7	4,0

Opombe: V stolpcu $f(< 3)$ je predstavljeno število mentorirancev, pri katerih je bila ocena kompetence enaka 2 ali pa kompetence mentor ni mogel oceniti, saj je mentoriranec ni razvijal. V stolpcu $f(\geq 3)$ je predstavljeno število mentorirancev, ki so imeli kompetenco ustrezno razvito (ocenjeno z oceno 3 ali 4). V tabeli so predstavljene tudi vrednosti prvega (Q_1), drugega (Mdn) in tretjega (Q_3) kvartila, računanje za grupirane podatke.

V tabeli 20 vidimo, da so mentoriranci dobili visoke srednje ocene na obeh kompetencah *opredeljevanja ciljev*. V kategoriji *ocenjevanje* so se za najbolj kompetentne izkazali pri *ocenjevanju razmer* in *ocenjevanju posameznikov*, nekoliko manj pri *ocenjevanju skupin* in najmanj pri *ocenjevanju organizacij*. Pri kompetencah kategorije *razvoja* so mentoriranci dobili podobne srednje ocene; najboljše so bili ocenjeni v zvezi z *opredelitvijo storitve ali proizvoda*. V skupini *intervencijskih kompetenc* so bile srednje ocene pri treh kompetencah (*intervencija, usmerjena neposredno k osebam; posredna intervencija; uporaba storitev ali proizvodov*) podobne, sledila je kompetenca *načrtovanje intervencije*, kot najslabše pa je bila ocenjena kompetenca *intervencija, usmerjena neposredno k razmeram*. Pri skupini *evalvacijskih kompetenc* so bili mentoriranci v povprečju najvišje ocenjeni pri kompetenci *načrtovanje evalvacije*, medtem ko je bila razvitost *merjenja v evalvaciji* in *evalvacijske analize* pri več mentorirancih še nezadostna; mentoriranci so se v kompetencah *evalviranja* svoje dejavnosti med seboj precej razlikovali. Visoke srednje ocene so mentoriranci dosegli tudi na obeh *komunikacijskih kompetencah*.

Tabela 21. Opisne statistike za ocene usposobitvenih kompetenc mentorirancev ($N = 30$) ob zaključku supervizirane prakse

Kompetenca	$f(< 3)$	$f(\geq 3)$	Q_1	Mdn	Q_3
Profesionalna strategija	0	30	3,0	3,5	4,0
Stalni strokovni razvoj	0	30	3,3	3,8	4,0
Poklicni odnosi	0	30	3,2	3,7	4,0
Raziskovanje in razvoj	2	28	2,8	3,4	4,0
Trženje in prodaja	1	29	3,3	3,3	3,8
Vodenje evidenc	1	29	3,2	3,7	3,6
Vodenje prakse	2	28	3,1	3,6	4,0
Zagotavljanje kakovosti	0	30	3,2	3,7	4,0
Samorefleksija	0	30	3,2	3,7	4,0

Opombe: Glej opombe k tabeli 20.

Pri usposobitvenih kompetencah (glej tabelo 21) so mentoriranci najvišje ocene prejeli pri kompetenci *stalni strokovni razvoj*, sledile so kompetence *samorefleksija*, *poklicni odnosi*, *zagotavljanje kakovosti*, in *vodenje evidenc*. Nižje ocene so v povprečju prejeli pri kompetencah *vodenje prakse*, *profesionalna strategija*, *raziskovanje in razvoj*, ter *trženje in prodaja*.

Ustrezne srednje ocene kompetenc kažejo, da so mentoriranci v času supervizirane prakse kompetence v večini razvili do te mere, da lahko samostojno opravljajo psihološko dejavnost. Vendar pa je v tabelah 20 in 21 razvidno tudi, da nekateri mentoriranci posameznih kompetenc niso razvili do ustrezne ravni oz. mentorji niso mogli oceniti ravni njihove razvitosti. Deloma je to tudi posledica dejstva, da za določena delovna mesta psihologov nekatere kompetence niso potrebne.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno pridobiti ocene kompetenc mentorirancev na začetku supervizirane prakse (npr. njihove ocene po zaključeni študijski praksi, v katero se vključijo na koncu akademskega študija) in z njimi primerjati ocene kompetenc po zaključenem letu supervizirane prakse ter na ta način ovrednotiti napredek posameznika.

Samoocena kompetenc mentorja

Mentorji ($N = 18$) so svoje kompetence ocenili na samoocenjevalnem obrazcu (na 6-stopenjski lestvici, kjer je ocena 1 pomenila *zelo slabo razvito oz. ni značilno zame*, ocena 6 pa *zelo dobro razvito oz. je povsem značilno zame*) na treh časovnih točkah: pred začetkom izvajanja supervizirane prakse, med izvajanjem ter po koncu izvajanja. V tabelah 22–25 je prikazano, kako so se spreminjale samoocene mentorjev

pri različnih kompetencah od enega do drugega merjenja. V zadnjih stolpcih so primerjalno dodane opisne statistike ocen, ki so jih mentorjem pri istih kompetencah podelili mentoriranci.

Mentoriranci so kompetence mentorjev ob zaključku supervizirane prakse ocenjevali kot zelo visoke, večinoma z ocenama 5 ali 6. Ob primerjavi samoocen kompetenc mentorjev z ocenami mentorirancev (primerjaj stolpca *Merjenje 3* in *Oc. ment.* v tabelah 22–25) ugotavljamo, da so mentoriranci kompetence mentorjev ocenili bistveno višje, kot so svoje kompetence ocenili mentorji sami. To je lahko posledica samokritičnosti mentorjev (njihove zavedne nekompetentnosti) ali pa tega, da so mentoriranci precenjevali njihovo kompetentnost, ker so jim bili močno naklonjeni zaradi pozitivnega mentorskega odnosa.

Pri pregledu vrednosti v tabelah 22–25 vidimo, da je bila razpršenost samoocen mentorjev pri prvem in drugem merjenju večja kot pri tretjem. Na začetku projekta so se mentorji v samoocenah kompetenc bolj razlikovali, po zaključeni supervizirani praksi pa so svoje kompetence ocenjevali bolj enotno (pri zadnjem merjenju so bile ocene visoke in zato zaradi t. i. učinka stropa tudi bolj homogene). V skladu z našimi pričakovanji so bile samoocene vseh kompetenc pri drugem merjenju (med usposabljanjem) višje kot pri prvem merjenju (pred začetkom usposabljanja). Razlike v višini samoocen med drugim in tretjim merjenjem (po zaključku usposabljanja in vodenja supervizirane prakse) so bile manjše in pri nekaterih postavkah ni več prišlo do bistvenega zvišanja ocen.

Tabela 22. Spreminjanje samoocen splošnih kompetenc in primerjava ocen mentorjev z ocenami mentorirancev

Kompetenca	Merjenje 1		Merjenje 2		Merjenje 3		Oc. ment.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Splošna kompetentnost na delovnem področju, na katerem je potekalo mentoriranje	4,7	0,8	5,2	0,8	5,5	0,5	5,8	0,4
Poznavanje zakonodaje na področju, na katerem je potekalo mentoriranje	4,4	1,1	5,1	0,9	4,8	1,0	5,6	0,6
Poznavanje evropskih standardov za psihološko dejavnost	2,7	1,1	3,9	1,1	4,2	1,4	/	/
Upravljanje s časom	4,4	0,9	4,8	0,8	5,1	0,6	/	/
Sprejemanje novosti	5,2	0,6	5,3	0,6	5,3	0,6	5,8	0,4
Znanje in razvite veščine poučevanja	4,7	0,7	4,9	0,9	5,3	0,7	5,8	0,4
Splošne kompetence – skupaj	4,3	0,6	4,9	0,6	5,0	0,6	5,8	0,4

Opombe: Oznaka *Oc. ment.* označuje ocene mentorirancev. Poševnica (/) označuje, da mentoriranci navedene kompetence niso ocenjevali.

Tabela 23. Spreminjanje samoocen kompetenc vodenja supervizirane prakse in primerjava ocen mentorjev z ocenami mentorirancev

Kompetenca	Merjenje 1		Merjenje 2		Merjenje 3		Oc. ment.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jasno izoblikovana pričakovanja o supervizirani praksi in njenem poteku	3,8	1,3	5,2	0,6	5,4	0,5	/	/
Jasno izoblikovana pričakovanja o vlogi mentorja supervizirane prakse	4,1	0,9	5,2	0,7	5,2	0,8	/	/
Poznavanje postopkov, metod mentoriranja in njihova fleksibilna uporaba pri mentoriranju	3,6	0,8	4,7	0,9	4,8	0,7	5,7	0,6
Splošno načrtovanje supervizirane prakse (organizacija časa, prostora itd.)	4,6	0,8	4,9	0,8	5,5	0,7	5,5	0,6
Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za namene izvajanja supervizirane prakse	4,2	1,3	4,4	1,2	4,9	1,0	5,5	0,8
Zagotavljanje strukture posameznih mentorskih srečanj	4,1	1,0	4,8	0,7	5,0	0,7	5,5	0,8
Poznavanje kompetenc, potrebnih za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti	4,1	0,9	5,1	0,6	5,6	0,5	5,9	0,3
Načrtovanje konkretnih delovnih nalog za mentorirance	4,4	0,8	5,2	0,9	5,1	0,6	/	/
Pomoč mentorirancu pri reševanju dilem, do katerih prihaja med prakso	4,6	0,7	5,3	0,6	5,3	0,5	6,0	0,2
Refleksija prakse mentoriranja	4,1	1,0	4,9	0,8	4,9	0,6	/	/
Opozarjanje mentoriranja na etične dileme in usmerjanje njegovega etičnega odločanja ter ravnanja	4,6	1,0	5,1	0,5	5,3	0,6	5,6	0,6
Dokumentiranje supervizirane prakse	3,7	1,1	4,5	0,6	4,6	0,9	5,3	0,8
Ovrednotenje ravni mentoriranih kompetenc	3,2	1,0	4,5	0,7	4,9	0,7	5,7	0,5
Vodenje supervizirane prakse – skupaj	4,1	0,6	4,9	0,5	5,1	0,4	5,6	0,6

Opombe: Glej opombe k tabeli 22.

Tabela 24. Spreminjanje samoocen kompetenc mentoriranja in primerjava ocen mentorjev z ocenami mentorirancev

Kompetenca	Merjenje 1		Merjenje 2		Merjenje 3		Oc. ment.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Zavedanje pomena mentoriranja	5,0	0,7	5,7	0,5	5,9	0,3	/	/
Zavedanje dejavnikov, ki vplivajo na kakovost mentoriranja	4,2	0,9	5,2	0,7	5,4	0,5	/	/
Poznavanje procesa mentoriranja oz. razvoja mentorskega odnosa	3,7	0,9	5,1	0,6	5,3	0,5	/	/
Izvedba pogajanj v mentorskem odnosu	3,6	1,2	4,9	0,8	5,3	0,8	5,8	0,4
Vzpostavljanje in vzdrževanje mentorske alianse	4,1	0,8	4,9	0,8	5,3	0,8	5,8	0,4
Sposobnost vzpostavitve zaupnega odnosa z mentorirancem	4,9	0,8	5,6	0,7	5,7	0,6	5,9	0,3
Sposobnost vzpostavitve transparentnega odnosa z mentorirancem	4,5	0,9	5,3	0,8	5,1	0,6	5,9	0,3
Prevzemanje odgovornosti za mentoriranja	4,7	1,0	5,2	1,0	5,4	0,5	5,8	0,6
Skrb za mentalno zdravje mentoriranja (preprečevanje izgoreslosti, kriz itd.)	4,4	0,9	5,1	0,8	5,3	0,7	5,8	0,5
Posredovanje povratne informacije mentorirancu	4,3	1,1	4,9	0,8	4,8	1,4	5,8	0,6
Preprečevanje in reševanje konfliktov z mentorirancem ali neprijetnih čustev v odnosu do njega	4,2	0,9	4,4	1,0	5,0	0,6	5,8	0,4
Postavljanje mej v odnosu z mentorirancem	3,9	0,8	4,6	0,8	5,0	0,9	5,7	0,5
Upravljanje s spremembami v mentorskem odnosu	3,7	1,0	4,8	0,8	5,0	0,8	5,8	0,5
Refleksija in evalvacija mentorskega odnosa	3,9	0,8	4,9	0,8	4,9	0,9	5,8	0,6
Refleksija in evalvacija lastnih veščin mentoriranja	3,4	1,2	4,9	0,8	5,0	0,6	/	/
Zavedanje pomena supervizije mentoriranja	4,5	0,9	5,6	0,6	5,8	0,4	/	/
Mentoriranje – skupaj	4,2	0,5	5,1	0,5	5,3	0,4	5,8	0,5

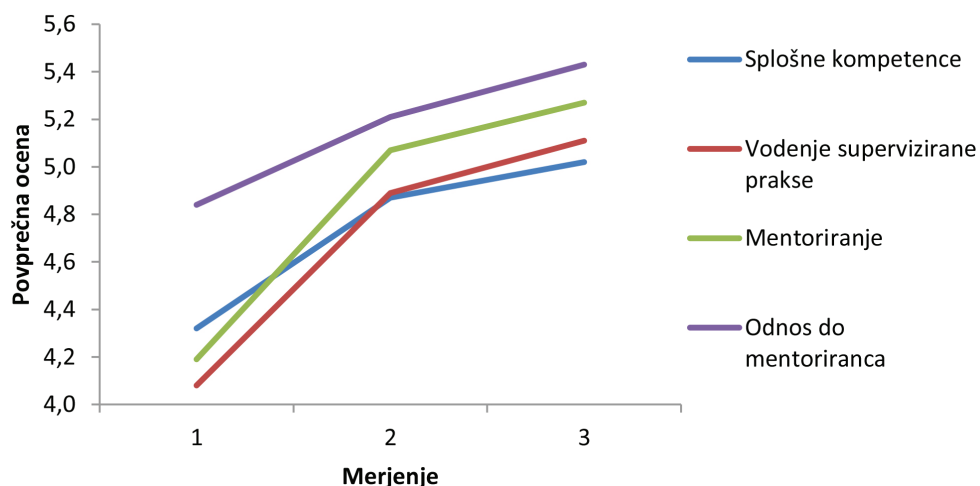
Opombe: Glej opombe k tabeli 22.

Tabela 25. Spreminjanje samoocen odnosa so mentoriranca in primerjava ocen mentorjev z ocenami mentorincev

Kompetenca	Merjenje 1		Merjenje 2		Merjenje 3		Oc. ment.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Zavedanje posebnosti mentoriranja	4,3	0,8	5,1	0,8	5,1	0,7	5,8	0,4
Odprtost, sprejemanje mentoriranja	5,0	0,8	5,4	0,8	5,4	0,6	6,0	0,0
Empatija do mentoriranja	4,8	0,9	5,3	0,7	5,6	0,6	5,9	0,3
Prijaznost do mentoriranja	5,1	0,9	5,6	0,6	5,8	0,5	6,0	0,0
Spretnost pogovora z mentorirancem (usmerjanja pogovora, razlaganja, sposobnost prepričevanja)	4,7	0,9	5,0	0,8	5,3	0,8	5,9	0,3
Spretnost poslušanja mentoriranja	4,9	0,7	5,1	0,8	5,4	0,5	6,0	0,2
Spretnost spodbujanja mentoriranja	4,9	0,5	5,0	1,0	5,5	0,6	5,9	0,3
Odnos do mentoriranja – skupaj	4,8	0,6	5,2	0,6	5,4	0,3	5,9	0,3

Opombe: Glej opombe k tabeli 22.

Za lažji vpogled v spreminjanje samoocen mentorjev skozi čas slika 6 prikazuje povprečja samoocen pri vseh štirih skupinah ocenjevanih kompetenc mentorjev. Razvidno je, da je vrednost samoocen kompetenc od prvega do zadnjega merjenja narasla, in sicer pri vseh skupinah kompetenc, pri čemer je do največje razlike v višini samoocen prišlo med prvim in drugim ocenjevanjem. V tem času so bili mentorji izpostavljeni intenzivnemu usposabljanju za mentoriranje, vodili so študijsko prakso in prvi del supervizirane prakse (sklepanje mentorskega sporazuma, prva preizkušanja supervizijskih metod, vključevanje v supervizijsko skupino). Njihov občutek usposobljenosti za mentoriranje se je strmo vzpenjal. Kasneje, med drugim in tretjim merjenjem, je njihovo usposabljanje potekalo manj intenzivno, v vlogi mentorja/supervizorja in člana supervizijske skupine so se konsolidirali, zato je bil njihov občutek napredovanja v razvitosti mentorskih kompetenc manjši, vendar so nekaj napredka še vedno zaznavali. Najmanj so se med usposabljanjem zvišale samoocene odnosa do mentoriranca, ki so bile že pri prvem merjenju precej visoke, kar nakazuje, da so se v projekt vključili posamezniki, ki so bili že v osnovi zavzeti za mentoriranje. V času projekta so se najbolj zvišale samoocene kompetenc vodenja supervizirane prakse in mentoriranja, kar podpira zaključek, da je bilo usposabljanje učinkovito v spodbujanju samoučinkovitosti na področju mentoriranja. Zanimivo pa je, da so se zvišale tudi samoocene splošnih kompetenc mentorjev, kar bi lahko pomenilo, da je sodelovanje v usposabljanju koristilo mentorjem ne le pri mentoriranju, temveč tudi pri opravljanju njihovega dela. O tem so nekateri mentorji poročali tudi v evalvacijskem vprašalniku.



Slika 6. Spreminjanje samoocen kompetenc mentorjev v času usposabljanja za mentoriranje.

Na osnovi spreminjanja samoocen kompetenc mentorjev bi torej lahko zaključili, da je bil program usposabljanja mentorjev, ki je poleg treh vsebinskih modulov vključeval tudi vodenje študijske in supervizirane prakse, učinkovit. Mentorji so se po zaključku programa zaznavali kot bolj kompetentne pri mentoriranju mladih psihologov.

Vendar pa moramo biti pri sklepanju o pozitivnem učinku usposabljanja na mentorsko samoučinkovitost previdni. Brez nadzorovanja drugih sočasnih dejavnikov, ki bi lahko prav tako vplivali na porast samoocen kompetentnosti (npr. zavedanja udeležencev, da izvajalci projekta pričakujejo pozitivne rezultate), lahko preuranjeno sklepamo o pozitivnem učinku programa usposabljanja. Bolje bi bilo, če bi v raziskavi spremljali tudi kontrolno skupino primerljivih psihologov. Vendar je v raziskavah, ki določenim posameznikom omogočijo koristi, npr. ponudijo brezplačna usposabljanja, kontrolno skupino, ki takih koristi ni deležna, mora pa za večkratno zbiranje podatkov nameniti veliko časa, težko pridobiti. Pri sklepanju o učinkovitosti programa usposabljanja smo se zato naslonili na druge vzporedne kazalce iznosov usposabljanja, med drugim na evalvacijska poročila mentorjev in mentorirancev, ki smo jih predstavili na začetku poglavja in prav tako govorijo v prid uspešnosti programa usposabljanja in vzpostavljenega sistema supervizirane prakse. Naslonili pa smo se tudi na rezultate dodatne raziskave, ki jo predstavljamo v naslednjem poglavju.



Anja Podlesek, Sonja Bučar, Tea Skrbinšek in Katarina Kocbek

ĖVALVACIJA SUPERVIZIRANE PRAKSE II: PRIMERJAVA UĖINKOVITOSTI SUPERVIZIRANE PRAKSE Z DRUGIMI OBLIKAMI USPOSABLJANJA PSIHOLOGOV ZAĖETNIKOV

V Sloveniji smo že od leta 2009 razvijali in preizkušali program usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, ki je vključeval tudi praktično delo udeležencev programa, tj. mentoriranje študenta na študijski praksi. Na osnovi dosedanjih izkušenj lahko rečemo, da so študenti, pa tudi mentorji, navdušeni. Tisti, ki imajo primerjalne izkušnje, navadno poročajo, da obstaja med mentorstvom, ki se izvaja po kompetenčnem pristopu, in siceršnjim mentorstvom, pri katerem mentor ni posebej usposobljen za mentoriranje, velika razlika. Ne gre le za razliko v zadovoljstvu mladega psihologa, ampak za razliko v mentorskem odnosu in večji strukturi mentoriranja (glej npr. Zabužek in Podlesek, 2010).

V projektu SUPER PSIHOLOG smo preizkušanje mentoriranja prenesli s študijske na supervizirano prakso. Da bi zbrali dokaze o učinkovitosti sistema supervizirane prakse, ki smo ga vzpostavili (tj. učinkovitosti usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, učinkovitosti izvajanja supervizirane prakse), smo v projektu izvedli posebno evalvacijsko raziskavo, v katero smo poleg psihologov začetnikov, ki so v projektu izvajali enoletno supervizirano prakso pri mentorju v usposabljanju, vključili tudi psihologe, ki so pri svojih prvih korakih v psihološko delo prejeli drugačne vrste podpore. Cilj raziskave je bil pregledati, kako obdobje usposabljanja ocenjujejo različne skupine psihologov. Primerjava skupin bi nam lahko pomagala ovrednotiti učinkovitost razvitega sistema supervizirane prakse v primerjavi z drugimi načini usposabljanj psihologov začetnikov na delovnem mestu.

Namen raziskave

Mladi psihologi svojo psihološko kariero začnejo opravljati na različne načine. Nekatere po zaposlitvi niso deležni posebnega uvajanja na delovnem mestu, saj organizacija za to nima potreb, ali pa uvajanje izvede sodelavec, ki ni nujno psiholog. Drugi vstopijo v pripravništvo, pri katerem jim je dodeljen mentor, ki pa za mentoriranje ponavadi ni posebej usposobljen. Tretji si sami že med pripravništvom poiščejo supervizorja, ker prepoznajo pomen vključevanja v supervizijo. Četrti se, navadno šele po tem, ko že nekaj časa delajo na določenem področju psihologije, vključijo v posebno, običajno daljša in naprednejša usposabljanja, v katerih poglobijo specialna znanja in veščine (npr. v program specializacije iz psihoterapije ali klinične psihologije) in se vključijo v supervizijo zato, ker je ta nujen del usposabljanja. Supervizorja jim določi delovna organizacija, organizatorji usposabljanja ali si ga poiščejo sami. Čeprav posamezniki na takem usposabljanju dejansko niso »pravi« začetniki v opravljanju psihološke dejavnosti, jih vendarle lahko obravnavamo kot začetnike na specialističnem področju. V raziskavi smo želeli psihologe, ki so se kot psihologi začetniki vključili v naš projekt, primerjati z navedenimi štirimi skupinami. Preveriti smo želeli, kako zadovoljni so psihologi iz različnih skupin z usposabljanjem, kako ocenjujejo mentorski/supervizijski odnos in kako zaznavajo razvoj svojih kompetenc v času usposabljanja.

Metoda

Pripomočki

Oblikovali smo spletno anketo, s katero smo zbrali demografske podatke, informacije o značilnostih usposabljanja, ki so ga bili deležni mladi psihologi, oceno mentorskega/supervizijskega odnosa in oceno razvoja kompetenc v času usposabljanja.

Prvi del ankete

V prvem delu ankete smo zbrali podatke o starosti, spolu, izobrazbi in zaposlitvenem statusu udeležencev, o različnih značilnostih njihovega usposabljanja, npr. o tem, na katerem področju psihološke dejavnosti so ga opravljali, ali so bili med usposabljanjem plačani in koliko, koliko časa je usposabljanje trajalo, koliko časa je/naj bi trajalo usposabljanje, da so/bi se čutili dovolj usposobljene, ali je imel njihov mentor/supervizor za vodenje usposabljanja kakšne koristi, ali je imel dovolj razpoložljivega časa, pojasnili so vzroke za odločitev za usposabljanje ter vključenost in podporo njihove delovne organizacije.

Udeleženci so na 7-stopenjski lestvici (kjer so stopnje pomenile naslednje: 1 – nič, 2 – zelo malo, 3 – malo, 4 – srednje, 5 – veliko, 6 – zelo veliko, 7 – ogromno) ocenili mentorja/supervizorja, in sicer (i) njegovo strokovnost pri delu (npr. etičnost, upoštevanje standardov in zakonov s področja dela, ustreznost izbranih metod dela,

pripomočkov, izkušnost, odgovornost, strokovnost v odnosu do strank/uporabnikov/klientov), (ii) njegovo psihološko znanje in spretnosti s področja dela (npr. teoretično znanje, poznavanje novosti iz stroke, znanje iz različnih tehnik in metod dela, postopkov, pripomočkov), (iii) kompetence predajanja znanja, usmerjanja (npr. sposobnost usmerjanja in vodenja, zavedanje odgovornosti svoje vloge mentorja, refleksija dejavnosti, sposobnost poučevanja in predajanja znanja), (iv) veščine komunikacije (npr. ustreznost, spoštljivost, razločnost, jasnost, učinkovitost komunikacije, svetovalne veščine, veščine podajanja povratne informacije, pisno komuniciranje, dokumentiranje, pisanje poročil) in (v) medosebne veščine (npr. prijaznost, empatija, zavzetost, zainteresiranost, skrb, nudenje pomoči, spretnost spodbujanja). Glede istih petih sklopov kompetenc so udeleženci ocenili tudi, v kolikšni meri je mentor/supervizor načrtno spodbujal razvoj teh kompetenc pri njih samih.

Udeleženci so tudi ocenili, v kolikšni meri je mentor/supervizor zadovoljil njihove potrebe po: (i) psiholoških znanjih in spretnostih, (ii) mentoriranju in usmerjanju (npr. po vodenju, razlaganju, povratnih informacijah) in (iii) razpoložljivosti, dosegljivosti mentorja/supervizorja, ter koliko je usposabljanje doprineslo k njihovemu (i) osebnemu razvoju, (ii) profesionalnemu/poklicnemu razvoju, (iii) odnosu do klientov, (iv) h končnemu uspehu pri njihovem delu s klienti. Ovrednotili so tudi, ali so bili zadovoljni z usposabljanjem in z mentorjem/supervizorjem.

V tem poglavju smo se osredotočili le na odgovore na izbrana vprašanja, več (o analizi odgovorov na preostala vprašanja) pa lahko bralec prebere v Bučar (2016).

Drugi del ankete: Vprašalnik supervizijskega odnosa – SRQ

V drugem delu ankete smo uporabili Vprašalnik supervizijskega odnosa (Supervisory Relationship Questionnaire – SRQ; Palomo, Beinart in Cooper, 2010), ki je bil razvit za namene preučevanja kakovosti odnosa med supervizorjem in supervizantom in naj bi bil uporaben v kontekstu, širšem od psihoterapevtskega ali kliničnopsihološkega (Palomo, 2004). Pridobile smo dovoljenje nosilca avtorskih pravic za vprašalnik, založbe Wiley, za uporabo vprašalnika v raziskavi, katere namen je bil med drugim tudi validirati SRQ v slovenskem prostoru (glej Skrbinšek, 2016). Vprašalnik smo neodvisno prevedle tri psihologinje (prve tri avtorice poglavja), uskladile prevode, nekatere izraze smiselno priredile, nato pa je uradna prevajalka slovenski prevod postavk prevedla nazaj v angleščino. Vprašalnik je pregledala soavtorica izvirnega vprašalnika Helen Beinart in potrdila ustreznost prevoda.

SRQ je sestavljen iz 67 trditev, ki se nanašajo na različne vidike supervizijskega odnosa in so razdeljene na šest podlestv. Podlestvica *Varen odnos* vključuje 15 postavk, ki merijo, kako spoštljivo in sodelovalno supervizor obravnava supervizanta in kako sprejetega se čuti supervizant v supervizijskem odnosu (primer postavke: »Čutil sem, da s svojim supervizorjem lahko odprto razpravljam o svojih skrbih.«) Podlestvica *Struktura* vključuje 8 postavk, ki merijo, kako supervizant zaznava

organiziranost, rednost in strukturiranost supervizijskih srečanj (primer postavke: »Supervizijska srečanja so bila osredotočena.«). Podlestvica *Predanost* vsebuje 10 postavk o supervizorjevi zainteresiranosti za supervizanta in njegovi dosegljivosti (primer postavke: »Počutil sem se, kot da sem svojemu supervizorju v breme.«). Podlestvica *Reflektivno poučevanje* vključuje 11 postavk o strokovnosti supervizorja, njegovi fleksibilnosti in spodbujanju razmisleka (primer postavke: »Moj supervizor je spodbujal zanimive in poučne razprave v superviziji.«). Podlestvica *Vzornik* z 12 postavkami meri, kako zelo supervizant spoštuje supervizorja kot strokovnjaka, prakтика in osebo, kakšen vzor mu supervizor predstavlja (primer postavke: »Spoštoval sem supervizorjeve veščine.«). Podlestvica *Formativne povratne informacije* vključuje 11 postavk o koristnosti in konstruktivnosti supervizorjevih povratnih informacij ter njegovemu prilagajanju supervizantovim kompetencam (primer postavke: »Supervizor je bil zmožen negativne povratne informacije o mojem delu uravnavati s pohvalo.«).

Posameznik odgovarja na 7-stopenjski lestvici, kako zelo se strinja s posamezno trditvijo (1 – močno se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – nekoliko se ne strinjam, 4 – neodločen sem, 5 – nekoliko se strinjam, 6 – strinjam se, 7 – močno se strinjam). Nekaj postavk vrednotimo obrnjen. Rezultat na lestvici predstavlja vsota (obrnjenih) odgovorov na postavke lestvice, skupni dosežek pa dobimo s seštevanjem odgovorov na vse postavke.

Na angleškem vzorcu se je vprašalnik izkazal za veljavno in zanesljivo mero supervizijskega odnosa z vidika supervizanta. Analiza glavnih komponent je pokazala, da šest komponent pojasni 65 % variance odgovorov, dosežki na podlestvicah pa so med seboj visoko korelirali. Vrednosti Cronbachovega koeficienta alfa kot mere notranje konsistentnosti podlestick so znašale med 0,87 in 0,97. Dosežek je koreliral z dosežkom na več vprašalnikih, ki merijo sorodne konstrukte supervizije, npr. evalvacijski proces v superviziji, konflikt in dvoumnost vlog, delovno alianso in odnos. Retestna zanesljivost je znašala $r = 0,97$, dosežki se v enem mesecu niso pomembno spremenili. (Palomo idr., 2010)

Na vzorcu udeležencev v pričujoči raziskavi so vrednosti Cronbachovega koeficienta alfa za posamezne podlestvice znašale: za Varen odnos $\alpha = 0,96$, za Strukturo $\alpha = 0,91$, za Predanost $\alpha = 0,94$, za Reflektivno poučevanje $\alpha = 0,93$, za podlestvico Vzornik $\alpha = 0,90$ in za Formativne povratne informacije $\alpha = 0,96$. Korelacije med podlestvicami so bile zelo visoke, med 0,61 in 0,87.

Tretji del ankete: Lestvica kompetenc po modelu kocke

Želeli smo pregledati, do kakšnega razvoja kompetenc je prišlo pri mladih psihologih v različnih skupinah. Kompetenčni model *EuroPsy* za natančno in splošno spremljanje razvoja kompetenc ni najbolj primeren, saj so opisi kompetenc splošni in mora mentorski par posamezne kompetence konkretizirati. Pri psihologih, ki modela ne

poznajo, bi bilo zato vprašljivo, ali razumejo posamezne kompetence in ravni njihove razvitosti. Zato smo se odločili, da za spremljanje razvoja kompetenc v različnih skupinah uporabimo vedenjske indikatorje posameznih kompetenc, razvite na osnovi modela kocke (Fouad idr., 2009; McCutcheon, 2009). Priredili smo pripomoček za merjenje razvoja kompetenc, ki so ga razvili L. Campbell idr. (2012). Njihova lestvica kompetenc vključuje 55 kompetenc, razdeljenih v dve veliki skupini: skupino temeljnih kompetenc in skupino funkcijskih kompetence. *Temeljne kompetence* vključujejo znanja, veščine, stališča in vrednote posameznika, ki so osnova njegovi psihološki dejavnosti. Funkcijske kompetence zajemajo glavne funkcije psihološke dejavnosti, ki zahtevajo reflektivno integracijo temeljnih kompetenc pri opredelitvi in reševanju psihološkega problema (Fouad idr., 2009). Če potegnemo vzporednice s kompetenčnim modelom *EuroPsy*, bi lahko rekli, da večji del temeljnih kompetenc v modelu kocke, ne pa vse, ustrezajo usposobitvenim kompetencam v modelu *EuroPsy*, medtem ko večji del funkcijskih kompetenc približno ustreza primarnim kompetencam.

Temeljne kompetence pokrivajo (Campbell idr., 2012):

- (i) področje strokovnosti, znotraj tega podpodročja:
 - a. strokovnih vrednot in stališč (integriteto, primerno vedenje in videz, odgovornost in zanesljivost, skrb za dobrobit drugih, poklicno identiteto),
 - b. zavedanja razlik med posamezniki in kulturami (zavedanje nazorov svoje kulture in konteksta, zavedanje nazorov drugih kultur in konteksta, znanje o nazorih in delovanju drugih kultur v interakcijah, medkulturne veščine),
 - c. reflektivne dejavnosti, samoocenjevanja in skrbi zase (reflektivno dejavnost, samoocenjevanje, skrb zase, sodelovanje v supervizijskem procesu) in
 - d. upoštevanja etičnih standardov in pravnih vidikov (poznavanje etičnih, pravnih in strokovnih standardov ter smernic, zavedanje in izvrševanje etičnega odločanja, etično ravnanje);
- (ii) področje odnosov (medosebni odnosi, afektivne veščine, veščine izražanja),
- (iii) področje znanosti, znotraj tega podpodročja:
 - a. poznavanja znanstvenih spoznanj in metod (znanstveno mišljenje, razumevanje in spoštovanje znanstvene osnove psihologije, razumevanje in spoštovanje znanstvenih temeljev psihološke dejavnosti) in
 - b. raziskovanja/evalvacije strokovne dejavnosti (znanstveni pristop k generiranju znanja, uporabo znanstvenih metod v praksi).

Funkcijske kompetence vključujejo (Campbell idr., 2012):

- (i) področje aplikacije, znotraj tega podpodročja:
 - a. na dokazih temelječe prakse (znanje in uporabo na dokazih temelječe prakse),
 - b. ocenjevanja (merjenje in psihometrijo, poznavanje metod ocenjevanja, uporabo metod ocenjevanja, diagnozo, konceptualizacijo in priporočila, komunikacijo izsledkov),
 - c. intervencije (načrtovanje intervencij, veščine učinkovitega interveniranja, implementacijo intervencije, ovrednotenje napredka),

- d. svetovanja (vlogo svetovalca, naslavljanje razloga napotitve, sporočanje ugotovitev svetovanja, uporabo metod svetovalnega dela),
- (ii) področje edukacije, znotraj njega podpodročji:
 - a. supervizije (pričakovanja o superviziji in vloge v njej, proces in postopki supervizije, razvoj veščin supervizije, supervizijsko prakso) in
 - b. poučevanja (didaktično znanje, veščine poučevanja),
- (iii) področje sistemov, znotraj tega podpodročja:
 - a. zagovorništva (omogočanje delovanja klienta, spreminjanje sistema),
 - b. povezovanja z drugimi vedami (znanje o tem, kaj druge stroke prinašajo skupaj s psihologijo in ločeno od nje, delovanje v večdisciplinarnih in interdisciplinarnih kontekstih, razumevanje, kako udeležba v interdisciplinarnih timih prispeva k izidu, spoštljive in produktivne odnose s strokovnjaki drugih disciplin) in
 - c. upravljanja in administracije (presoja upravljanja in vodenja organizacije, upravljanje, administracija, vodenje).

Izvirni pripomoček (Campbell idr., 2012), ki je prilagojen razmeram v izobraževanju iz psihologije v ZDA, vsebuje seznam kompetenc na treh ravneh usposabljanja psihologov: na ravni pripravljenosti za praktikum (ocenjujemo, da pri nas v Sloveniji to raven lahko enačimo z ravno pripravljenosti študenta za opravljanje praktičnega dela v obliki vaj v institucijah in študijske prakse), ravni pripravljenosti za študijsko prakso (pri nas to enačimo z ravno pripravljenosti za vstop v supervizirano prakso) in ravni pripravljenosti za vstop v samostojno opravljanje psihološke dejavnosti. Ocenjevalec ocenjuje osebo na ravni, ki ustreza ravni njenega usposabljanja, in presodi, kako prisotna je pri njem posamezna značilnost oziroma vedenje, ki predstavlja določeno kompetenco. Ker smo želeli v naši raziskavi preučevati razvoj kompetenc v času usposabljanja, smo pripomoček prilagodili tako, da smo za vsako kompetenco izpisali vedenjske indikatorje na vsaki od treh ravni. Udeleženec je označil, kako razvita je bila njegova kompetenca pred začetkom usposabljanja, ki ga je ocenjeval, in po njegovem koncu. Primer prve od kompetenc v pripomočku je predstavljen na sliki 7. Če je npr. udeleženec ocenil, da v nekem trenutku ni dosegal kompetence na ravni 1, je izbral oceno 0. Če je izkazoval le nekaj vedenjskih indikatorjev, značilnih za raven 1, je izbral odgovor 0–1. Če je izkazoval vse vedenjske indikatorje ravni 1, ne pa tudi tistih, ki so značilni za raven 2, je izbral raven 1. Če je izkazoval vse indikatorje ravni X, je torej izbral raven X, v kolikor je izkazoval samo nekatere na ravni X in vse na ravni, za eno stopnjo nižji od X, pa je izbral vmesno oceno (delno delovanje na ravni X). Istočasno so udeleženci ocenili še, kako pogosto se pri njih, na njihovem področju delovanja, posamezno vedenje pojavlja oz. kako pogosto je izražanje posamezne kompetence.

0	0-1	1	1-2	2	2-3	3	1-7
ne delujem na ravni 1	delno delujem na ravni 1	v celoti delujem na ravni 1	delno delujem na ravni 2	v celoti delujem na ravni 2	delno delujem na ravni 3	v celoti delujem na ravni 3	Stopnja pogostosti izražanja kompetence na izbranem področju dela

TEMELJNE KOMPETENCE: Se nanašajo na znanje, veščine, stališča in vrednote posameznika, ki služijo kot osnova psihologove dejavnosti

STROKOVNOST

Strokovne vrednote in stališča

Profesionalno vedenje in drža, ki odraža strokovne vrednote in stališča psihologije

Integriteta - iskrenost, osebna odgovornost in zavezanost strokovnim vrednotam:

PRED usposabljanjem 0 0-1 1 1-2 2 2-3 3 1-7

PO usposabljanju 0 0-1 1 1-2 2 2-3 3

- **na ravni 1:** posameznik pozna in razume strokovne vrednote in načela etičnega kodeksa; se vede etično in v skladu z etičnimi standardi; izkazuje poštenost in iskrenost, tudi v težjih situacijah ter prevzema odgovornost za svoja dejanja;
- **na ravni 2:** izkazuje znanje in zavezanost strokovnim vrednotam ter ju implementira v svoje strokovno delo; identificira situacije, kjer so strokovne vrednote ali zavezanost tem vrednotam izpostavljene; po potrebi poišče nasvet strokovnjaka in/ali supervizorja; primerno je s strokovnjakom in/ali supervizorjem zmožen razpravati tudi o svojih neuspehih ali spodrslih v sledenju strokovnim vrednotam;
- **na ravni 3:** naslavlja situacije, kjer so strokovne vrednote izpostavljene, jih spremlja in tudi samostojno popravlja/rešuje, če prihaja do kršenja strokovnih vrednot ali integritete posameznika.

Slika 7. Primer ocenjevalne lestvice za kompetenco Integriteta.

Postopek

Psihologi začetniki, udeleženci projekta SUPER PSIHOLOG, so spletno anketo izpolnili kot prilogo k svojemu poročilu o supervizirani praksi in s tem izpolnili svoje obveznosti evalviranja projektnih aktivnosti, h katerim so se zavezali ob pristopu k projektu. Druge skupine psihologov smo povabili k sodelovanju prek e-poštnega seznama Društva psihologov Slovenije, e-poštnega seznama študentov psihologije, ki vključujejo tudi tiste, ki so pred kratkim zaključili s študijem, in osebnih poznanstev. Prejemnike vabila smo prosili, da vabilo posredujejo naprej kolegom. Na anketo, namenjeno udeležencem v projektu, ki je bila aktivirana konec marca 2016, je v enem mesecu in pol kliknilo 62 ljudi, od tega tri četrtine v prvem tednu. Na anketo, namenjeno drugim psihologom, ki je bila aktivirana sredi aprila 2016, je kliknilo 240 oseb, večina (94 %) v prvem mesecu.

Potem, ko smo iz baze podatkov izločili neustrezne enote (npr. odgovore študentov psihologije in ankete, ki so bile podvojene, ker je udeleženec pri prvem izpolnjevanju reševanje ankete predčasno prekinil), je v bazi ostalo 137 enot. V analizi smo pregledali značilnosti vzorca, značilnosti usposabljanja, v katerega so bili vključeni na začetku kariere, dosežke na lestvicah SRQ, ocene razvitosti posameznega podpodročja kompetenc ob začetku in ob koncu usposabljanja ter pogostnost izražanja posameznih kompetenc na delovnem mestu. Večina udeležencev je odnos z mentorjem/supervizorjem in svoje kompetence v navedenih trenutkih ocenjevala retrospektivno (z izjemo tistih, ki so ravno zaključevali z usposabljanjem, v primeru, ko so ocenjevali raven razvitosti svojih kompetenc po zaključku usposabljanja, saj so ocenjevali svoje kompetence v času odgovarjanja na anketo).

Vzorec

V anketi smo zbrali 137 relevantnih enot odgovorov (odgovorov psihologov, ki so opisovali svoje zgodnje usposabljanje po zaključenem akademskem študiju). V vzorcu je bilo 12 moških (9 %) in 125 žensk (91 %), kar ustreza siceršnjemu razmerju med spoloma pri mlajših psihologih. V povprečju so bili udeleženci v času izpolnjevanja ankete stari 34,9 let ($SD = 9,7$). Štirje med udeleženci (3 %) so bili brezposelni, ostali so bili zaposleni. Med udeleženci jih je 32 (23 %) opisovalo usposabljanje na področju psihologije izobraževanja, 24 (18 %) na področju klinične psihologije, 21 (15 %) na področju psihologije dela in organizacije, 21 (15 %) na področju psihoterapije, 10 (7 %) na področju socialnega varstva, 7 (5 %) na področju psihološkega svetovanja in trije (2 %) na drugem področju.

Pred usposabljanjem, ki so ga v anketi opisovali, je 52 (38 %) udeležencev že opravljal psihološka dela vsaj v minimalnem obsegu, povsem brez izkušenj pa se je v opisovano usposabljanje vključilo 85 (62 %) udeležencev. Petina udeležencev ($n = 28$; 20 %) v času odgovarjanja na anketo še ni zaključila s svojim usposabljanjem, vendar jih je le 6 navedlo, da imajo do konca usposabljanja še več kot polovico trajanja usposabljanja. Mentor/supervizor je pri 75 (58 %) udeležencih opravljal delo v isti organizaciji kot mentoriranci sami, pri 55 mentorirancih (42 %) pa ne.

Udeležence smo razdelili v pet podskupin, ki so združevale posameznike s podobno obliko usposabljanja. Oblikovali smo naslednje podskupine: (1) uvajanje na delovno mesto brez pomoči drugih (predajo dela) ali ob pomoči sodelavca, (2) pripravništvo z mentorjem, (3) pripravništvo s supervizorjem, (4) supervizirano prakso, kot smo jo izvajali v projektu SUPER PSIHOLOG, in (5) daljše usposabljanje, npr. izobraževanje po določeni psihoterapevtski usmeritvi ali kliničnopsihološko specializacijo. Podskupine 2, 3 in 4 so si po obliki podobne, vendar smo jih želeli obravnavati ločeno in primerjati med seboj. Mentorji pripravništva so namreč tipično psihologi, ki niso zaključili posebnega usposabljanja iz mentoriranja ali supervizije. Za supervizorje, ki so izvajali supervizijo pripravnika, pa se verjetno lahko predvideva, da ima zaključeno

določeno vrsto usposabljanja za supervizorja, npr. supervizorja določene psihoterapevtske smeri. Čeprav imajo določena znanja in veščine supervizije, se niso usposabljali v programu za mentorje supervizirane prakse v našem projektu, zato smo želeli njihove mentorirance obravnavati posebej. Med udeleženci jih je 20 (15 %) opisovalo uvajanje na delovno mesto, 45 (33 %) pripravništvo z mentorjem (pri čemer petim mentor ni bil psiholog), 9 (7 %) pripravništvo s supervizorjem (pri čemer štirim supervizor ni bil psiholog), 31 (23 %) supervizirano prakso in 32 (23 %) daljše usposabljanje (pri čemer osmim supervizor/mentor ni bil psiholog).

Značilnosti posameznih podskupin vzorca so prikazane v tabeli 26. Vidimo lahko, da so bili mentoriranci v projektu SUPER PSIHOLOG v povprečju nekoliko starejši od ostalih začetnikov, prav tako tisti, ki so v anketi poročali o vključenosti v daljše usposabljanje (kar je smiselno, saj se posameznik v Sloveniji v specializacijo navadno vključi šele, ko že nekaj časa opravlja osnovno psihološko dejavnost). Medtem ko sta v povprečju pripravništvo in supervizirana praksa tekla eno leto, so udeleženci v poročali o krajšem, polletnem obdobju uvajanja. Večina udeležencev je z usposabljanjem zaključila pred kratkim (do pred tremi leti), nekateri pa tudi že več let nazaj, predvsem v skupini udeležencev, ki so ocenjevali pripravništvo z mentorjem.

Tabela 26. Značilnosti petih podskupin vzorca

Značilnost usposabljanja	Uvajanje (<i>n</i> = 20)	Priprav- ništvo z mentorjem (<i>n</i> = 45)	Pripravni- štvo s su- pervizorjem (<i>n</i> = 9)	Super- vizirana praksa (<i>n</i> = 31)	Daljše uspo- sabljanje (<i>n</i> = 32)
Starost v času izpolnjevanja ankete v letih, <i>M</i> (<i>SD</i>), <i>Mdn</i>	35,9 (9,5), 36	34,7 (10,2), 30	31,0 (3,6), 30	28,9 (3,5), 28	41,7 (10,4), 40
Ocenjena starost ^a v času začetka usposabljanja v letih, <i>M</i> (<i>SD</i>), <i>Mdn</i>	28,9 (5,1), 27	25,7 (4,4), 25	26,9 (3,2), 26	28,0 (3,6), 27	32,3 (8,7), 30
Trajanje programa usposabljanja v mesecih, <i>M</i> (<i>SD</i>), <i>Mdn</i>	6,0 (3,5), 6	10,3 (2,9), 12	10,9 (2,0), 12	11,5 (1,2), 12	47,3 (17,8), 48
Čas od zaključenega usposabljanja v letih, <i>M</i> (<i>SD</i>), <i>Mdn</i>	4,1 (4,2), 2	8,3 (10,0), 3	3,4 (3,8), 2	0,0 (0,0), 0	5,1 (6,9), 1
Mentoriranec je imel predhodne izkušnje z delom na področju usposabljanja, <i>f</i> (%)	2 (10 %)	6 (13 %)	1 (11 %)	26 (84 %)	17 (53 %)
Sodelavec/mentor/supervizor je bil psiholog, <i>f</i> (%)	10 (71 %)	40 (89 %)	5 (56 %)	31 (100 %)	24 (75 %)
Sodelavec/mentor/supervizor je opravljal delo v isti organizaciji, <i>f</i> (%)	11 (79 %)	34 (76 %)	6 (67 %)	7 (23 %)	17 (53 %)

^aOceno starosti ob začetku usposabljanja smo pridobili s primerjavo navedene starosti v času izpolnjevanja ankete, časa od zaključenega usposabljanja in trajanja programa usposabljanja. Pri dveh udeležencih iz skupine Uvajanje in dveh iz skupine Daljše usposabljanje se ocene ni dalo narediti.

Skupine udeležencev so se razlikovale v predhodnih izkušnjah z opravljanjem psiholoških del. Delež udeležencev s predhodnimi izkušnjami z opravljanjem psihološkega dela v posameznih podskupinah je naveden v tabeli 26. Odstotek udeležencev s predhodnimi izkušnjami z opravljanjem dela, za katerega so se usposabljali, je bil v skupini iz projekta SUPER PSIHOLOG mnogo višji kot v ostalih skupinah. V tej skupini so bili vsi mentorji psihologi, v ostalih skupinah pa ne. V primerjavi z drugimi skupinami je bil manjši delež mentorirancev v projektu zaposlen v isti delovni organizaciji kot mentor.

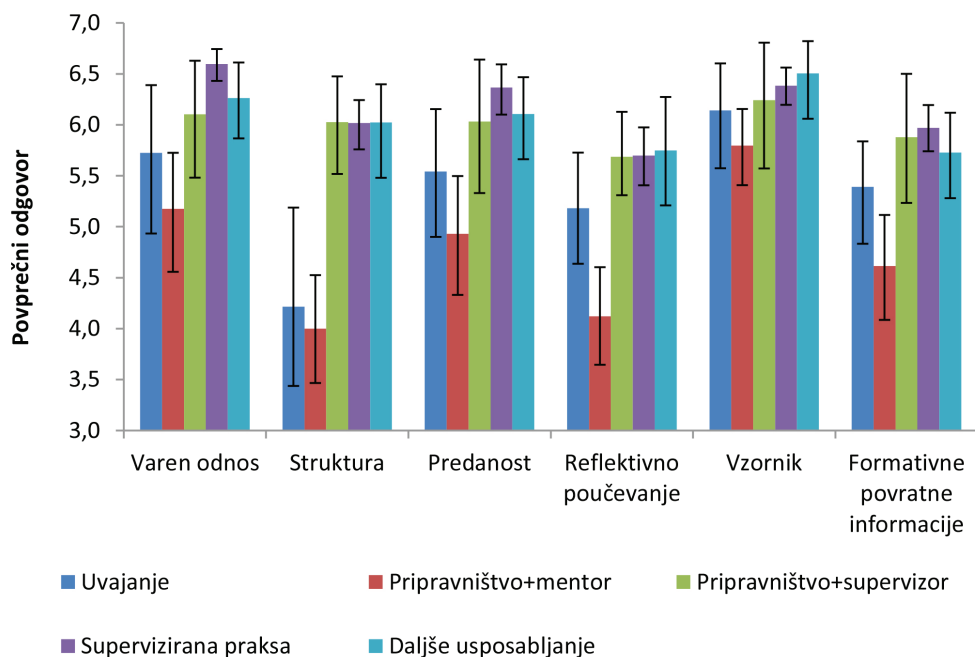
Rezultati in razprava

Nekateri udeleženci niso izpolnili ankete v celoti, ampak so izpolnjevanje zaključili še pred koncem, in sicer na različnih delih ankete, zato so se upoštevanji numerusi v različnih analizah nekoliko razlikovali. Pregledali smo, kako so udeleženci iz različnih skupin ocenjevali mentorja oz. supervizorja, njegove kompetence, odnos z njim, razvoj lastnih kompetenc in zadovoljitev lastnih potreb med usposabljanjem. Večino hipotez smo preverjali z neparametričnimi statističnimi testi, saj so bile porazdelitve odgovorov izrazito nenormalne (asimetrične). Če v nadaljevanju ni navedeno drugače, smo posamezno hipotezo testirali pri 5-odstotni ravni alfa napake.

Mentorski oz. supervizijski odnos – dosežki na SRQ

V analizah, vezanih na SRQ, smo upoštevali samo tiste udeležence, ki so podali odgovore na vseh postavkah SRQ. S statističnim programom SPSS 23 z prevzorčenjem (postopkom zankanja, angl. *bootstrap*), pri čemer smo vlekli 10.000 vzorcev, smo s popravkom za pristranskost in asimetrično porazdelitve ocenili 95-odstotni interval zaupanja za aritmetične sredine dosežkov v različnih skupinah. Rezultati so prikazani na sliki 8.

Na sliki 8 lahko na osnovi primerjave povprečnih odgovorov na različnih podlestvicah SRQ opazimo dva skupka skupin s podobnimi povprečji. Na eni strani so bili udeleženci, ki so bili vključeni v uvajanje ali pripravništvo z mentorjem (ki, kot rečeno, običajno ni posebej usposobljen za mentoriranje pripravnika), in zanje so bili značilni nižji dosežki na večini podlestick SRQ; na drugi pa so bili udeleženci, ki so bili v času usposabljanja vključeni v supervizijo – bodisi so imeli supervizorja v času pripravništva bodisi so se vključevali v mentoriranje/supervizijo v okviru našega projekta bodisi so bili vključeni v supervizijo v okviru daljšega usposabljanja, tj. specializacije iz psihoterapije ali klinične psihologije. Za te tri skupine so bili značilni višji dosežki na lestvicah SRQ.



Slika 8. Povprečne ocene mentorskega/supervizijskega odnosa na podlestvicah SRQ pri petih skupinah udeležencev. Zavihki prikazujejo meje 95-odstotnega intervala zaupanja za aritmetično sredino dosežka na podlestvici SRQ, določenega z zankanjem. V analize so bili vključeni odgovori udeležencev, ki so v celoti izpolnili vprašalnik SRQ; 7 jih je opisovalo uvajanje, 29 pripravništvo z mentorjem, 9 pripravništvo s supervizorjem, 30 supervizirano prakso v projektu SUPER PSIHOLOG in 17 daljše usposabljanje.

Kruskal-Wallisov H test, s katerim smo preverjali enakost dosežkov petih skupin na posameznih lestvicah SQR, je pokazal, da so med skupinami obstajale statistično značilne razlike na vseh šestih podlestvicah SRQ; za Varen odnos $H(4) = 25,15$, $p < ,001$; za Strukturo $H(4) = 44,03$, $p < ,001$, za Predanost $H(4) = 23,29$, $p < ,001$; za Reflektivno poučevanje $H(4) = 29,62$, $p < ,001$; za podlestvico Vzornik $H(4) = 12,02$, $p = ,017$; za Formativne povratne informacije $H(4) = 20,34$, $p < ,001$. Če na sliki 8 pregledamo prekrivanja 95-odstotnih intervalov zaupanja za aritmetične sredine v različnih skupinah, lahko posredno zaključujemo o statistični značilnosti razlik med dosežki v različnih skupinah (posredno zgolj zato, ker je polovica intervala zaupanja za razliko med povprečji dveh skupin v resnici manjša od vsote polovic intervalov zaupanja za aritmetični sredini obeh skupin). Vidimo lahko npr., da so dosežki v skupini udeležencev, ki so bili v projektu SUPER PSIHOLOG vključeni v supervizirano prakso, na podlestvicah Varen odnos statistično značilno presegali dosežke udeležencev, vključenih v uvajanje ali običajno pripravništvo z mentorjem, niso pa bili izrazito višji

od dosežkov v skupini pripravnikov s supervizorjem in udeležencev, ki so ocenjevali supervizorja, ki so ga imeli v okviru daljšega usposabljanja (intervali zaupanja za aritmetične sredine se pri teh treh skupinah delno prekrivajo).

Če na sliki 8 primerjamo položaj mentorirancev, vključenih v supervizirano prakso v našem projektu, in položaj pripravnikov z mentorjem, vidimo, da so bili za prve značilni višji dosežki na vseh lestvicah SRQ. Prvi so prav tako presegali skupino, ki se je uvajala v delo, na lestvicah Varen odnos in Struktura, Mann-Whitneyjev test pa je ob Bonferronijevem popravku za izvedenih šest primerjav skupin na lestvicah SRQ, ki je dopustno verjetnost alfa napake znižal na ,009, pokazal, da sta se skupini statistično značilno razlikovali tudi na podlestvici Predanost ($U = 37,5$, $Z = -2,63$, $p = ,007$). Dosežki skupine s supervizirano prakso so se prekrivali s tistimi iz ostalih dveh skupin, ki sta bili vključeni v supervizijo. Zaključujemo, da posebno usposabljanje za supervizorja pomembno doprinese h kakovosti mentorskega/supervizijskega odnosa. Na osnovi primerjave dosežkov udeležencev treh skupin, vključenih v supervizijo, lahko rečemo, da je bilo usposabljanje mentorjev supervizirane prakse v projektu SUPER PSIHOLOG z vidika kakovosti supervizijskega odnosa podobno učinkovito kot usposabljanje iz supervizije v okviru različnih psihoterapevtskih šol ali drugih modelov supervizije.

Zadovoljstvo z usposabljanjem in mentorjem

Dodaten pokazatelj kakovosti mentorskega/supervizijskega odnosa so bila poročanja udeležencev o tem, ali je bil mentor dovolj časovno razpoložljiv in ali je izpolnil njihova pričakovanja, prav tako pa, ali je njihova pričakovanja izpolnilo usposabljanje. Pri teh spremenljivkah smo enakost frekvenčnih porazdelitev odgovorov v različnih skupinah preverjali s Fisherjevim eksaktnim testom.

V tabeli 27 vidimo, da je bila časovna razpoložljivost sodelavca v vlogi mentorja najnižja med uvajanjem, v ostalih skupinah je bila časovna razpoložljivost mentorja/supervizorja primerljiva – okvirno četrtna udeležencev bi si želela, da bi bil mentor/supervizor bolj razpoložljiv. Razlike med frekvenčnimi porazdelitvami odgovorov o časovni razpoložljivosti mentorja v različnih skupinah pa niso dosegle ravni statistične značilnosti ($\chi^2 = 8,92$, $p = ,058$).

V splošnem so sodelavci/mentorji/supervizorji ustrezali pričakovanjem posameznikov na uvajanju/mentorirancev/supervizantov in med skupinami v frekvenčnih porazdelitvah odgovorov ni bilo opaznih izrazitih razlik ($\chi^2 = 10,80$, $p = ,184$). Različne skupine pa so bile različno zadovoljne z usposabljanjem ($\chi^2 = 18,67$, $p = ,011$). Udeleženci, ki so bili vključeni v uvajanje in pripravništvo z mentorjem, so večkrat kot udeleženci v preostalih treh skupinah poročali, da so od usposabljanja pričakovali več. Izstopal je tudi delež udeležencev, vključenih v supervizirano prakso, ki so poročali, da je bilo njihovo usposabljanje ravno takšno, kot so pričakovali, in delež pripravnikov s supervizorjem, pri katerih je usposabljanje preseglo njihova pričakovanja.

Tabela 27. Primerjava petih skupin udeležencev po značilnostih mentorskega odnosa in zadovoljstvu z odnosom ter usposabljanjem

Značilnost usposabljanja	Uvajanje ^a	Pripravnništvo z mentorjem (n = 45 ^b)	Pripravnništvo s supervizorjem (n = 9)	Supervizi-rana praksa (n = 31)	Daljšje usposabljanje (n = 32 ^b)
Mentor/supervizor je bil časovno dovolj razpoložljiv.	5 ^a (36 %)	28 (62 %)	7 (78 %)	24 (77 %)	24 (75 %)
Zadovoljstvo z usposabljanjem					
pod pričakovanji	6 (35 %)	13 (33 %)	1 (11 %)	4 (13 %)	3 (11 %)
ustrezno pričakovanjem	8 (47 %)	22 (55 %)	2 (22 %)	22 (71 %)	15 (56 %)
nad pričakovanji	3 (18 %)	5 (13 %)	6 (67 %)	5 (16 %)	9 (33 %)
Zadovoljstvo z mentor-jem/supervizorjem					
pod pričakovanji	4 ^a (29 %)	10 (24 %)	0 (0 %)	2 (7 %)	4 (14 %)
ustrezno pričakovanjem	5 ^a (36 %)	26 (62 %)	7 (78 %)	22 (71 %)	19 (66 %)
nad pričakovanji	5 ^a (36 %)	6 (14 %)	2 (22 %)	7 (23 %)	6 (21 %)
Občutek usposobljenosti ^c					
že pred zaključkom	1 (6 %)	6 (15 %)	0 (0 %)	7 (24 %)	5 (17 %)
ob zaključku	10 (56 %)	26 (67 %)	6 (75 %)	18 (62 %)	22 (73 %)
ne še	7 (39 %)	7 (18 %)	2 (25 %)	4 (14 %)	3 (10 %)

Opombe: Polja v tabeli prikazujejo frekvence (in odstotke v oklepajih).

^aNa vprašanja je odgovorilo različno število udeležencev. Na vprašanje o časovni razpoložljivosti mentorja in zadovoljstvu z njim je odgovorilo le 14 udeležencev, ki so bili vključeni v uvajanje in so imeli mentorja; preostali na uvajanju niso imeli mentorja. ^bNa posamezna vprašanja niso odgovorili vsi udeleženci. Število pridobljenih odgovorov na vprašanje je razvidno iz vsote frekvenc v različnih kategorijah. Prikazani odstotki so odstotki med tistimi, ki so odgovorili na vprašanje. ^cNekaj udeležencev se ni moglo opredeliti, kdaj so se čutili usposobljene: 2 v skupini Uvajanje, 6 v skupini Pripravnništvo z mentorjem, 1 v skupini Pripravnništvo s supervizorjem, 2 v skupini Supervizirana praksa in 2 v skupini Daljše usposabljanje. Prikazani odstotki so odstotki med tistimi, ki so se o svojem občutku usposobljenosti lahko opredelili.

Občutek usposobljenosti

Udeleženci so v anketi odgovarjali na vprašanje, ali so se ob zaključenem programu usposabljanja čutili usposobljeni za delo, za katerega so se usposabljali, tisti, ki usposabljanja še niso zaključili, pa so odgovarjali, ali menijo, da so bodo ob zaključku usposabljanja počutili usposobljene. Pri tistih, ki so bili vključeni v uvajanje na delovnem mestu, je bil delež tistih, ki se ob zaključku usposabljanja še niso počutili dovolj

usposobljene, v primerjavi z drugimi skupinami nekoliko višji (glej tabelo 27), vendar se v splošnem frekvenčne porazdelitve odgovorov se pri različnih skupinah udeležencev niso veliko razlikovale in razlike med skupinami niso bile statistično značilne (za Fisherjev eksaktni test je χ^2 znašal 9,02, $p = ,311$).

Udeleženci so tudi ocenili, koliko časa je trajalo usposabljanje do trenutka, ko so se počutili dovolj usposobljene, oziroma, koliko časa naj bi trajalo usposabljanje, če se do trenutka izpolnjevanja ankete še niso počutili usposobljene. Podajali so zelo raznolike odgovore, vendar so bile mediane odgovorov v posameznih skupinah enake medianam dejanske dolžine trajanja posameznega programa usposabljanja (glej tabelo 26), na osnovi česar bi lahko zaključili, da v povprečju udeleženci zaznavajo trajanja različnih vrst usposabljanj kot ravno pravih. Zanimivo pa je, da je bil najvišji podan odgovor pri začetnikih, vključenih v supervizirano prakso, 12 mesecev, medtem ko je bil najvišji odgovor pri začetnikih na uvajanju 24 mesecev, pri pripravnikih z mentorjem 80 mesecev in pri pripravnikih s supervizorjem 48 mesecev. To je znak, da so se vsi udeleženci v projektu ob zaključku enoletne supervizirane prakse počutili dovolj usposobljene za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, medtem ko se nekateri posamezniki pri drugačnih vrstah usposabljanja po zaključku le-tega še niso počutili dovolj usposobljene in so presodili, da bi moralo njihovo usposabljanje trajati precej dlje.

Ocene kompetenc mentorja in doprinosov mentoriranja/supervizije

Udeleženci so na 7-stopenjski lestvici ocenili mentorjeve kompetence, razvoj svojih kompetenc, zadovoljenost svojih potreb v mentorskem odnosu in doprinos usposabljanja. Pri tem so večinoma uporabljali zelo visoke ocene, porazdelitve odgovorov so bile večinoma izrazito negativno asimetrične. Tabele 28–31 kažejo mediane ocen v različnih skupinah. Kruskal-Wallisov H test z upoštevanim Bonferronijevim popravkom za multiple teste (upoštevana raven alfa napake je bila ,003) je pokazal statistično značilne razlike med skupinami pri oceni doprinosa usposabljanja k osebni razvoju mentoriranja, $H(4) = 21,51$, $p < ,001$, oceni doprinosa k odnosu do klientov, $H(4) = 16,87$, $p = ,002$, in uspehu pri delu mentoriranja s klienti, $H(4) = 24,86$, $p < ,001$, pri oceni doprinosa usposabljanja k profesionalnemu razvoju pa razlika med skupinami (zaradi strogega Bonferronijevega popravka) komajda ni dosegla ravni statistične značilnosti, $H(4) = 15,04$, $p = ,005$. Mann-Whitneyjevi U testi parnih primerjav posameznih skupin so pokazali predvsem statistično značilnost razlik med skupinami, vključenimi v uvajanje, pripravništvo z mentorjem in supervizirano prakso, na eni strani ter skupino, ki je bila vključena v daljše usposabljanje, na drugi strani, kar je razumljivo, saj sta se ti dve gruči usposabljanj razlikovali v dolžini in poglobljenosti (specializiranosti). Od ocen preostalih skupin se ocene supervizirane prakse niso statistično značilno razlikovale.

Tabela 28. Primerjava median ocen mentorja/supervizorja v petih skupinah udeležencev

Mentorjeva kompetenca	Uvajanje (n = 14)	Pripravnništvo z mentorjem (n = 44)	Pripravnništvo s supervizorjem (n = 9)	Supervizirana praksa (n = 31)	Daljša usposabljanje (n = 31)
Strokovnost pri delu	6,4	6,3	6,7	6,3	6,6
Psihološko znanje in spretnosti	6,0	6,0	5,8	6,4	6,5
Predajanje znanja	5,6	5,9	6,3	6,3	6,4
Veščine komunikacije	6,2	6,0	6,0	6,6	6,6
Medosebne veščine	6,2	6,2	6,6	6,7	6,5

Tabela 29. Primerjava median ocen mentorjevega načrtnega spodbujanja razvoja mentorirančevih kompetenc v petih skupinah udeležencev

Mentorirančeva kompetenca	Uvajanje (n = 14)	Pripravnništvo z mentorjem (n = 42)	Pripravnništvo s supervizorjem (n = 9)	Supervizirana praksa (n = 31)	Daljša usposabljanje (n = 28)
Strokovnost pri delu	6,3	6,0	6,4	6,1	6,5
Psihološko znanje in spretnosti	5,8	5,8	5,4	6,1	6,2
Predajanje znanja	5,3	5,4	5,8	6,0	6,2
Veščine komunikacije	6,2	5,6	6,3	5,9	6,4
Medosebne veščine	6,3	5,8	6,4	6,1	6,5

Tabela 30. Primerjava median ocen mentorjeve zadovoljitve mentorirančevih potreb po načrtnem spodbujanju razvoja kompetenc v petih skupinah udeležencev

Mentorirančeva potreba ...	Uvajanje (n = 14)	Pripravnništvo z mentorjem (n = 42)	Pripravnništvo s supervizorjem (n = 9)	Supervizirana praksa (n = 31)	Daljša usposabljanje (n = 29)
po psiholoških znanjih in spretnostih	5,8	5,4	5,0	6,0	6,3
po mentoriranju, usmerjanju	6,0	5,1	6,0	6,1	6,2
po razpoložljivosti, dosegljivosti mentorja	5,4	5,2	6,1	6,2	5,7

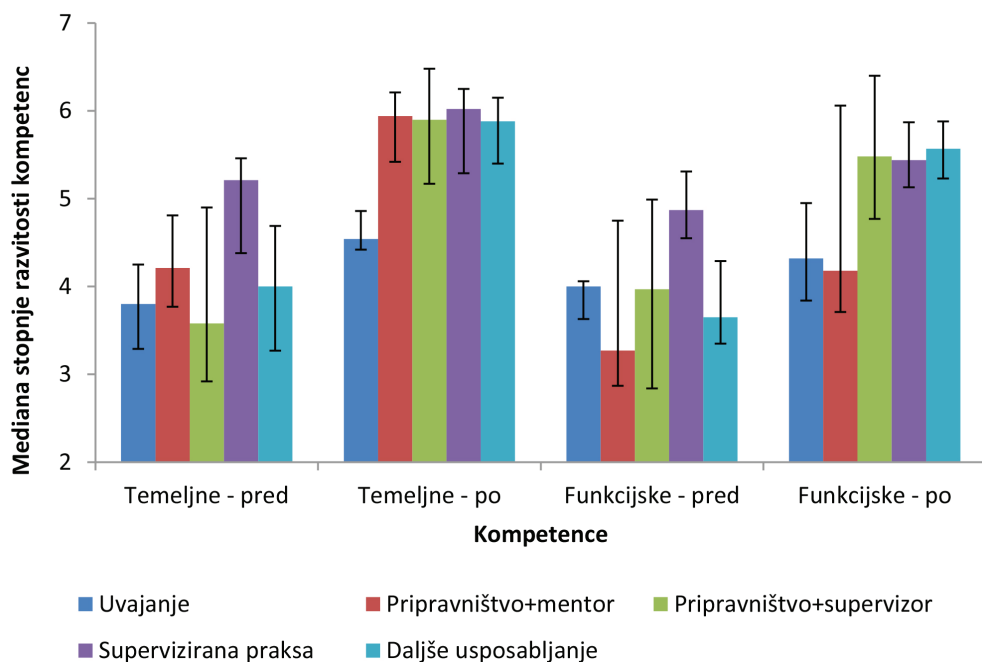
Tabela 31. Primerjava median ocen doprinosa usposabljanja mentorirancem v petih skupinah udeležencev

Doprinos k mento- rirančevemu ...	Uvajanje (<i>n</i> = 17)	Pripravnništvo z mentorjem (<i>n</i> = 40)	Pripravnništvo s supervizorjem (<i>n</i> = 9)	Supervizira- na praksa (<i>n</i> = 31)	Daljša uspo- sabljanje (<i>n</i> = 27)
osebnemu razvoju	5,2	5,4	6,1	5,8	6,5
profesionalnemu razvoju	5,6	5,9	6,4	6,0	6,6
odnosu do klientov	5,5	5,7	6,3	5,7	6,6
uspehu pri delu s klienti	5,5	5,5	6,3	5,7	6,5

Udeleženci so v zadnjem delu ankete izpolnili lestvico kompetenc, kjer so ocenili razvitost svojih temeljnih in funkcijskih kompetenc (po ameriškem kompetenčnem modelu kocke). Stopnje razvitosti kompetenc smo pretvorili (enakomerno raztegnili) na 7-stopenjsko lestvico (stopnjo 0, prikazano na sliki 7, smo pretvorili v 1, stopnjo 3 pa v 7). Za posamezno skupino udeležencev smo izračunali mediano povprečnih ocen kompetenc znotraj posamezne velike skupine kompetenc in z zankanjem (na 10.000 vzorcih, s popravkom za pristranskost in asimetričnost porazdelitve) tudi njen 95-odstotni interval zaupanja.

Rezultate prikazujemo na sliki 9. Napredek v razvitosti temeljnih in funkcijskih kompetenc med usposabljanjem je bil v vseh skupinah opazen. Posamezne skupine so napredovale za eno do dve transformirani stopnji, se pravi so udeleženci v celoti ali vsaj delno prešli na naslednjo višjo stopnjo razvitosti kompetenc. Opazimo lahko, da so udeleženci, ki so se vključili v supervizirano prakso, v primerjavi z ostalimi udeleženci poročali o nekoliko višji razvitosti kompetenc pred usposabljanjem. To ni presenetljivo, saj je imel v tej skupini v primerjavi z drugimi skupinami večji delež udeležencev predhodne izkušnje z opravljanjem psihološke dejavnosti, prisotnost predhodnih izkušenj pa je bila povezana z višjim dosežkom na lestvicah kompetenc (z dosežkom na lestvici temeljnih kompetenc $r_{pb} = ,37$, $p < ,001$, $n = 93$; z dosežkom na lestvici funkcijskih kompetenc $r_{pb} = 0,45$, $p < ,001$, $n = 79$). Ker so udeleženci, vključeni v supervizirano prakso, poročali o višji razvitosti kompetenc pred usposabljanjem, je bil napredek pri njih med usposabljanjem razmeroma majhen. Opazimo lahko tudi, da so vse skupine, razen udeleženci, vključeni v uvajanje, poročale, da je bila ob zaključku usposabljanja srednja razvitost temeljnih kompetenc delna razvitost do ravni, ko je možen vstop v samostojno izvajanje psihološke dejavnosti, medtem ko je bila srednja razvitost funkcijskih kompetenc po zaključenem usposabljanju nekoliko šibkejša. Pri funkcijskih kompetencah je bila po zaključenem usposabljanju opazna podobna razvitost kompetenc v skupinah, ki so bile vključene v supervizijo pri usposobljenih mentorjih/supervizorjih, nižja pa je bila razvitost kompetenc pri

udeležencih na uvajanju in v pripravi z (neusposobljenim) mentorjem. Tako kot pri SRQ, tudi tu lahko zaključimo, da so mentoriranci na supervizirani praksi v projektu SUPER PSIHOLOG ob zaključku usposabljanja razvili svoje kompetence ocenili podobno kot tisti supervizanti, ki so bili med pripravi ali daljšim usposabljanjem vključeni v supervizijo, in višje kot začetniki, ki niso prejeli podpore usposabljenega mentorja. Ker pa so začetniki, vključeni v projekt, poročali o višji razvitosti svojih kompetenc pred usposabljanjem kot druge skupine udeležencev v raziskavi, ne moremo zaključiti, da je bila prav (ali samo) supervizirana praksa tista, ki je vplivala na to, da so začetniki v projektu dosegli visoko raven razvitosti kompetenc ob zaključku svojega usposabljanja.



Slika 9. Primerjava razvitosti temeljnih in funkcijskih kompetenc v različnih skupinah udeležencev pred in po zaključenem usposabljanju. Višine stolpcev označujejo mediane stopnje razvitosti v skupini, zavihki pa njihove 95-odstotne intervale zaupanja, pridobljene z zankanjem.

Zaključki

Raziskava je imela več pomanjkljivosti. Prvič, število udeležencev v različnih skupinah je bilo zelo majhno. Anketa je bila dolga in zahtevna, zato je nekaj udeležencev predčasno zaključilo z njenim izpolnjevanjem. To dejstvo omejuje veljavnost

posploševanja o razlikah med skupinami udeležencev. Kljub majhnemu numerusu smo želeli skupine obravnavati ločeno, saj so bili zanje značilni zelo različni pogoji usposabljanja. Tudi po delitvi udeležencev v skupine pa smo se soočali s precejšnjo raznolikostjo pogojev usposabljanja pri udeležencih znotraj ene skupine (npr. znotraj skupine, vključene v uvajanje, ali pa znotraj skupine, vključene v daljše usposabljanje, kjer so udeleženci poročali o zelo raznolikih usposabljanjih). Drugič, dejstvo je, da se psihologi vključujejo v zelo raznolika usposabljanja in da usposabljanje, o katerem so poročali udeleženci v pričujoči študiju, večkrat ni bilo edino usposabljanje, v katerega so bili v tistem času vključeni, tako da je čiste doprinose posameznih usposabljanj v neeksperimentalni raziskavi, kot je bila naša, zelo težko preučevati. Tretjič, za mentorje pripravnikov žal nismo mogli zbrati podatkov o tem, ali so bili morda usposobljeni za mentoriranje, saj naši respondenti v anketi v to povečini niso imeli vpogleda. Možno je, da je bil kateri od mentorjev usposobljen vsaj za uporabo kompetenčnega modela pri vodenju pripravništva, torej da se je usposobil za to v enem od naših izvajanj programa usposabljanja mentorjev v preteklosti. Četrto, v skupini, vključeni v supervizirano prakso v projektu SUPER PSIHOLOG, je imel velik odstotek udeležencev že predhodne izkušnje z opravljanjem dela, za katerega so se usposabljali, in zato so bile tudi njihove ocene kompetenc ob začetku usposabljanja višje kot v drugih skupinah. V raziskavo so bile torej vključene v osnovi neizenačene skupine, zato učinek supervizirane prakse težko primerjamo z učinkom drugih vrst usposabljanj. Vendar je neizenačenost skupin nekaj, čemur bi se težko izognili, saj je bilo stanje na področju zaposljivosti psihologov začetnikov v Sloveniji v času izvedbe raziskave zelo neugodno – na voljo so bila le redka enoletna pripravništva, mladi psihologi so zaposlitev oz. delo večinoma dobivali za zelo kratek čas, v projekt pa so se lahko vključili le tisti, ki so imeli zagotovljeno dovolj redno delo, kar je pomenilo, da so bili to večinoma posamezniki, ki so za seboj že imeli nekaj (večinoma kratkotrajnejših) delovnih izkušenj. Petič, udeleženci so o svojem usposabljanju odgovarjali retrospektivno in so na njihove ocene lahko vplivali različni spominski dejavniki, kar je morda omejilo veljavnost zbranih podatkov.

Kljub navedenim pomanjkljivostim raziskave pa vendarle lahko na osnovi zbranih podatkov dovolj prepričano zaključimo, da je usposabljanje mentorjev supervizirane prakse v projektu SUPER PSIHOLOG z vidika kakovosti mentorskega/supervizijskega odnosa (merjene s SRQ) podobno učinkovito kot usposabljanje iz supervizije v okviru različnih psihoterapevtskih šol ali drugih modelov supervizije, kar je za kakovost programa usposabljanja zelo spodbudno. V več analizah se je pokazalo, da so bili izidi uvajanja na delovno mesto in pripravništva z mentorjem, ki običajno ni posebej usposobljen za mentoriranje in usmerjanje pripravništva, manj ugodni kot izidi vrst usposabljanja z usposobljenim mentorjem/supervizorjem. Tako so bili začetniki, vključeni v prvi dve vrsti usposabljanja, manj zadovoljni z usposabljanjem, želeli so si daljše usposabljanje, ob zaključku usposabljanja je bila nižja njihova razvitost funkcijskih kompetenc, torej kompetenc, specifično vezanih na izvajanje psihološke dejavnosti. V splošnem torej zaključujemo, da so se pri nekaterih preučevanih konstruktih

pokazale razlike v izidih usposabljanja pri usposobljenem in neusposobljenem mentorju/supervizorju, zato je smiselno podpreti vključevanje mentorjev v posebno usposabljanja iz mentoriranja in supervizije. Na osnovi izsledkov naše raziskave priporočamo, da je za dobre izide usposabljanja psihologov začetnikov mentorjem treba omogočiti pridobivanje specifičnih znanj in veščin s področja supervizije.

Niso pa kompetence supervizije vse, kar mentor potrebuje. Za zaključek navajamo zapis ene od mentoric v projektu SUPER PSIHOLOG v njenem zaključnem poročilu: »[S]edaj bolje razumem svoje delo in svoje kompetence. Za to, kar se mi je nekdanje zdelo samoumevno, da počnem, danes vem, da je v ozadju mojega delovanja veščina, ki sem jo usvojila, nadgradila in ozavestila tako, da vem, kdaj jo uporabljam. S tem lahko učinkoviteje prenašam konkretne veščine, znanja na mlade in jih ozaveščam o pomenu le-teh in tudi njihovem razvoju. [...] Za naprej mislim, da bi bilo treba več časa posvetiti vrednotam, stališčem, prepričanjem, ki nam psihologom pomagajo pri tem, da smo uspešni, da nas drugi prepoznajo kot take, da smo potrebni in učinkoviti. Mislim, da je to ključni del kompetenc psihologa, ki ostaja bolj v ozadju, vendar si ravno s tem oblikujemo ključno mesto v družbi. Znanja imamo namreč dovolj, veščine tudi prej ali slej usvojimo.«

Na koncu izpostavimo še, da je precej visok delež mentorirancev, vključenih v našo raziskavo, v času usposabljanja delal v isti delovni organizaciji kot mentorji (glej tabelo 26). To nakazuje, da bo v prihodnje vendarle veliko mentorskih odnosov lahko vzpostavljenih znotraj delovne organizacije in mentorirancu ne bo treba iskati zunanjega mentorja/supervizorja. Mentor, zaposlen v isti delovni organizaciji kot mentoriranec, bo imel lahko boljši vpogled v delo mentoriranja, verjetno bo enostavnejše vzpostavljanje časovnih in prostorskih pogojev mentoriranja. Po drugi strani pa zaposlitev mentorja v isti delovni organizaciji v mentorski odnos prinaša tudi mnogo izzivov, npr. raznolike (etične) dileme, vezane na njegovo vpetost v odnose med zaposlenimi v delovni organizaciji in na njegovo dvojno vlogo v mentorskem odnosu. Mentor se pri podajanju ocene mentoriranja lahko znajde v dilemi, saj ocena po zaključku supervizirane prakse ne izraža le usposobljenosti mentoriranja, temveč priča tudi o uspešnosti njegovega vodenja supervizirane prakse, kar lahko posredno vpliva na njegov položaj v delovni organizaciji. Treba bo razmisliti, kako preprečevati morebitne zaplete in ali bi bilo morda bolj smiselno spodbujati tipično supervizijo pri supervizorju izven delovnega okolja posameznika.



Mateja Štirn, Blanka Tacer, Andreja Rihter, Anita Kovačik, Julija Pelc,
Vita Poštuvan in Sabina Čepon

ĖVALVACIJA SUPERVIZIJE MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Supervizija za mentorje in mentorice supervizirane prakse psihologov je potekala v šestih skupinah. Srečanja so potekala od maja 2015 do marca 2016. Skupno je bilo izvedenih 38 srečanj. V skupinah je bilo vključenih od tri do šest psihologinj in psihologov – mentoric in mentorjev. Pri izvedbi supervizije je sodelovalo šest supervizork, ki so bile dejavno vključene v proces izobraževanja mentoric in mentorjev.

Spremljanje in evalvacijo supervizije smo izvajali od začetka dela v supervizijskih skupinah do zaključka supervizijskega procesa. Potek supervizije smo spremljali in evalvirali v vseh šestih skupinah. Za spremljanje in evalvacijo supervizije smo pripravili vprašalnika *Kratka sprotne evalvacija za mentorje (KSE-M)* in *Kratka sprotne evalvacija za supervizorke (KSE-S)*. Vprašalnika so mentorice in mentorji ter supervizorke izpolnili ob zaključku vsakega supervizijskega srečanja.

Ob zaključku supervizijskega procesa smo v vseh skupinah izvedli zaključno refleksijo celotnega procesa. Za zaključno refleksijo smo pripravili vprašalnik *Končna evalvacija supervizijskega procesa za mentorje* in vprašalnik *Končna evalvacija supervizijskega procesa za supervizorke*. Vprašalnika so mentorji in mentorice ter supervizorke izpolnili pred zadnjim supervizijskim srečanjem. Njihove refleksije so bile podlaga za skupno zaključno refleksijo na zadnjem supervizijskem srečanju.

V nadaljevanju predstavljamo povzetek refleksije mentoric in mentorjev, ki so bili vključeni v skupinsko supervizijo, in povzetek refleksije supervizork, ki so izvajale supervizijo.

Povzetek refleksije mentoric in mentorjev

Mentorice in mentorji so bili v povprečju zelo zadovoljni z različnimi vidiki supervizijskih srečanj. Na 10-stopenjski lestvici zadovoljstva (1 - zelo nezadovoljen/na, 10 – zelo zadovoljen/na) so svoje zadovoljstvo z **vsebino, temo** supervizijskih srečanj v povprečju v povprečju ocenili z vrednostjo 9,35. Skupna povprečna ocena zadovoljstva z **načinom, metodo** srečanj je znašala 9,46, skupna povprečna ocena zadovoljstva s **svojo aktivnostjo, prispevki na srečanjih** pa je znašala 8,51.

V skupinah so se v večini primerov **počutili varno za aktivno sodelovanje**. Skupna povprečna ocena je znašala 9,38 (odgovarjali so na 10-stopenjski lestvici; 1 – sploh se nisem počutil/-a varno, 10 – počutil/-a sem se popolnoma varno).

V supervizijskem procesu **so** na splošno **dobili, kar so pričakovali**. Skupna povprečna ocena je znašala 9,20 (odgovarjali so na 10-stopenjski lestvici; 1 – sploh ne, 10 – popolnoma).

Kot **pozitivno v supervizijskem procesu** so izpostavili možnost in pripravljenost za aktivno sodelovanje v skupini. Kot dobro so ocenili izmenjavo mnenj, izkušenj in idej med mentorji in supervizorkami. Z osebno zavzetostjo, pristno participacijo in refleksijo so pripomogli k večji stopnji zavzetosti in medsebojnega zaupanja v skupini. Poročali so o pozitivnem odnosu s supervizorkami. Podporni odnos jim je omogočal refleksijo. Na splošno so bili motivirani za aktivno sodelovanje.

Kot **pomanjkljivosti oziroma stvari, ki so jih motile**, so nekateri izpostavili zamujanje določenih članov/članic skupine na srečanja, kar je vplivalo na dinamiko in na delovni proces v skupini. Drugi so izpostavili nejasno strukturiranost procesa supervizije, občasno težavo osredotočanja na delo v skupini, ki je bila povezana z utrujenostjo oziroma obremenjenostjo z drugimi stvarmi izven supervizijskega procesa. Nekateri so izpostavili potrebo po večji pripravljenosti na supervizijska srečanja. Želeli bi si vzeti več časa za pripravo gradiva, podati konkretne in razdelane dileme ter pripraviti avdio- oziroma videoposnetke. Med izzivi v supervizijskem procesu so izpostavili še: samorazkrivanje in izziv izpostaviti se v skupini, logistiko supervizijskih srečanj, neusklajenost s potekom dela z mentoriranci/mentorirankami (nekateri mentorji/mentorice v začetku delovanja supervizijske skupine še niso imeli mentoriranja/mentorirance). Nekateri mentorji/mentorice so izpostavili nizko plačilo za svoje delo. Na začetku je bil za nekatere mentorje/mentorice izziv, kaj izpostaviti za obravnavo na supervizijskem srečanju (na začetku procesa je bilo primerov, vsebin malo, proti koncu jih je bilo veliko). Kot izziv so izpostavili tudi premalo časa za supervizorski in mentorski proces, dvojne vloge v supervizijski skupini (nekateri so bili sodelavci v delovnih organizacijah in hkrati člani iste supervizijske skupine), kako razviti zdrav kritičen pogled na svoje delo in delo drugih kolegov in zavedanje, da je od lastnega vložka odvisno, kaj in koliko posameznik pridobi v procesu.

S pomočjo supervizije so pridobili boljši vpogled v strukturo procesa mentoriranja, v dinamiko mentorskega odnosa. V supervizijskem procesu so imeli priložnost za refleksijo in samorefleksijo. Pridobili so nove ideje, izkušnje za še uspešnejše mentoriranje. V skupinah so razvili medsebojno zaupanje, povezanost in občutek varnosti. Supervizija jim je ponudila možnost za razbremenitev. Mnogi mentorji in mentorice so v supervizijskem procesu prepoznali potrebo po boljši skrbi zase. S sodelovanjem v supervizijskem procesu so pridobili še:

- znanje in izkušnje o novih načinih dela,
- priložnost za učenje preko obravnave/dela na konkretnih primerih,
- sodelovanje pri obravnavi problemov/primerov drugih,
- širitev socialne mreže in povezanost s kolegi/kolegicami,
- čustveno podporo,
- zavedanje, izkušnjo, da je pomembno dobro zastaviti strukturo za delo v skupini (dogovor, predstavitev pričakovanj na začetku),
- izkušnjo zaupnega, kakovostnega odnosa,
- strukturiran čas in varnost za delo na primerih,
- krepitev samozavesti,
- priložnost za samopotrditev in za krepitev strokovne identitete,
- izkušnjo, kako pomembna je pri obravnavi problema/primeru dobro moderirana komunikacija,
- priložnost/izkušnjo pogleda na problem/primer z druge perspektive,
- izkušnjo, kako pomembna je lahko v skupinskem procesu vloga humorja,
- priložnost za delo na sebi,
- priložnost za vodenje procesa v skupini,
- nove metode in tehnike dela,
- veščine komuniciranja,
- priložnost za strokovno izpopolnjevanje,
- izkušnjo, razumevanje, kako lahko dvojne vloge vplivajo na odnos in proces mentoriranja oziroma supervizije,
- ozaveščanje in strategije, kako skrbeti za lastno duševno zdravje.

V vlogi mentorja oz. mentorice in s sodelovanjem v supervizijskem procesu so pridobili, okrepili več kompetenc. Med primarnimi kompetencami so posebej izpostavili opredelitev ciljev (analizo potreb, načrtovanje), uporabo intervencij (boljše poznavanje vloge mentorja in procesa mentoriranja, ustvarjanje varnosti in zaupanja v mentorskem odnosu itd.), evalvacijo (spremljanje in ocenjevanje) in komunikacijo (podajanje jasne in strukturirane povratne informacije, pisanje poročil). Med usposobitvenimi kompetencami so izpostavili profesionalno strategijo (odločanje v etičnih dilemah), stalen strokovni razvoj (skrb za mentalno zdravje, poznavanja zakonodaje in različnih postopkov, uspešno upravljanje s časom), razvoj poklicnih odnosov, samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, zagotavljanje kakovosti in samorefleksijo.

Povzetek refleksije supervizork

Supervizorke so **splošno vzdušje/počutje v skupini** na 10-stopenjski lestvici (1 – zelo slabo, 10 – odlično) v povprečju ocenile kot zelo dobro. Skupna povprečna ocena je znašala 9,0. S svojo **vlogo vodenja supervizijske skupine** so bile v povprečju zelo zadovoljne. Na 10-stopenjski lestvici (1 – sploh nisem zadovoljna, 10 – popolnoma zadovoljna) je skupna povprečna ocena zadovoljstva znašala 8,4.

Razvoj supervizijskega procesa: Na začetku supervizijskega procesa je bil fokus strukturiranje, določanje okvira za sodelovanje, formiranje skupine in spoznavanje, določanje varnega okvira za delo, vzpostavljanje zaupanja. Proces je na začetku v več skupinah potekal bolj na kognitivni ravni. Zaznati je bilo določeno zadržanost. V nadaljevanju je postajal proces bolj spontan in pristen. Šele na zadnjih srečanjih je bila jasna osredotočenost na vsebine, vezane na proces mentoriranja. Na začetku supervizijskega procesa so mentorji in mentorice izpostavljali več »tehničnih« dilem, proti koncu pa so bile dileme bolj vezane na proces, odnos, na etični vidik. V začetku je bila v nekaterih skupinah izkušnja, da so mentorji/mentorice gradivo »prinašali na silo«, kasneje pa je to izhajalo iz njihovih potreb. Vsebin za delo/obravnavo v superviziji je bilo več. V nekaterih skupinah pa so imeli večji del procesa težavo, »kaj/s čim bomo delali«, »kako priti do materiala za obravnavo«. V supervizijskem procesu se je razvilo zaupanje in povezanost v skupinah. Na koncu procesa je veliko mentorjev/mentorice izrazilo hvaležnost za možnost sodelovanja v skupini in za izmenjavo v skupini. Veliko jih je izrazilo potrebo, da bi se učni proces v skupini nadaljeval.

Izzivi v supervizijskem procesu, ki so jih izpostavile supervizorke: Nekatere so imele dvome o lastni kompetentnosti, občutek negotovosti. Obravnavale so dileme zaradi dvojnih vlog. Za večino je bil izziv snemanje supervizijskih srečanj. Soočale so se z logističnimi izzivi koordiniranja srečanj (čas, prostor, odpovedi udeležbe mentorjev/mentorice itd.). Za nekatere je bil izziv, kako slediti, udeležati uvodni dogovor, ga po potrebi prilagajati. V nekaterih skupinah je bil izziv tudi, kako motivirati mentorje/mentorice za aktivno pripravo in sodelovanje v supervizijskem procesu.

Kot **dobro pri svojem delu** so supervizorke ocenile svojo zavzetost, spontanost in prilagodljivost. Redno so spremljale razvoj, potek supervizijskega procesa. Poročale so o odprtem, sproščenem odnosu v skupinah. Prizadevale so si zagotoviti občutek varnosti vsem članom v skupini. Mentorje in mentorice so motivirale in spodbujale za aktivno sodelovanje v supervizijskem procesu. V skupinah se je ustvaril odnos, ki je temeljil na visoki stopnji medsebojnega zaupanja. Komunikacija v skupinah je bila odprta, spodbudna in empatična. Zagotavljale so potrebno mero razumevanja za aktualne stiske ter nudile podporo pri soočanju z dilemami in izzivi, povezanimi z izvajanjem mentoriranja.

V vlogi vodenja supervizijske skupine so pridobile veščine boljše skrbi zase, okrepile

so svojo samozavest, zaupanje vase, pripadnost stroki, občutek soodgovornosti pri oblikovanju identitete psihologa, pridobile so nova znanja, veščine.

Razvile in okrepile so različne kompetence. Med primarnimi kompetencami so izpostavile razvoj opredelitve ciljev (analize potreb, postavljanja ciljev, strukture pri delu), uporabe intervencij (zagotavljanja podpore), evalvacije (spremljanja in ocenjevanja) in komunikacije (podajanja jasne in strukturirane povratne informacije). Med usposobitvenimi kompetencami so izpostavile razvoj profesionalne strategije, stalni strokovni razvoj, razvoja kompetence zagotavljanja kakovosti, poklicnih odnosov, samorefleksije.

Med kompetencami, ki so jih po njihovih ocenah razvili in okrepili mentorji in mentorice, so – podobno kot mentorji sami – izpostavile naslednje primarne kompetence: opredelitev ciljev (analizo potreb, načrtovanje), uporabo intervencij, evalvacijo (spremljanje in ocenjevanje) in komunikacijo (podajanje povratne informacije, pisanje poročil). Med usposobitvenimi kompetencami so navedle razvoj na področju profesionalne strategije (zaznavanja in obravnave etičnih vprašanj, dilem), stalnega strokovnega razvoja (odprtost za in preizkušanje novosti), zagotavljanja kakovosti, samorefleksije.

Zaključek

Mentorji in mentorice so z vključenostjo v program usposabljanja za mentorje in supervizijo mentoriranja pomembno pridobili glede informiranosti in uporabe kompetenčnega modela. Razvili so bolj celosten pogled na mentorski proces. K procesu sedaj pristopajo bolj sistematično in procesno, z vidika kompetenčnega modela, prej pa so k mentoriranju pristopali bolj »po občutku«. Okrepili so osredotočenost na vire moči, pridobili veščine mentoriranja, motiviranja mentorirancev/mentorirank za učenje, pripravo gradiv, veščine zaključevanja mentorskega procesa.

Glede na povratne informacije mentorjev, mentoric in supervizork je bilo z vidika razvoja kompetenc zaznati, da so v supervizijskem procesu sledili skupnim ciljem in je delo v supervizijskih skupinah doprineslo k razvoju in krepitvi kompetenc mentorjev/mentoric.

Izkušnja supervizijskega procesa je bila za večino mentorjev in mentoric ter za supervizorke zelo pozitivna in koristna. Na splošno so poročali o pozitivnem vzdušju v skupinah, občutku varnosti in zaupanju v skupini, motiviranosti za sodelovanje. Kljub omejitvam, ki so izhajale iz pogojev izvajanja projekta (krajše časovno obdobje, načrtovani kvantitativni cilji), so psihologinje in psihologi, ki so imeli priložnost dela v supervizijskih skupinah, pridobili nova znanja, izkušnje, razvili in okrepili različne kompetence. Okrepili so svojo poklicno identiteto in se povezali v mreži kolegic in kolegov. Večina je izpostavila željo oz. je predlagala, da se oblika dela, ki je bila vzpostavljena v okviru projekta, nadaljuje, saj so zaznali napredek v svojem profesionalnem

razvoju in pri svojem strokovnem delu. Sistemsko ureditev mentoriranja in izvajanja supervizije so ocenili kot nujno potrebno.

Pri evalvaciji supervizije mentorjev smo bili kritično reflektivni in nismo spregledali pomanjkljivosti, ki z ozaveščeno držo predstavljajo izhodišče za gradnjo izboljšav.



Julija Škarabot Plesničar

EVALVACIJA PROJEKTA SUPER PSIHOLOG

Uvod in ozadje

Evalvacija projekta predstavlja zunanji pogled na izvedbo projekta SUPER PSIHOLOG. Njen namen je nadzor nad projektom in pregled dosežkov ter ocena, v kolikšni meri je projekt prispeval k ciljem, ki si jih je sam zastavil, ter k ciljem Norveškega finančnega mehanizma. Od drugih evalvacij, pripravljenih v okviru projekta SUPER PSIHOLOG, se razlikuje po tem, da se ne osredotoča toliko na učne rezultate aktivnosti, ki so bile v projektu izvedene. Njen cilj je večja preglednost in odgovornost nosilcev projekta do financerjev, strokovne ter splošne javnosti.

Norveški finančni mehanizem, s strani katerega je projekt financiran, ima svojo metodologijo za ocenjevanje, opredeljeno v *Smernicah za evalvacijo Programa EGP in Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014* (Evaluation Guideline: EEA and Norwegian Financial Mechanisms 2009-2014, 2011). Glede na to, da je metodologija pripravljena za evalvacijo celotnih programov, smo jo za potrebe evalvacije konkretnega projekta smiselno priredili.

Evalvacija projekta SUPER PSIHOLOG je usmerjena v preverjanje sledečih osnovnih kriterijev:

- ustreznost,
- učinkovitost,
- uspešnost,
- vplivnost ter
- trajnost rezultatov.

Evalvacija je celovita, saj vsebuje vse kriterije, opredeljene v *Smernicah za evalvacijo Programa EGP in Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014* (Evaluation Guide-line EEA and Norwegian Financial Mechanism 2009-2014, 2011). Temelj za izdelavo načrta evalvacije je predstavljal *Načrt izvajanja projekta* (Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2014), kjer so bile vsebine, namenjene evalvaciji, že nakazane.

Zunanja evalvacija obravnava sledeče ciljne skupine:

- mentorirance,
- mentorje,
- supervizorje,
- norveške supervizorje,
- vodjo projekta, koordinatorko projekta ter ostale projektne sodelavce.

Zaradi pilotne narave je bila v projektu pripravljena vrsta anketnih vprašalnikov. Sodelavci projekta so evalvirali rezultate teh anket v skladu s svojimi raziskovalnimi nameni. Kot zunanja evalvatorica sem poleg priprave in analize »svojih« anket smiselno uporabila tudi rezultate drugih anket ter jih evalvirala z namenom preverjanja uresničevanja projekta, predvsem glede na kriterije uspešnosti ter vpliva. V tem prispevku je predstavljena vmesna evalvacija. Končna evalvacija projekta je bila pripravljena ob koncu projekta, ko so bila izdelana tudi priporočila partnerjem ter financerju za nadaljnje delo.

Izsledki in zaključki

Projekt je sledil začrtanim ciljem

Med ključnimi izzivi in potrebami Republike Slovenije na področju javnega zdravja, kot jih opredeljuje *Program Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 za Slovenijo* (Ministrstvo RS za gospodarski razvoj in tehnologijo, 2013), najdemo tudi ugotovitev, ki je ključna za projekt SUPER PSIHOLOG, in sicer da »je področje javnega zdravstva in osnovne preventive deležno premajhnega financiranja, zato je izvajanje novih konceptov in mehanizmov počasno« (str. 4).

Projekt SUPER PSIHOLOG sodi v podpodročje Izboljšanje storitev na področju duševnega zdravja, katerega cilj je bil »vzpostavitev novih modelov in konceptov krepitve duševnega zdravja, vključno s psihosocialno pomočjo otrokom in mladostnikom, preprečevanjem in obravnavo medvrstniškega nasilja ter razvojem in izvajanjem celovitih programov za preprečevanje samomorov. Cilj je [bil] tudi dvig znanja in veščin različnih profilov strokovnih delavcev na področju duševnega zdravja« (Ministrstvo RS za gospodarski razvoj in tehnologijo, 2013, str. 9).

Prednostne ciljne skupine omenjenega podpodročja, ki se nanašajo na projekt, so bili »strokovni delavci, ki so v stiku z ranljivimi skupinami ter delajo na področju dejavnost javnega zdravja, osnovnega zdravstvenega varstva, izobraževanja, socialnega varstva in sorodnih področjih ter v nevladnem sektorju« (Ministrstvo RS za

gospodarski razvoj in tehnologijo, 2013, str. 9). Predvideni prednostni vrsti dejavnosti, navedeni v razpisni dokumentaciji, sta bili med drugimi (i) razvoj in vzpostavitev novih modelov in konceptov krepitve duševnega zdravja in preprečevanje samomorov, in (ii) programi za usposabljanje strokovnega kadra na področju duševnega zdravja, preprečevanja samomorov in nasilja.

Projekt SUPER PSIHOLOG v svoji izvedbi sledi načrtanim ciljem in s tem prispeva k izpolnjevanju prioritet Norveškega finančnega mehanizma, kar potrjujejo tudi aktivni udeleženci projekta. Ti so v času izvedbe preko evalvacij usposabljanj in supervizirane prakse potrdili, da je projekt »zelo dobro zastavljen« in da so »vsebine relevantne za stroko«.

Udeleženci usposabljanj so potrdili pravilnost zaporedja vsebin, ki so bila podana v treh modulih. Po njihovem mnenju so se vsebine smiselno nadgrajevale ter na primeren način povezovalе teorijo in prakso. Mentoriranci so potrdili, da so bile teme, obdelane v procesu mentoriranja, za njih potrebne. Mentorji so pridobili znanja, ki so po njihovem mnenju nujna za sistematično in poglobljeno delo, supervizorji so bili deležni koristne podpore norveških strokovnjakov.

Glede časovne ustreznosti ocenjujemo, da so aktivnosti potekale skladno z Načrtom izvedbe projekta (glej Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2014). Projekt se je začel izvajati več kot pol leta kasneje zaradi zamude nosilca programa NFM pri ocenjevanju vlog, ki so prispele na razpis. Po odobritvi se je projektna ekipa uspela zelo hitro sestaviti, angažirati mentorje in supervizorje ter izpeljati vse začetne korake, ki so omogočili tekočo nadaljnjo izvedbo. Predviden vrstni red aktivnosti se je izkazal za ustreznega. Čas izvedbe projekta se je z dovoljenjem financerja za pol leta podaljšal, kar je partnerjem omogočilo boljšo izvedbo, evalvacijo in pripravo vseh rezultatov projekta.

Projekt je bil ustrezno finančno zastavljen

Preverjali smo, ali so bile aktivnosti, izvedene v okviru projekta, stroškovno učinkovite glede na rezultate. Iz projektne dokumentacije je bilo razvidno, da so imeli večino stroškov dela partnerji, ki so javni zavodi in so projektno delo umestili v ustrezne plačne razrede. Tudi partnerji, ki so nevladne organizacije, so svoje stroške dela umestili v primerne okvirje. Zaradi naknadnih omejitev financerja glede upravičenosti stroškov dela so bile nekatere dejavnosti prenesene na zunanje izvajalce. V primerjavi s podobnimi cenami na tržišču zunanji izvajalci niso dosegali previsokih zneskov.

Za aktivnosti, ki so stale več, kot je bilo predvideno, kot so npr. stroški norveških supervizorjev, so partnerji uspeli najti notranje rezerve in niso presegali načrtovanega finančnega okvirja. Da ne bi presegli predvidenih stroškov, so projektni sodelavci določili maksimalne zneske za dogodek, udeleženca ali promocijsko orodje, s čimer

so stroške lažje obvladovali. Tudi po mnenju vodje projekta je bil projekt ustrezno finančno zastavljen, načrtovani zneski potrebnih stroškov so bili ustrezni skupaj z lastno udeležbo.

Doseženi so bili glavni učinki projekta

Splošni cilj projekta, ki se je izvajal v okviru programskega področja Pobude za javno zdravje, tj. cilj doseči izboljšane storitve na področju duševnega zdravja, je predstavljal izhodišče za oceno uspešnosti. Na podlagi Načrta izvedbe projekta (FFUL, 2014) je bil pričakovan glavni učinek projekta večja usposobljenost na področju duševnega zdravja strokovnjakov v primarnem zdravstvenem varstvu in ostalih strokovnjakov. Snovalci projekta so se zavezali, da bodo usposobili 155 delavcev, od tega 50 psihologov začetnikov, 25 študentov, 25 mentorjev, 5 supervizorjev in 50 drugih psihologov. Projekt je dosegel in deloma tudi presegel zastavljene kazalnike.

Uspešnost izvedbe usposabljanj je bila ocenjena na podlagi izpolnjenih anket udeležencev. Namen prvega modula je bil usposobiti mentorje za vodenje supervizirane prakse po kompetenčnem pristopu. Udeleženci so pridobili strukturo in teoretične smernice za sistematično izvajanje prakse, najbolje pa so ocenili interaktivno delo v skupinah ali v parih z mentoriranci. Drugi modul na temo razvoja kompetenc supervizije sta vodila norveška supervizorja eksperta, ki sta predstavila mnoge nove poglede, pristope in znanja, kar je udeležence navdušilo in jih po njihovem mnenju dobro pripravilo na vodenje supervizirane prakse. Namen tretjega modula je bil opolnomočiti strokovnjake za delo na področju duševnega zdravja. Izvedba je bila s strani udeležencev dobro ocenjena, želeli bi si več takih usposabljanj.

Na projektni konferenci »Kakšno mentorstvo potrebujemo«, ki je bila 18. novembra 2016 v Ljubljani, je 75 % anketiranih odgovorilo, da se jim zdi pristop, s katerim projekt SUPER PSIHOLOG razvija mentorstvo psihologa začetnika, uspešen. Večina (64 %) jih je tudi menila, da bodo rezultati projekta uporabni za nadaljnje delo.

Informacije o napredku ciljnih skupin so bile zbrane z več strani: najprej na podlagi samoocene napredka ciljne skupine, nato še s pomočjo ocene s strani drugih deležnikov oz. ciljnih skupin. Z navzkrižnim preverjanjem smo zasledovali čim bolj relevantne ocene z vidika projekta. Mentoriranci so v anketah pozitivno ocenili svoj napredek, prav tako delo svojih mentorjev. Tudi mentorji so poročali o napredku svojih mentorirancev, razvoju lastnih kompetenc ter uspešnem sodelovanju v supervizijskih skupinah.

Supervizorji so napredovali v svojem profesionalnem razvoju, kot sta potrdila tudi norveška supervizorja Mona Duckert in Bjarte Kyte v intervjuju 6. februarja 2016. Po-udarila sta, da se je skupina supervizorjev v času projekta ogromno naučila in je dobro usposobljena za nadaljnje delo. Supervizorje odlikuje odprtost, motiviranost in odločnost. Norveška supervizorja sta zaradi kulturnih razlik prilagodila svoj program,

v bodoče pa bosta na Norveškem uporabila tudi nekaj rešitev, ki sta jih spoznala pri slovenskih kolegih.

Subjektivno razumevanje uspešnosti smo zajeli s pomočjo ankete na zaključnem srečanju za aktivne udeležence projekta SUPER PSIHOLOG, ki je bilo 9. aprila 2016 v Kopru. Vsi udeleženci so ocenili projekt kot uspešen oz. zelo uspešen, pri čemer je treba upoštevati pričakovano statistično napako, saj so se dogodka udeležili samo zadovoljni udeleženci. Kljub temu predstavljajo njihova razmišljanja dobro oceno in dragocen uvid v razumevanje namena projekta, v katerem so sodelovali.

Navedli so sledeče kriterije uspešnosti projekta: pozitivno vzdušje in dobro počutje, kreativnost in zanos, kompatibilna ekipa sodelavcev; dobra organizacija in podpora aktivnim udeležencem, visoka udeležba na usposabljanjih in na zaključnem dogodku; prenos znanj, praks in mnenj med različnimi generacijami in področji dela, profesionalni razvoj; nova osebna poznanstva ter povezovanje psihologov po Sloveniji, večja motiviranost za mentoriranje, večji pomen supervizije, višja kakovost dela, začetek sistematičnega razvoja supervizirane prakse in njegova promocija, boljše poznavanje kompetenčnega modela *EuroPsy* itd.

Tudi aktivnosti v sklopu informiranja in obveščanja so se v projektu izvajala v skladu s predvidenim načrtom. Vmesna evalvacija dosega in uspešnosti informiranja je bila izvedena na konferenci »Kakšno mentorstvo potrebujemo«. Iz rezultatov ankete, ki so jo izpolnili udeleženci, izhaja, da je velika večina udeležencev konference poznala spletno stran projekta ter spremljala Facebookov profil Društva psihologov Slovenije, na katerem so bile objavljene tudi novice o projektu SUPER PSIHOLOG. Za konferenco jih je večina izvedela preko vabila Društva psihologov Slovenije oz. preko drugih elektronskih obvestil. Večina je na konferenci dobila dovolj informacij o projektu, zadovoljni pa so bili tudi z organizacijo konference.

Model supervizirane prakse psihologov ima dolgoročen potencial

V projektu je bil pripravljen, pilotno izveden ter podrobno dokumentiran model supervizirane prakse v skladu ter s pomočjo načel *EuroPsy*. Pilotna izvedba je dokazala, da supervizirana praksa psihologom začetnikom nudi ustrezno podporo, ki posledično vodi k višji kakovosti psiholoških storitev.

Aktivni udeleženci zaključnega srečanja projekta, ki je bilo 9. aprila 2016, so v odgovorih na anketna vprašanja navedli poleg pozitivnih učnih rezultatov tudi mnoge druge prednosti, ki jim jih je prineslo sodelovanje v projektu. Na osebni ravni so to predvsem boljše poznavanje sebe in svojih kompetenc, trdnost, zaupanje vase, vedoželjnost, nova osebna poznanstva, veselje do prenosa znanj oz. skrb za razvoj drugih, aktivno poslušanje, boljše organiziranje itd.

Na strokovnem nivoju je projekt doprinesel k večjemu pomenu nenehnega učenja, preverjanju lastnih kompetenc, poznavanju dobrih praks, več refleksije, skrbi zase,

želji postati mentor v prihodnje itd. Na delovnem mestu so izpostavili možnost prenosa teoretičnih znanj v prakso, bolj kakovostno delo s klienti, nove ideje, zavedanje pomena intervizije in supervizije, večjo časovno učinkovitost, boljše sodelovanje s sodelavci, prepoznavanje dobrega delovnega okolja, sprostitev, boljše usklajevanje družinskega in profesionalnega dela itd.

Po mnenju anketirancev na zaključnem srečanju je projekt SUPER PSIHOLOG uspel pripraviti pomembna izhodišča za učinkovit prenos modela v prakso ter poenotene smernice za mentoriranje psihologov začetnikov. Po njihovem mnenju bo projekt prispeval h krepitvi in razvoju psihološke dejavnosti, boljšemu oblikovanju poklicne identitete in večji identifikaciji s stroko, izboljšanju profesionalnih odnosov, uspešnejšemu strokovnemu povezovanju, višji etičnosti, samoregulaciji stroke ter boljšemu poznavanju psihološkega dela s strani splošne javnosti in potencialnih uporabnikov.



KAKO NAPREJ?

V zaključni fazi projekta SUPER PSIHOLOG je bil naš ključni izziv na podlagi izkušenj projekta in izvedene poglobljene evalvacije razviti sistem supervizirane prakse, ki ga bo moč implementirati v širši slovenski prostor. V okviru projekta smo razvili in v praksi preizkusili različne dele sistema, pred oblikovanjem končnih smernic za supervizirano prakso pa smo želeli obstoječe rešitve optimizirati glede na evalvacijo in izkušnje udeležencev projekta.

Kot smo predstavili že v predhodnih poglavjih, smo veliko informacij o tem, kaj je bilo v projektu uspešno in kje so bili izzivi, pridobili iz evalvacijskih vprašalnikov za vključene mentorje in psihologe začetnike, iz evalvacije, ki so jo izvedle supervizorkе s svojimi skupinami mentorjev, in iz evalvacije dela skupine supervizork. Poleg tega pa smo organizirali tudi zaključno evalvacijsko srečanje, kamor smo povabili vse aktivne udeležence (tj. mentorje, psihologe začetnike, supervizorkе in projektno ekipo). Večji del zaključnega srečanja smo namenili delavnici oblikovanja oz. optimiziranja storitve supervizirane prakse, s katero smo na interaktiven način v kratkem času od udeležencev pridobili veliko koristnih predlogov za sistem supervizirane prakse, kot bi ga želeli vpeljati v okviru Društva psihologov Slovenije po izteku projekta.

Delavnica oblikovanja oz. optimiziranja storitve je bila zasnovana po principu t. i. *service design* delavnic. Udeleženci so bili razdeljeni na šest skupin (vsaka je imela svojega facilitatorja), ki so imele v prvem delu delavnice enako nalogo. S pomočjo pripravljenega materiala in navodil facilitatorjev so morali opredeliti cilje, kontekst in želene rezultate storitve supervizirane prakse. Prav tako so skupine opredelile, kakšni so po njihovem mnenju idealni začetniki, mentorji in supervizorji ter kaj jih motivira ali demotivira.

V naslednjem delu je bilo udeležencem predstavljenih šest ključnih izzivov, za katere smo izvajalci projekta menili, da potrebujejo posebno obravnavo na srečanju. Izzivi so bili naslednji: izobraževanje za mentorje in začetnike, financiranje celotnega sistema supervizirane prakse, e-sistem za spremljanje poteka supervizirane prakse in druga gradiva/pripomočki/literatura, ki bi jih potrebovali za izvedbo supervizirane prakse, promocija in ugled supervizirane prakse pri različnih skupinah deležnikov, izvajanje enoletne supervizirane prakse, izvajanje supervizije in/ali intervizije za začetnike, mentorje in supervizorje. Udeleženci so s tehniko možganskega viharjenja iskali čim več idej za rešitev različnih delov vsakega posameznega izziva. Udeležence smo nato razdelili v šest skupin. Vsaki skupini smo dodelili enega izmed izzivov. Skupine so izzive v zadnjem delu delavnice podrobno razdelale. Poskusile so odgovoriti na vprašanja o bodočih uporabnikih njihovega dela storitve supervizirane prakse, o aktivnostih, ki so vezane na izziv, o motivaciji in zahtevah bodočih uporabnikov storitve in o preverjanju doseganja ciljev tega dela storitve. Naredile so natančen načrt implementacije svojega dela storitve supervizirane prakse in na koncu ostalim udeležencem delavnice na kratko predstavile svoj izdelek.

Vse dokumente in ideje, ki so se razvile med zaključnim srečanjem, smo v projektni ekipi natančno preučili in evalvirali, smiselno integrirali in uporabili pri razvoju sistema supervizirane prakse. Podatki, ki smo jih na ta način pridobili od trenutnih uporabnikov supervizirane prakse, so se izkazali za zelo pomembne in koristne pri načrtovanju dela za naprej in bi jih težko pridobili z drugačnimi metodami dela.

Eden od pomembnih zaključkov evalvacije je bil, da je bil projekt SUPER PSIHOLOG priložnost za psihološko stroko. V projektu smo v sodelovanju z norveškimi kolegi razvili celosten program usposabljanja za mentorje supervizirane prakse, ki razvije mentorske in supervizijske kompetence pri vključenih in s tem doprinese k vzpostavitvi kakovostnejšega mentorskega odnosa, večjemu zadovoljstvu mladih psihologov z mentorjem in začetnim usposabljanjem na delovnem mestu ter večjemu občutku usposobljenosti. S kakovostnim vstopom mladih psihologov v psihološko dejavnost, kjer v varnem in podpornem mentorskem odnosu reflektirajo svoje delovanje, ne pridobijo le psihologi začetniki in stroka, temveč tudi klienti.

Ob zaključku projekta ugotavljamo dvoje: (i) da bi lahko program za mentorje še bolj obogatili z supervizijskimi znanji in veščinami, in (ii) da obstajajo velike potrebe po tem, da bi se psihologi po zaključku enoletne supervizirane prakse še naprej vključevali v supervizijo. Vseživljenjsko vključevanje v supervizijo, in sicer na vseh področjih našega dela, bi vodilo k še večjemu zvišanju kakovosti psiholoških storitev. V prihodnosti se bo treba zavzemati za vzpostavitev sistema supervizije za vse psihologe.

Ob zaključku projekta smo organizirali posvet o superviziji, na katerem smo se srečali s strokovnjaki s področja supervizije na različnih področjih psihologije in izmenjali izkušnje ter poglede o tem, kaj naj bi vključeval program, ki bi mentorje usposobil za kar najboljše usmerjanje supervizirane prakse psihologov v prvem letu njihove

kariere. Na posvetu smo predstavili program za usposabljanje mentorjev, ki smo ga izvajali v projektu SUPER PSIHOLOG, nato pa od strokovnjakov supervizorjev pridobili povratno informacijo, kako bi lahko program še dopolnili, nadgradili, ga razširili. Pogovorili smo se o tem, katerim standardom bi bilo treba zadostiti za supervizijo pri delu na različnih področjih psihološke dejavnosti, kateri standardi so na posameznih področjih že postavljeni in kako bi se jim lahko približala tudi druga področja. Psihologi na različnih področjih imajo namreč različne potrebe po superviziji, pa vendarle verjetno lahko iz različnih modelov supervizije naredimo neko bazo, ki bo omogočila kar najboljši začetek na različnih področjih dela.

Skupina supervizork je ob zaključku projekta na osnovi teoretičnih izhodišč, primerov dobrih praks, pridobljenih izkušenj v projektu in izvedene evalvacije supervizije mentoriranja postavila izhodišča za udejanjanje supervizije mentorjev po zaključku projekta. Mentorjem supervizirane prakse naj se zagotovi proces redne supervizije, individualne in/ali skupinske. Supervizija mentorjev supervizirane prakse naj se izvaja pod okriljem skrbnika sistema supervizirane prakse, tj. v okviru Društva psihologov Slovenije. Določijo naj se pogoji za supervizorje in izvedbo supervizije (usposabljanje, pogoji dela, financiranje ali druge vrste kompenzacij itd.). Pri izobraževanju in usposabljanju za supervizorje naj se sledi že vzpostavljenim standardom za ustrezne programe izobraževanja in usposabljanja za supervizorje. Izvedba izobraževanj/usposabljanj lahko poteka v povezavi z organizacijami, ki ustrezne programe že izvajajo, ali pa naj se v okviru Društva psihologov Slovenije oblikuje samostojen program izobraževanja/usposabljanja (ki je plačljiv). Pri vzpostavljanju nacionalnega sistema supervizirane prakse psihologov se je smiselno povezovati s posamezniki in organizacijami, ki izvajajo mentoriranje, supervizirano prakso, supervizijo. Iz teh izhodišč smo izhajali tudi pri razvoju smernic za izvajanje supervizije mentoriranja.

Možnosti financiranja sistema supervizirane prakse v prvem letu opravljanja psihološke dejavnosti (mentoriranja, supervizije mentoriranja, usposabljanja mentorjev in supervizorjev mentorjev) in kasneje skozi celotno kariero psihologa so različne. Zavedati pa se moramo, da je skorajda nemogoče, vsaj ne kratkoročno, pričakovati, da bi bila mentoriranje in supervizija financirana iz sredstev državnega proračuna. Ena od možnosti financiranja je financiranje s sredstvi, pridobljenimi na različnih razpisih, vendar so take možnosti zgolj kratkoročne narave in tudi ni računati na to, da bi se dalo redno in večkrat zaporedoma pridobivati sredstva na razpisih iste vrste. Prav tako kratkoročno težko računamo na to, da bo supervizija urejena sistemsko, npr. s priznavanjem določenega števila ur za te namene supervizorju v okviru njegovega delovnega časa. Zato je bilo nujno potrebno premisliti tudi o finančni konstrukciji sistema supervizirane prakse v primeru, da bi supervizijo plačevali tisti, ki se vanjo vključujejo, ali morda namesto njih njihovi delodajalci. Slednje je terjalo tudi premislek o tem, kako promovirati supervizirano prakso v širši javnosti, predvsem, kako delodajalcem pojasniti, kakšne koristi lahko supervizija psihologa prinese njihovi organizaciji, in kako pristojnim oblastem pojasniti, zakaj je supervizirana praksa

pomembna in zakaj bi bilo njeno izvajanje smiselno sistemsko urediti. Promocijske dejavnosti pa morajo biti v prvi vrsti usmerjene k (bodočim) psihologom, da se čim prej vzpostavi kultura vključevanja v supervizijo.

V nadaljevanju predstavljamo smernice za izvajanje supervizirane prakse, ki obravnavajo zgoraj omenjene vidike in pokrivajo široko paleto dejavnosti, potrebnih, da sistem supervizirane prakse lahko (za)živi.



Anja Podlesek, Julija Pelc, Katarina Kocbek, Vlasta Zabukovec, Mateja Štirn, Vita Poštuvan, Tina Pirc, Per A. Straumsheim, Eva Danielsen, Mona Duckert, Bjarte Kyte, Sonja Bučar in Katja Ponikvar

SMERNICE ZA IZVAJANJE SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Supervizirana praksa in vključevanje psihologa začetnika¹⁵ v mentorski odnos

Po zaključenem petletnem akademskem študiju magister psihologije še ni usposobljen za samostojno izvajanje psihološke dejavnosti, temveč mora delo opravljati najprej pod mentorstvom oz. supervizijo. Supervizirana praksa je strokovno usposabljanje v realnem delovnem okolju z namenom: (i) priprave za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, (ii) razvoja delovne vloge psihologa, strokovnega presojanja, samozavedanja, odzivnosti, osebne integritete in etičnega delovanja ter (iii) integracije teoretičnega in praktičnega znanja. Opravljena enoletna supervizirana praksa je torej pogoj za začetek kakovostnega in samostojnega opravljanja psihološke dejavnosti. V letu supervizirane prakse se psiholog srečuje z različnimi strokovnimi področji, izzivi in problemi, ki jih rešuje s podporo mentorja supervizirane prakse, tj. psihologa, ki mu stroka priznava ustrezno usposobljenost za mentoriranje na določenem področju psihologije.

Nad izvajanjem supervizirane prakse bdi skrbnik sistema supervizirane prakse (v nadaljevanju skrbnik sistema). Skrbnik sistema v Sloveniji je Društvo psihologov Slovenije, ki je članica Evropske zveze psiholoških združenj (EFPA).

15 Psiholog začetnik in mentoriranec se v besedilu uporabljata kot sinonima. V besedilu so izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, uporabljeni kot nevtralni in enakovredno za oba spola.

Obseg mentorskih srečanj

Supervizirana praksa poteka najmanj eno leto. Toliko časa tudi potekajo mentorska srečanja.

Mentorska srečanja obsegajo najmanj 20 srečanj po 2 uri (120 minut), tj. 40 ur mentoriranja/supervizije med izvajanjem supervizirane prakse (najmanj 2400 minut). Priporoča se en daljši obisk mentorja v obsegu vsaj 5 ur na delovnem mestu mentoriranja, lahko tudi obratno (začetnik obišče mentorja). V kolikor mentorski par daljšega obiska ne izvede, je potrebno opraviti dodatnih 5 ur mentoriranja/supervizije. Skupno minimalno število ur mentoriranja/supervizije je 45.

Izvajanje supervizirane prakse se prekine (zamrzne) zaradi izjemnih okoliščin (bolniške odsotnosti, starševskega dopusta, menjave službe ipd.). Status prekinitve supervizirane prakse je dogovorjen med mentorjem, mentorirancem in skrbnikom sistema z dodatkom k sporazumu.

Vzpostavljanje mentorskih parov

Psiholog začetnik v bazi usposobljenih mentorjev izbere primerne mentorja glede na področje dela, lokacijo ipd. Z mentorjem se dogovori za začetek supervizirane prakse. Skrbnika sistema obvesti o izbranem mentorju in datumu začetka supervizirane prakse ter plača pristopnino v sistem supervizirane prakse. Skrbnik sistema pripravi vse potrebno za spremljanje dela v mentorskem paru.

Pomembno se je izogibati t. i. dvojnim vlogam, kolikor se le da. Če je mentor hkrati mentorirančev nadrejeni ali ima drugačno vlogo v delovni organizaciji mentoriranja (ali drugje), lahko ta vloga interferira z vlogo mentorja. Delovne organizacije pogosto poiščejo mentorja znotraj organizacije, saj je to zanje lahko bolj priročno in tudi ceneje, zato so situacije, v katerih se bo mentor znašel v dvojni vlogi, zelo verjetne. Če se jim nikakor ne moremo izogniti, se morata mentor in mentoriranec o tem odprto pogovoriti, tako na začetku njunega odnosa kot tudi kasneje.

Struktura in vsebine mentorskih srečanj

V času supervizirane prakse se na mentorskih srečanjih obravnavajo vsebine, ki so navedene v nadaljevanju, vendar ne nujno v zapisanem vrstnem redu. Vsebine lahko redno vključujemo v mentorska srečanja ali pa jim namenimo posebno srečanje.

1. Spoznavanje in izmenjava pričakovanj

Prvo srečanje je spoznavno. Mentor in mentoriranec drug drugemu predstavita svoja pričakovanja, motivacijo za vključitev v sistem supervizirane prakse, osebne izkušnje z opravljanjem psihološke dejavnosti in vključevanjem v mentorski odnos itd. Pri tem si lahko pomagata s pripomočki, ki so dostopni na spletni strani sistema supervizirane prakse, spletni platformi in drugimi viri po lastni presoji.

Uvodni proces spoznavanja je zelo pomemben pri vzpostavljanju varnega in zaupnega odnosa med mentorjem in mentorirancem. Kakovost njunega prvega stika določa tudi kakovost nadaljnjega mentorskega odnosa. Neposrednost, sočutnost in avtentičnost v odnosu omogočajo, da vstopata v dialog direktno in osebno z izmenjavo svojih izkušenj. Nekateri posamezniki so bolj zadržani in potrebujejo več časa, da zgradijo sodelovalni odnos. Mentor se odziva na individualne potrebe mentoriranja. V pogovoru skupaj raziskujeta pot, ki jima zagotavlja optimalno doseganje zastavljenih ciljev.

2. Mentorski sporazum

Skrbnik sistema pošlje mentorirancem obrazec z mentorskim sporazumom že ob vključitvi v sistem supervizirane prakse, tj. po plačilu pristojbine za vključitev v sistem supervizirane prakse, oz. jih z njim seznani na usposabljanju ali na konferenci o supervizirani praksi. Mentorski sporazum si tako lahko mentoriranec ogleda že pred prvim srečanjem in razmisli o nekaterih zanj ključnih temah/vsebinah, hkrati pa se seznani tudi s svojimi pravicami in dolžnostmi.

Splošni del mentorskega sporazuma vključuje predstavitev namena supervizirane prakse, ciljev in namena mentoriranja, dolžnosti mentorja in mentoriranca ter splošne določbe o izvajanju mentorstva. Specifični del mentorskega sporazuma vključuje predstavitev pričakovanj mentorja do mentoriranca, pričakovanj mentoriranca do mentorja, konteksta in vsebine mentoriranja, dokumentiranja supervizirane prakse in materialov za srečanja, formalne ureditve mentorstva, načine preprečevanja ovir, do katerih lahko pride med procesom mentoriranja, in evalvacije sporazuma.

Na prvem srečanju mentor in mentoriranec začneta pripravljati mentorski sporazum. Če mentorskega sporazuma še ne dorečeta povsem, se dogovorita, da do naslednjega srečanja vsak pripravi svoje predloge za specifični del mentorskega sporazuma, in mentorski sporazum dopolnita še na naslednjem mentorskem srečanju. *Nasvet: Pri oblikovanju sporazuma si mentorski par lahko pomaga z uporabo orodij za skupno pripravo dokumentov (npr. Google Drive, Dropbox).*

Najkasneje na drugem srečanju mentor in mentoriranec zaključita z obravnavanjem vsebin mentorskega sporazuma. Dorečeta vse točke sporazuma (tako splošni kot specifični del) in zapišeta določbe specifičnega dela. Jasno opredelita vloge mentorja in mentoriranca in pri tem spoštujeta strokovne in etične standarde. Natančno opredelita pričakovanja, načine dokumentiranja supervizirane prakse in mentorskih srečanj, načine reflektiranja, evalvacije itd.

Mentor in mentoriranec podpišeta splošni del sporazuma, ki ga v nadaljevanju mentoriranec pošlje na naslov skrbnika sistema najkasneje en teden po drugem srečanju. Specifični del mentoriranec in mentor ohranita zase.

O načrtu supervizirane prakse se mentor in mentoriranec dogovorita skupaj. Mentoriranec načrt supervizirane prakse zapiše. Tak zapis ciljev in pričakovanega poteka supervizirane prakse je nujen za uspešno delo. To, da ubesedita, zapišeta ter pojasnita svoje cilje in pričakovani potek supervizirane prakse, pripomore k ozaveščanju idej in razumevanju potreb ter pričakovanj glede supervizirane prakse. Načrt supervizirane prakse je priloga specifičnemu delu mentorskega sporazuma.

Mentor in mentoriranec redno preverjata, kako sledita mentorskemu sporazumu, ga po potrebi posodobita in prilagodita spremenjenim okoliščinam.

3. Komunikacija s klienti

Mentorski par z uporabo videoposnetkov ali na podlagi mentorjevega obiska na delovnem mestu mentoriranca analizira mentorirančevo komuniciranje s klienti, vzpostavljanje kontakta in delovne alianse s klienti, poročanje klientom o ugotovitvah obravnave. Mentoriranec reflektira situacijo, mentor deli povratno informacijo na videno. Pogovorita se o možnih prihodnjih izboljšavah. Pomembno je, da mentoriranec pri svojem delu ozavešča še neozaveščena doživljanja in ravnanja v odnosu s klienti in do sebe ter druge posebnosti, ki lahko izhajajo iz klientov in/ali konteksta izvajanja supervizirane prakse. Pomembno je, da mentoriranec poskuša s pomočjo mentorja najti ustreznejše načine razumevanja situacije in delovanja ter nove ideje in veščine dejavno preizkuša v okviru mentorskega procesa. Mentor pomaga mentorirancu celostno reflektirati izkušnjo, na situacijo zreti iz metapozicije in na ta način vzpostaviti kritično distanco.

4. Etične dileme¹⁶

Pri reševanju etičnih dilem v okviru psihološke dejavnosti ter obravnavi in reševanju etičnih vprašanj, vezanih na mentorski odnos, mentorski par sledi Kodeksu poklicne etike psihologov Slovenije in drugim relevantnim dokumentom na tem področju.

Mentor naj pri sebi in mentorirancu ves čas ozavešča morebitne etične dileme. Primeri etičnih dilem, do katerih lahko pride v odnosu med mentorjem in mentorirancem ter v odnosu med mentorirancem in klienti, so na primer:

- medgeneracijske razlike (ali odsotnost razlik zaradi majhne razlike v starosti mentorja in mentoriranca);
- prijateljski odnos in/ali druge oblike dvojnih vlog;
- medsebojna privlačnost/odbojnost;
- premalo jasna opredelitev in razmejitve vlog in pričakovanj, kadar sta oba zaposlena v isti delovni organizaciji ter prepletanje njunih vlog iz delovnega in supervizijskega odnosa povzroča motnje;
- uporaba različnih teoretičnih/praktičnih modelov in pristopov;

16 Bralca vabimo, da prebere tudi poglavje *Psihološka etika v superviziji* (Poštuvan, v tej knjigi).

- prikazovanje posnetkov srečanja med mentorjem in mentorirancem v mentorjevi supervizijski skupini;
- kršitev zaupnosti podatkov o klientu, mentorirancu, mentorju.

5. Delovno mesto psihologa, relevantna zakonodaja in zakonito delovanje psihologa začetnika

Supervizijska srečanja med drugim obravnavajo sistemizacijo in značilnosti delovnega mesta psihologa začetnika ter njegove delovne naloge. Prav tako mentor pri začetniku ozavešča pomembne vidike relevantne zakonodaje in poskrbi, da začetnik deluje v celoti zakonito. Ob obravnavi značilnosti delovnega mesta razpravljata tudi o pogostih etičnih vprašanjih, ki se pojavljajo na delovnem mestu, varovanju osebnih podatkov, preprečevanju nasilja ipd.

Na začetku mentorskega odnosa mentorski par naredi sistematičen pregled delovnega mesta in delovnih nalog mentoriranca ter zakonodaje, povezane s področjem dela (tudi z etičnim delovanjem). Te vidike lahko mentoriranec spozna tudi na začetnem usposabljanju za opravljanje supervizirane prakse oziroma na letni konferenci o supervizirani praksi.

Odgovornost mentoriranca je, da spozna ter se nauči delovati skladno z ustrezno zakonodajo. Z mentorjem redno diskutira o zakonodajnih vidikih in vidikih delovanja psihologa v profesionalnem okolju. Pomembno je, da imata mentor in mentoriranec navedene vidike v mislih skozi celotno supervizirano prakso oz. na vseh mentorskih srečanjih. Čeprav je načrtno začetno usposabljanje mentoriranca na področju poznavanja zakonodaje potrebno, pa kasneje skozi lastno delo in na praktičnih primerih uporabe zakonodaje lažje usvaja pomen različnih zakonodajnih vidikov, ob redni podpori in refleksiji mentorja.

6. Kompetenčni model

Začetnik se že pred vključitvijo v sistem supervizirane prakse informira o kompetenčnem modelu *EuroPsy* (v okviru svojega akademskega izobraževanja in/ali na druge načine). Razmislek o razvoju kompetenc je med supervizirano prakso stalno prisoten. Med srečanjem mentorski par sproti ugotavlja, katere kompetence je mentoriranec razvijal pri svojem delu v času od zadnjega srečanja (ko npr. mentoriranec pripoveduje o intervenciji, ki jo je izvedel, mentor in mentoriranec določita, katere kompetence je uporabljal in razvijal pri tem). Ob koncu vsakega srečanja še preverita, katere kompetence sta razvijala na srečanju. Na ta način mentoriranec uri občutljivost in ozaveščanje o rabi specifičnih kompetenc v določeni situaciji in njihovem vplivu na kakovost izvedene naloge, odnosa ipd.

7. Refleksija in podajanje povratne informacije

Skozi mentorjevo podajanje povratne informacije mentorirancu se tudi mentoriranec usposablja za podajanje povratne informacije bodisi klientu bodisi mentorju o

njegovem mentoriranju. Kakovostno podajanje povratne informacije poteka v mentorskem odnosu vzajemno. Pomembno je, da mentor in mentoriranec v procesu supervizirane prakse reflektiraju različnih ravni (vsebine, procesa, odnosa, prepoznavanja dogajanja v sebi in drugem) namenita dovolj časa.

8. Mentorski odnos

Mentor in mentoriranec oblikujeta profesionalni mentorski odnos, v katerem prihaja tudi do samorazkrivanja in izmenjave osebnih vsebin, saj je le-to ključnega pomena pri razvoju varnega in odprtega mentorskega odnosa. Mentor vstopa v ta odnos osebno, z željo po sodelovanju in z odgovornostjo. Zaveda se, da v mentorski odnos vnaša določena pričakovanja in vizijo razvoja mentoriranca, sebe in mentorskega odnosa, kar upošteva pri oblikovanju sodelovalnega odnosa z mentorirancem. Njegov odnos do mentoriranca odlikujejo spoštovanje, pristnost, prisotnost, empatija, soudeležnost in podpora mentorirancu pri odkrivanju lastnih moči in virov, ki mu bodo pomagali pri doseganju zastavljenih ciljev. Mentorski par vzdržuje profesionalni odnos, ki ga redno reflektira (npr. mentor in mentoriranec se pogovorita o tem, kako sta se počutila, ko sta se pogovarjala o določeni temi, problemu). Stalna refleksija je pomembna tudi zato, ker se mentorski odnos ves čas razvija, tudi spreminja. Metakomunikacija, pogovor o odnosu in vzajemno, dialoško sporazumevanje omogočajo razumeti, kaj se z odnosom dogaja skozi čas, ter skladno z razvojem odnosa prilagajati dogovore. Kakovost procesa supervizirane prakse je tesno povezana s kakovostjo mentorskega odnosa, ki ga lahko učinkovito uravnavata le s sprotno in vzajemno iskreno refleksijo.

9. Evalvacija

Mentor in mentoriranec izvedeta vmesno in zaključno evalvacijo.

Vmesna evalvacija je pomembna za oceno napredka v smeri dogovorjenih ciljev, tako ciljev mentorja kot tudi mentoriranca. Mentorski par evalvira razvoj mentorirančevih kompetenc in mentorski proces (kako poteka njuno sodelovanje, mentorsko delo, katere ovire so se pojavile in kaj ta proces podpira). Na osnovi skrbne analize izvajanja mentorskega dogovora, doseženih ciljev in prepoznavanja ovir, mentor in mentoriranec v skladu s potrebami in novimi porajajočimi se cilji posodobita razvojni načrt. Po potrebi ponovno opredelita cilje mentorskega odnosa in posodobita mentorski sporazum.

Odgovornost mentorja je, da primere, povezane z mentorirancem, sproti obravnava v svoji superviziji mentoriranja. V primeru prekomerno upočasnjene razvoja mentoriranca supervizor in/ali supervizijska skupina pomagata mentorju poiskati primerne rešitve. Tako lahko pravočasno pride do reševanja morebitnih zapletov, omogočen je želeni napredek in časovno ustrezno zaključevanje supervizirane prakse.

Končna evalvacija se izvede ob zaključevanju supervizirane prakse. Mentor in mentoriranec vsaj na enem od zadnjih srečanj celostno pregledata mentorirančev

kontinuiran strokovni razvoj v času njunega sodelovanja in se pogovorita o mentorjevi oceni kompetenc mentoriranja.

Mentor mentoriranja oceni po enem letu izvajanja mentoriranja supervizirane prakse, v katerem je prišlo do najmanj 20 dvournih srečanj (izjemoma po daljšem obdobju, če je bila supervizirana praksa vmes zaradi izrednih okoliščin prekinjena/zamrznjena; obdobje supervizirane prakse se podaljša za čas prekinitve). Mentor odda evalvacijo supervizirane prakse skrbniku sistema. Mentor je dolžan skrbnika sistema obvestiti tudi, kakšen dogovor o nadaljevanju supervizirane prakse je sklenil z mentorirancem.

Če je po enem letu (in znotraj tega časa po najmanj 20 srečanjih) evalvacija kompetenc mentoriranja negativna, se mentor in mentoriranec dogovorita, ali bosta še naprej delala skupaj – mentoriranec lahko nadaljuje supervizirano prakso pri istem mentorju, lahko pa po dogovoru tudi pri drugem. V primeru da mentoriranec nadaljuje supervizijo pri istem mentorju, se sklene aneks k obstoječemu mentorskemu sporazumu oziroma se mentorski sporazum posodobi. Če mentoriranec nadaljuje supervizirano prakso pri drugem mentorju, o tem obvesti skrbnika sistema in v sodelovanju med vsemi tremi udeleženci (mentorjem, mentorirancem in zastopnikom skrbnika sistema) se sklene nov mentorski sporazum.

10. Zaključevanje mentorskega odnosa

Zaključevanje procesa mentor postopoma vpeljuje v mentorski odnos z rednim reflektiranjem dosežkov in ciljev, ki jih bo mentoriranec predvidoma dosegel ob zaključku tega procesa. Zadnje srečanje je sklepni dialog zaključne evalvacije. Priporočljivo je, da je mentorjeva ocena kompetenc in samoocena mentoriranja oblikovana in predstavljena mentorirancu že na srečanju pred tem. Na zadnjem srečanju je tako dovolj prostora za ovrednotenje dosežkov in mentorskega odnosa ter prepoznavanje odprtih vprašanj in dilem. Mentor in mentoriranec pregledata in proslavita uspehe ter se dogovorita, ali bosta odnos zaključila ali nadaljevala s sodelovanjem, in če slednje, v kakšni obliki.

Oblika mentorskih srečanj

Mentorska srečanja potekajo v obliki osebne stika, v izjemnih primerih v utemeljenih okoliščinah prek storitev za konferenčne videoklice (npr. Skype). Posamezno mentorsko srečanje se šteje kot izvedeno, če traja vsaj 90 minut in poteka v vnaprej dogovorjenem in za to rezerviranem času ter na ustreznem mestu. Predvidena dolžina mentorskega srečanja je 120 minut.

Izmenjava informacij/konzultacija po telefonu, e-mailu ipd. se ne šteje za mentorsko srečanje.

V primeru akutnih zadev mentoriranec lahko kontaktira mentorja, dogovorita se za izredno mentorsko srečanje. V mentorskem sporazumu mentorski par opredeli,

kateri so nujni primeri ter kako bosta postopala, ter na ta način določita meje v njunem odnosu. Mentor opolnomoči mentoriranca v zvezi s tem, kako lahko postopa v nujnih primerih, kako in kdaj lahko ukrepa sam, kje še lahko poišče informacije ipd.

Časovna in prostorska priporočila

Mentorski par se pri sklepanju mentorskega sporazuma vnaprej dogovori o obdobju, v katerem bo mentoriranje potekalo. Dogovori se tudi o tem, kdaj predvidoma bodo srečanja potekala – npr. vsako prvo in tretjo sredo v mesecu. Zaželeno je, da pripravi ta datumski načrt za tri mesece vnaprej in ta načrt redno dopolnjujeta. Do odstopanj od datumskega načrta naj prihaja le izjemoma, v primeru izrednih okoliščin.

Mentorjeva dolžnost je priskrbeti ustrezen in stalen prostor za izvajanje mentorskih srečanj. Prostor lahko poišče sam, v dogovoru z mentorirancem ali v dogovoru s skrbnikom sistema. Prostor mora biti primeren za profesionalno izvajanje mentoriranja: omogočati mora zasebnost, varnost in etičnost v odnosu do mentoriranca in oseb, ki jih obravnava, ter institucije, v kateri deluje, biti mora miren, brez motenj, ustrezno osvetljen in ogrevan.

Priprava gradiv za mentorska srečanja

Odgovornost mentoriranca je, da na vsako mentorsko srečanje pride pripravljen. Pripravi gradivo, ki predstavlja vsebinsko osnovo za delo na srečanju. Mentoriranec lahko na srečanja prinaša zapise primerov, dobesedne zapise obravnave (t. i. *verbatim poročilo*, ki vključuje dobesedne zapise klientovih in psihologovih besed; priporočeno je, da navede čim bolj natančne zapise, transkripcijo zvočnega posnetka), zvočne posnetke, videoposnetke in druge oblike gradiva. Izbor oblike gradiva je odvisen tudi od fokusa in ciljev mentorskega srečanja. Priporočljivo je, da se mentoriranec o obliki in vsebini gradiva z mentorjem pogovori na predhodnem srečanju. Če se želimo prvenstveno osredotočiti na vsebino psihologovega dela, je lahko dovolj ustrezna uporaba zapisa primera. Kadar se želimo osredotočiti na komunikacijo psihologa s klientom, vzpostavljanje odnosa s klientom, čustvene odzive obeh ipd., pa so primernejši videoposnetki, ki nam omogočajo objektivni vpogled v besedne in nebesedne odzive psihologa in natančno analizo vseh delov obravnave. Zapis primerov namreč lahko selektivno pokrije dele obravnave, saj mentoriranec pri zapisu ne izpostavi nujno vseh pomembnih vidikov obravnave, včasih lahko česa ne opazi ali zapiše oziroma se česa v obravnavi niti ne zaveda. Videoposnetki pa omogočajo (večkratni) pregled in analizo posameznih delov posnetka. Z osredotočanjem na različne vidike obravnave lahko opazimo njene dobre plati in slabosti, mentoriranec lahko hitreje prepozna nezadovoljive postopke, jih hitreje ozavešča in se bolj učinkovito uči ter izboljšuje svoje delo. Pomembno je, da se mentor zaveda, da se gradivo kaže tudi neposredno na samem srečanju

v kakovosti njunega stika in načinu komunikacije ter v prepoznavanju obrambnih drž, prekinitev stika in paralelnih procesov, ki so vselej izraz nezavednega ter zrca-lo morebitnega dogajanja v predstavljenih službenih primerih.

Dokumentiranje mentorskih srečanj

Mentoriranec zapiše osnovne informacije o mentorskem srečanju v skladu s pripravljenim protokolom (kraj, datum, trajanje srečanja, sodelujoči, obravnavane vsebine) na spletno platformo sistema supervizirane prakse najkasneje en teden po izvedbi mentorskega srečanja oz. zapiše, zakaj do srečanja ni prišlo.

Skrbnik sistema zapise sproti spremlja in v primeru zamude ustrezno ukrepa. Pri mentorju preveri, kako potekajo srečanja, zakaj je prišlo do zamude, kakšen je načrt za nadaljnje delo. V primeru neutemeljenih in nepopravljenih odstopanj od predvidenih načrtov skrbnik sistema odstopi od spremljanja supervizirane prakse. Skrbnik sistema se v takem primeru z mentorirancem in mentorjem dogovori o nadaljevanju supervizirane prakse (npr. kako bo mentoriranec nadoknadil manjkajoče, ali se supervizirana praksa prekine, v kolikor mentorski par v dogovorjenem času ne opravi potrebnih nalog ali v primeru zapletov v odnosu, ali bo mentoriranec supervizirano prakso opravljal pri drugem mentorju ipd.).

Po zaključku supervizirane prakse

Po zaključku supervizirane prakse mentoriranec pošlje zahtevano dokumentacijo (*EuroPsyjeva* obrazca B in C) skrbniku sistema. Skrbnik sistema mu izda potrdilo o uspešno zaključenih supervizirani praksi. S tem potrdilom lahko posameznik zaprosi za certifikat *EuroPsy*.

Čeprav po uspešno zaključenih supervizirani praksi lahko psiholog samostojno opravlja psihološko dejavnost, je priporočljivo, da je tudi po tem še naprej vključen v supervizijo, saj ta prispeva k nadaljnji krepitvi kompetenc in kakovosti psiholoških storitev. Vključi se lahko v različne vrste supervizije (skupinsko supervizijo, individualno supervizijo, intervizijo itd.). Supervizijo lahko nadaljuje tudi pri isti osebi kot v času supervizirane prakse. Pomembno je, da se po zaključku supervizirane prakse psiholog redno vključuje tudi v druge aktivnosti stalnega strokovnega razvoja. Na ta način poskrbi za zagotavljanje kakovosti svojega dela, izkazovanje stalnega strokovnega razvoja pa je pogoj tudi za ohranjanje certifikata/licence za opravljanje psihološke dejavnosti.

SUPERVIZIJA MENTORIRANJA

Supervizija mentoriranja je namenjena mentorjem supervizirane prakse.

Obseg supervizije mentoriranja

Supervizija mentoriranja poteka najmanj eno leto, v obsegu najmanj 10 srečanj po vsaj 3 ure (skupno 30 ur ali 1800 min).

Supervizija se lahko prekine zaradi izjemnih okoliščin (bolniške odsotnosti, starševskega dopusta, menjave službe, prekinitve mentorskega odnosa, za katerega je mentor v superviziji itd.). Status prekinitve supervizije mentoriranja je dogovorjen med supervizorjem, mentorji v supervizijski skupini in skrbnikom sistema z dodatnim sporazumom, ki se ga sklene čim prej po nastanku teh okoliščin (najkasneje pa v enem mesecu).

Vzpostavljanje supervizijskih skupin

Posameznik, ki se želi usposobiti za mentorja supervizirane prakse, s plačilom pristopnine v sistem supervizirane prakse dobi možnost vključitve v usposabljanje za mentorja supervizirane prakse, objavljanja svojih podatkov v bazi mentorjev, prilžnost uporabe spletne platforme za spremljanje supervizirane prakse in stalnega strokovnega razvoja ter možnost vključevanja v supervizijo/intervizijo mentoriranja. Pristopnina je namenjena kritju administrativnih stroškov delovanja sistema supervizirane prakse.

V času usposabljanja za mentorja supervizirane prakse, ki traja eno leto, je posameznik redno vključen v supervizijo. Supervizija mentorja supervizirane prakse je praviloma skupinska, izjemoma po potrebi individualna. Za mentorja supervizirane prakse je izkušnja skupinske supervizije zelo pomembna, saj se v njej uči prepoznati dinamiko skupine, ravni skupinskih procesov, vloge, pogloblja razumevanje delovanja sistemov z namenom, da bi zmožel bolj občutljivo in z več zavedanja v mentorski proces vključevati tudi razumevanje delovanja mentoriranja znotraj določenega sistema in konteksta. Kasneje, po zaključku usposabljanja za pridobitev naziva *mentor supervizirane prakse*, se lahko mentor namesto v supervizijo vključuje tudi v intervizijo. Intervizijska skupina ni nujno ista skupina, ki je pod vodstvom supervizorja delovala že med usposabljanjem. Člani intervizijske skupine so lahko posamezniki, ki so bili v preteklosti že vključeni v celoletni (tj. dolgotrajni) proces supervizije mentorjev, saj delovanje v intervizijski skupini zahteva osnovno poznavanje razvoja supervizijskega procesa in določeno stopnjo strokovne avtonomnosti in zrelosti znotraj tega procesa.

Supervizijske skupine praviloma vključujejo 4 do 5 mentorjev supervizirane prakse, vodi jih supervizor. Ustrezno število mentorjev spodbudi večjo dinamiko in pestrost skupinskega procesa, ki supervizijo oplemeniti. Skupine se oblikujejo ob vsakem začetku usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. Pomembno je, da je mentor vsaj enkrat vključen v dolgotrajen skupinski proces supervizije, saj tudi na delovnem mestu in v mentorskem odnosu deluje s sistemi in skupinami.

Skupina ponudi več interaktivnosti in različnosti, kar predstavlja tudi intenzivnejše učenje različnih odnosnih in komunikacijskih kompetenc, spretnosti reševanja problemov ipd. Supervizijske skupine oblikuje skrbnik sistema glede na mentorjevo področje dela, lokacijo službovanja ipd. Skrbnik sistema obvesti bodoče mentorje o začetku in poteku dela v supervizijski skupini. Skrbnik sistema pripravi vse potrebno za spremljanje dela v supervizijski skupini (pripravi navodila, obrazce, mentorja v usposabljanju doda na listo za obveščanje ipd.)

Struktura in vsebine supervizijskih srečanj

Struktura supervizijskega srečanja vključuje tri ravni: uvod, jedro (obravnavo primerov) in zaključevanje (analizo, refleksijo, povzetek, načrt in spoznanja, k čemu je doprineslo supervizijsko srečanje).

Supervizijska srečanja vključujejo naslednje vsebine:

1. Spoznavanje in izmenjava pričakovanj, supervizijski sporazum

Na prvem srečanju supervizor in mentorji supervizirane prakse predstavijo svoja pričakovanja in razpravljajo o supervizijskem sporazumu. Jasno opredelijo vloge ter odgovornosti supervizorja in članov supervizijske skupine, pričakovanja, načine dokumentiranja supervizijskih srečanj in načine postopanja v posebnih primerih, o katerih se dogovorijo na supervizijskih srečanjih. Poleg strokovnih vsebin in izpolnitve formalnih obvez začetnih srečanj je supervizor odgovoren, da spodbudi proces razvijanja občutka pripadnosti, varnosti, identitete, ciljne naravnosti in smiselnosti skupine. Pomembno je, da medsebojnemu spoznavanju članov skupine nameni dovolj časa, pri čemer večje vodi supervizijski proces in vzpostavlja pogoje za razvoj kakovostnih odnosov, odprtega dialoga ter razreševanje morebitnih konfliktov.

Supervizor in mentorji supervizirane prakse podpišejo sporazum o superviziji. Podpisani sporazum supervizor pošlje na naslov skrbnika sistema najkasneje en teden po drugem supervizijskem srečanju (če ima sporazum splošni in specifični del, supervizor pošlje skrbniku sistema le splošni del).

Supervizor in mentorji supervizirane prakse s sprotno refleksijo redno preverjajo, kako sledijo supervizijskemu sporazumu, in ga po potrebi posodobijo, prilagodijo spremenjenim okoliščinam.

2. Etične dileme¹⁷

Občutljivost do vprašanj in dilem s področja etike je pomembna in ji namenjamo posebno pozornost. Etične dileme so pogosto povezane tudi z vrednotnim sistemom

¹⁷ Bralca vabimo, da se s področjem etike natančneje seznani v poglavju *Psihološka etika v superviziji* (Poštuvan, v tej knjigi).

posameznika in njegovimi prepričanju, ohranjanje etične drže v odnosih na vseh ravneh pa pogloblja tudi kakovost dela in izbiro naših ravnanj. Supervizor in mentorji supervizirane prakse pri obravnavanju etičnih vprašanj sledijo smernicam za obravnavo etičnih vprašanj.

Supervizor pri sebi in mentorjih, vključenih v supervizijsko skupino, ves čas ozavešča morebitne etične dileme. Etične dileme so na primer vezane na:

- medgeneracijske, medkulturne in medosebne razlike (med mentorji, med mentorji in supervizorjem);
- postavljanje mej, prijateljske odnose med člani supervizijske skupine in/ali druge oblike dvojnih vlog;
- medsebojno privlačnost/odbojnost;
- uporabo različnih teoretskih/praktičnih modelov in pristopov pri delu in tudi mentoriranju;
- prikazovanje posnetkov srečanja med mentorjem in mentorirancem v mentorjevi supervizijski skupini;
- kršitev zaupnosti podatkov o klientu, mentorirancu, mentorju, članih supervizijske skupine;
- ravnanje in ukrepanje v primeru nasilja in zaščite mladoletnih, ranljivih skupin ipd.

3. Zakonodaja

Supervizor skrbi, da mentorji supervizirane prakse pri svojem delu in mentoriranju ozaveščajo vidike relevantne zakonodaje in delujejo v celoti zakonito. V primeru kršitev je pomembno, da zavzame dejavno držo in tudi sam deluje odgovorno v skladu z zakonodajo.

4. Kompetenčni model

Supervizor spodbuja pri mentorjih supervizirane prakse stalno ozaveščanje kakovosti doseženih mentorskih kompetenc (stopnjo, vrsto njihove razvitosti, napredek, zastoje itd.).

5. Refleksija in podajanje povratne informacije

Mentorji supervizirane prakse v okviru supervizije mentoriranja reflektirajo svoje mentoriranje. Dolžnost vsakega mentorja je, da primer mentoriranja sproti obravnava v svoji superviziji in pridobiva povratno informacijo. V primeru zastojev v razvoju kompetenc mentoriranca ali lastnih kompetenc, mentorju supervizor in/ali supervizijska skupina pomagata poiskati primerne rešitve. Tako lahko pravočasno pride do reševanja morebitnih zapletov v procesu mentoriranja ter časovno ustreznega zaključevanja supervizirane prakse.

Skozi supervizorjevo podajanje povratne informacije mentorjem supervizirane prakse se tudi mentorji usposabljaajo za podajanje celostne in kakovostne povratne informacije psihologu začetniku. Podajanje povratne informacije naj bo torej v supervizijskem odnosu vzajemno. Povratna informacija omogoča bolj kakovostno samorefleksijo. V središču raziskovanja in besedne izmenjave je tako profesionalno kot osebno področje delovanja v odnosu drug z drugim (supervizor – mentor, mentor – mentoriranec).

6. Supervizijski odnos

V supervizijski skupini med mentorji supervizirane prakse in supervizorjem obstaja profesionalni supervizijski odnos. V tem odnosu prihaja tudi do samorazkrivanja in izmenjave osebnih vsebin, prav tako se odkrito govori o vsebinah, vezanih na mentorirance. Mentorji vstopajo v supervizijsko skupino osebno, z željo po sodelovanju in z odgovornostjo za ustrezen razvoj mentoriranca in mentorskega odnosa. Zavedajo se, da vstopajo v skupino z določenimi pričakovanji glede mentoriranca, sebe, mentorskega odnosa, drugih mentorjev, supervizorja, odnosov v supervizijski skupini, skrbnika sistema supervizirane prakse. To upoštevajo pri oblikovanju sodelovalnega odnosa v skupini. Pomembno je, da si prizadevajo, da njihov odnos v skupini odlikujejo spoštovanje, pristnost, prisotnost, empatija, soudeleženos in podpora drugim članom skupine pri odkrivanju lastnih moči in virov, ki jim bodo pomagali pri uresničevanju ciljev. Profesionalnost odnosa člani skupine vzdržujejo in o njem redno razmišljajo v skladu s smernicami za reflektiranje lastnega dela in odnosa (npr. reflektirajo, kako so se počutili med pogovorom o določeni stvari, spremljajo, kaj se z njihovim odnosom dogaja skozi čas, kako so zadovoljni z uresničevanjem ciljev, kaj bi želeli spremeniti ipd.) ter po potrebi skladno z razvojem odnosa in kompetenc prilagajajo dogovore.

7. Evalvacija

Supervizijska skupina izvaja sprotne evalvacije supervizije po vsakem srečanju. Sprotna evalvacija je pomembna za preverjanje, ali mentorji supervizirane prakse ustrezno napredujejo in ali se supervizijski odnos ustrezno razvija. Daje tudi pomembno informacijo o doživljanju supervizorja s strani supervizantov in kako slednje učinkuje na delovanje skupine in posameznikovo aktivnost v skupini. S pomočjo sprotne evalvacije se pogloblja zavedanje o sebi in dinamiki odnosov. Na sredini supervizijskega procesa se namenijo posebno pozornost vmesni evalvaciji, ob zaključku (po enem letu mentoriranja) pa končni evalvaciji, ki zajema različne ravni.

Vmesna evalvacija je namenjena ugotavljanju, ali mentorji ustrezno napredujejo, kaj jih podpira in kaj ovira v napredovanju. Supervizijska skupina evalvira razvoj mentorskih kompetenc mentorjev, kompetenc njihovih mentorirancev, proces v supervizijski skupini, izzive v odnosih med člani skupine. Pregleda, ali morda kateri izmed mentorjev ali mentorirancev v razvoju kompetenc ne napreduje v skladu s

pričakovanji in željami, ali so kje težave v mentorskem odnosu ipd., na drugi strani pa je vmesna evalvacija osredinjena na odnose v skupini med člani skupine in v odnosu do supervizorja, na proces učenja v skupini, vlogo posameznika v skupini ipd. Na osnovi rezultatov vmesne evalvacije in predvidenih posledic ugotovljenega poteka razvoja mentorjev in supervizijskega odnosa skupina po potrebi ponovno opredeli pogoje, ki zagotavljajo gradnjo bolj kakovostnega supervizijskega odnosa, in posodobijo supervizijski sporazum.

Supervizor in mentorji supervizirane prakse na zadnjem srečanju pregledajo razvoj mentorjev v času vključenosti v supervizijski proces in se pogovorijo o kompetencah mentorjev za mentoriranje. Supervizor presodi o usposobljenosti posameznega mentorja. V primeru, da oceni, da usposobljenost mentorja (še) ni ustrezna, o tem obvesti skrbnika sistema in vsi trije skupaj se na osebнем srečanju dogovorijo, kako ukrepati.

8. Zaključevanje

Zaključevanje procesa postopoma poteka že na zadnjih srečanjih, zadnje srečanje pa je v celoti namenjeno poglobljeni analizi, ki poteka v skladu s strokovnimi smernicami. Na srečanju supervizijska skupina v skladu s strukturo, o kateri se supervizor dogovori s člani skupine, pregleda dosežene uspehe in jih proslavi. Že pred zaključnim srečanjem se skupina dogovori, ali se bo delo v supervizijski skupini zaključilo ali nadaljevalo, v primeru nadaljevanja tudi, v kakšni obliki.

Oblika supervizijskih srečanj

Supervizijska srečanja potekajo samo v obliki osebnega stika. Posamezno supervizijsko srečanje se šteje kot izvedeno, če traja vsaj 120 minut in poteka v vnaprej dogovorjenem in za to rezerviranem času ter na ustreznem mestu. Priporočljivo trajanje supervizijskega srečanja je najmanj 180 minut.

Izmenjava informacij/konzultacija po telefonu, e-mailu ipd. se ne šteje za supervizijsko srečanje.

Časovna in prostorska priporočila

Supervizijska skupina se pri sklepanju supervizijskega sporazuma vnaprej dogovori, kdaj predvidoma bodo supervizijska srečanja potekala (npr. vsak prvi četrtek v mesecu). Zaželeno je, da člani skupine pripravijo datumski načrt za tri mesece vnaprej in ta načrt redno dopolnjujejo. Do odstopanj od datumskega načrta prihaja le izjemoma, v primeru izrednih okoliščin. Supervizant je odgovoren za redno prisotnost na supervizijskih srečanjih in za nadomeščanje odsotnosti v izrednih primerih.

Supervizorjeva dolžnost je priskrbeti ustrezen prostor za izvajanje supervizijskih srečanj. Prostor lahko poišče sam, v dogovoru z mentorji supervizirane prakse ali v

dogovoru s skrbnikom sistema. Prostor mora biti primeren za profesionalno izvajanje supervizije: omogočati mora zasebnost, biti mora miren, ustrezno osvetljen in ogrevan.

Delo na primerih s supervizijskimi metodami

Odgovornost supervizorja in mentorjev supervizirane prakse je, da se na vsako supervizijsko srečanje ustrezno pripravijo. Mentorji supervizirane prakse na supervizijska srečanja redno prinašajo gradiva, ki predstavljajo vsebinsko osnovo za delo na srečanju in se na srečanju obravnavajo. Vnaprej sporočijo predlagane vsebine srečanja supervizorju in po dogovoru v skupini pišejo refleksije na srečanja. Priporočljivo je, da se mentorji s svojim supervizorjem vnaprej dogovorijo o formatu in vsebini gradiva, ki ga bodo prinesli na naslednje srečanje.

Praviloma mentorji na supervizijska srečanja prinesejo videoposnetke svojega mentoriranja (ali zvočne posnetke, če videoposnetkov ni možno pridobiti).

Na supervizijskih srečanjih se za obravnavo primerov in podporo mentoriranju uporabljajo raznolike in primerom prilagojene supervizijske metode, npr. igra vlog, reflektivni tim, evaluativna povratna informacija, analiza primerov in/ali druge kreativne tehnike.

Dokumentiranje supervizijskih srečanj

Supervizijska srečanja dokumentira supervizor. Supervizor zapiše osnovne informacije o supervizijskem srečanju (kraj, datum, čas in trajanje, obravnavane teme itd.) na spletno platformo sistema supervizirane prakse najkasneje en teden po izvedbi supervizijskega srečanja oz. zapiše, zakaj do srečanja ni prišlo. Vpiše tudi prisotne na srečanju. V dogovoru s člani skupine le-ti lahko pišejo tudi refleksijo o supervizijskem srečanju in jo v dogovorjenem roku pošljejo drugim članom skupine in supervizorju. Pomembne poudarke iz refleksij se kratko obravnava v uvodnem delu naslednjega srečanja.

Po zaključku supervizije mentoriranja

Priporočljivo je, da se mentor supervizirane prakse tudi po zaključenem enem letu supervizije oz. minimalno po 10 srečanjih še naprej vključuje v supervizijo mentoriranja, lahko v obliki individualnih supervizij ali nadaljuje v isti supervizijski skupini, drugi supervizijski skupini ali intervizijski skupini. Supervizijska/intervizijska srečanja so lahko v kasnejšem obdobju tudi redkejša, vendar je pomembno, da so kontinuirana. Refleksija mentoriranja se lahko prepleta z refleksijo posameznikove psihološke dejavnosti nasploh. Priporočena pogostost srečevanja supervizijskih/intervizijskih skupin je najmanj enkrat na dva meseca.

Usposabljanja

Usposabljanje študentov

Informiranje študentov psihologije o kompetencah se vplete tako v prvo (omenjanje modela, osnovnih kompetenc) kot tudi drugo bolonjsko stopnjo (zahtevnejše, uporabne kompetence, poglobljeno delovanje). O kompetenčnem modelu naj se na študiju redno govori v okviru vaj, saj si posamezniki udejanjanje posamezne kompetence lažje predstavljajo v konkretnih situacijah in tako tudi lažje razumejo, kaj posamezna kompetenca zajema. Pomembno je, da tudi študijska praksa poteka na način, da v ospredje daje spoznavanje in uporabo kompetenčnega modela ter razvoj kompetenc študenta. V te namene je pomembno, da se za uporabo in prenos znanj stalno usposablja tudi strokovni kader na fakultetah in v praksi. Za učne ustanove in mentorje študijske prakse, ki niso bili vključeni v usposabljanje iz kompetenčnega modela, skrbnik sistema npr. organizira posvet v povezavi z omejenimi cilji.

Usposabljanje psihologov začetnikov

Začetniki se morajo v supervizirano prakso vključiti pripravljeni in poučeni o osnovnem namenu supervizirane prakse in osnovnih konceptih (npr. kompetenčnem modelu). Ustrezno predznanje lahko pridobijo na konferencah o supervizirani praksi ali na začetnem usposabljanju, ki ga organizira skrbnik sistema ali druge s strani skrbnika sistema potrjene institucije.

Posebne konference (t. i. »case conferences«) skrbnik sistema organizira enkrat do dvakrat letno. Na konferencah začetniki in mentorji predstavljajo primere dobrih praks. Udeležba na konferencah predstavlja prednost za mentorje, saj lahko tekoče spoznajo ali prikažejo drugim, s čim zagotavljajo in ohranjajo kakovost mentoriranja. Mentoriranci in mentorji pripravijo prispevke, ki jih objavijo na spletni strani o supervizirani praksi.

Da bi informacije dosegle ciljno skupino, so bodoči začetniki (študenti magistrskega študija psihologije) povabljeni na navedene konference. Zanje se na vsaki konferenci pripravi posebno sekcijo, kjer lahko pridobijo informacije o različnih vidikih supervizirane prakse.

Teme, ki naj jih vključuje začetno usposabljanje psihologov začetnikov (ali sekcija, namenjena bodočim začetnikom, v okviru konference o supervizirani praksi), so naslednje:

- pomen supervizirane prakse in licence za delo oziroma certifikata EuroPsy ali drugih potrdil o usposobljenosti za opravljanje psihološke dejavnosti,
- kompetenčni model,
- zakonodaja na posameznih področjih psihološke dejavnosti,

- potek pripravnštva in strokovni izpiti na posameznih področjih psihološke dejavnosti,
- spoznavanje poteka supervizirane prakse in obrazcev za izvajanje supervizirane prakse,
- vloga in pomen supervizije in mentoriranja,
- primeri dobrih praks, ki kažejo, kako naj poteka supervizirana praksa, kako se pripraviti na posamezno mentorsko srečanje, kako pripraviti dokumentacijo o supervizirani praksi, kako naj poteka učenje o kakovostni rabi pripravljenih materialov za sledenje uresničevanja ciljev supervizirane prakse,
- predstavitev primerov (preko videoposnetkov, zvočnih posnetkov ali v živo) s kratko analizo.

V času supervizirane prakse se začetnik redno vključuje v dejavnosti stalnega strokovnega razvoja.

Pričakuje se, da se začetnik izobražuje na različnih področjih in se vsaj v obsegu 80 ur letno vključuje v naslednje dejavnosti, in sicer z namenom usposabljanja na področju supervizirane prakse in stalnega strokovnega razvoja:

1. začetno usposabljanje (ali udeležba na konferenci pred supervizirano prakso); to usposabljanje je tudi vstopni pogoj za začetek supervizirane prakse;
2. udeležba na konferenci o supervizirani praksi med ali na/po koncu supervizirane prakse;
3. usposabljanje na področju etike in varovanja osebnih podatkov;
4. usposabljanje na področju duševnega zdravja: delavnice po lastni izbiri iz ponudbe Društva psihologov Slovenije ali zunanjih organizacij, ki jih skrbnik sistema priznava kot ustrezne za stalni strokovni razvoj psihologa začetnika;
5. udeležba na drugih delavnicah, ki jih organizira Društvo psihologov Slovenije ali druge stanovske organizacije in jih Strokovni svet Društva psihologov Slovenije prizna kot ustrezne za stalni strokovni razvoj psihologa začetnika;
6. drugo delo v okviru vzdrževanja sistema supervizirane prakse, ki ga Strokovni svet Društva psihologov Slovenije prizna kot ustrezno za stalni strokovni razvoj psihologa začetnika, npr. organizacija dogodkov, kot je konferenca o supervizirani praksi, priprava e-novic o supervizirani praksi, sodelovanje pri začetnem usposabljanju psihologov začetnikov, promociji supervizirane prakse pri študentih ali delodajalcih, pisanje prijav na razpise ipd.

Usposabljanje mentorjev supervizirane prakse

Cilji usposabljanja so seznaniti mentorje s teoretično podlago mentoriranja in supervizije psihologov na različnih ravneh strokovnega razvoja, razviti pri njih različne veščine mentoriranja in supervizije ter jih usposobiti za vodenje in ocenjevanje različnih vidikov supervizirane prakse.

Vstopni pogoji za udeležbo na usposabljanju za mentorje so naslednji:

- 5 let izkušenj s samostojnim opravljanjem psihološke dejavnosti,
- redno in dokumentirano vključevanje v aktivnosti stalnega strokovnega razvoja,
- izpolnjen *EuroPsyjev* obrazec C – mentorji morajo že pred vstopom na izobraževanje poznati kompetenčni model *EuroPsy*. S kompetencami in modelom se lahko spoznajo tako, da zase izpolnijo obrazec C (opredelijo svoje kompetence in se samoocenijo). Kdor ima certifikat *EuroPsy*, ta pogoj avtomatično izpolnjuje, saj je za pridobitev certifikata potrebno pripraviti evalvacijo svojih strokovnih kompetenc;
- lastne izkušnje z vključenostjo v mentoriranje/supervizijo (dokumentirana vključenost v obsegu vsaj 60 ur),
- zaželeno je tudi pisno priporočilo supervizorja ali mentorja supervizirane prakse.

Usposabljanja potekajo kot kombinacija interaktivnih delavnic in samostojnega e-učenja s pomočjo gradiv, objavljenih na spletišču SUPER PSIHOLOG, ter branjem druge relevantne literature.

Gradiva na spletišču vsebujejo:

- teoretične osnove supervizije,
- navodila za izvajanje supervizirane prakse,
- navodila za vodenje supervizirane prakse,
- priporočeno literaturo.

Učenje naj poteka čim bolj interaktivno v vseh okoljih (npr. v e-okolju, na srečanjih v živo). Podajanje vsebin prek spletnega vmesnika naj poteka po principih e-učenja. Udeleženci usposabljanj sproti dokazujejo, ali so usvojili predvidene vsebine, tako da sodelujejo v kvizih, izpolnjujejo delovne liste, izvajajo naloge, jih reflektirajo, v e-učilnico oddajajo zahtevane izdelke ipd. Izdelke udeležencev pregledajo izvajalci usposabljanja.

V interaktivnih delavnicah udeleženci z vajami razvijajo tiste veščine, ki jih skozi e-učenje ni mogoče razviti. Medsebojno delijo pridobljene izkušnje (v svoji mentorski praksi), predstavijo primere prakse, urijo veščine mentoriranja in supervizije, izkušnje povezujejo s teorijo. Pomembno je, da na delavnicah določen obseg dela poteka v supervizijskih skupinah, ki so lahko začasno tudi mešane (sestavljene iz mentorjev iz različnih rednih supervizijskih skupin), kar lahko bogati izmenjavo izkušenj med mentorji in/ali omogoča spoznavanje dela različnih supervizorjev mentorjev, na ta način pa se krepi tudi podporna, kolegialna mreža strokovnjakov, psihologov.

Usposabljanje mentorjev poteka modularno. Pred vstopom v določen modul, ki je sestavljen iz več delavnic, mora mentor sodelovati v (e-)predpripravi na modul. Udeleženci usposabljanj morajo izpolniti zahtevane predpriprave na modul, sicer se delavnic v okviru modula ne morejo udeležiti.

V usposabljanju se mora mentor udeležiti 10 delavnic, ki trajajo 5–8 pedagoških ur. Tipična delavnica poleg 5–8 ur srečanja v živo vključuje še okvirno 7–10 ur samostojnega dela, tj. predhodnih in naknadnih nalog, npr. posebnih vaj, (samo)refleksije.

Mentorji morajo izpolniti zahtevane predpriprave na posamezno delavnico, sicer se delavnice ne morejo udeležiti. Predpriprava lahko vključuje spoznavanje teoretičnih izhodišč (branje literature), reševanje nalog in izzivov, lekcije prek spleta (v e-učilnici), klepetalnice, analize videoposnetkov, interaktivne delavnice, spoznavanje primerov dobrih praks ipd.

Za celo leto vnaprej se objavi datume in okvirno vsebino posameznih delavnic. Delavnice se izvajajo enkrat mesečno, predvidoma desetkrat v letu (praviloma julija in avgusta ni izobraževanja). Delavnice lahko izvajajo tudi že usposobljeni mentorji, ki na bodoče mentorje tako prenašajo svoje izkušnje in primere dobrih praks. Nekatere delavnice so rezervirane za mentorje supervizirane prakse na usposabljanju, druge so odprte tudi za druge psihologe ali druge strokovnjake. Slednje spodbuja pri vključenih razvoj spretnosti učinkovitega prilagajanja na spremembe in daje posamezniku informacije, kako se znotraj sprememb znajde in kaj potrebuje za bolj dejavno udejstvovanje.

Izobraževanje mentorjev mora vključevati vsebine kompetenc za opravljanje psihološkega dela, mentoriranja, supervizije, etike psihološkega dela in skrbi za duševno zdravje mentoriranca in mentorja. V okviru delavnic se posebno pozornost pri izobraževanju nameni naslednjim temam:

1. Opredelitev mentorstva in supervizije, cilji mentoriranja/supervizije, različne vloge mentorja/supervizorja, področja fokusa v superviziji, modeli mentoriranja/supervizije.
2. Vzpostavitev in razvoj mentorskega/supervizorskega odnosa, sestavine mentorskega sporazuma.
3. Kompetenčni model – prepoznavanje posameznih kompetenc, načrtovanje njihovega razvoja in ocenjevanje kompetenc.
4. Etika in varovanje osebnih podatkov – Mentorji naj te vsebine resnično ponotranjijo in naj jih imajo pri vodenju mentorskega procesa stalno v mislih. Eden od pomembnih ciljev usposabljanja mora pripeljati mentorja do ozaveščenosti, da se etične dileme pojavljajo ves čas, da se je potrebno pripraviti na potencialno porajajoče se dileme ter vprašanja, do katerih dejansko prihaja, pomembno jih je znati prepoznati in se nanje ustrezno in pravočasno odzvati. Mentorje je potrebno seznaniti z načini etičnega presojanja. Pri mentoriranju in v svoji superviziji naj redno obravnavajo pojavljajoče se etične dileme, četudi se zdijo še tako minorne ali manj pomembne. Mentorji morajo pri sebi in mentorirancih poskrbeti za ozaveščanje etičnih vprašanj, ki se lahko pojavijo tako pri opravljanju psihološke dejavnosti kot tudi v mentorskem odnosu.
5. Veščine mentoriranja in supervizije, metode supervizije in razvijanje veščin njihove uporabe.
6. Komunikacija v mentorskem odnosu, prepoznavanje ovir in obrambnih mehanizmov, prepoznavanje potreb mentoriranca, vodenje mentorskega/supervizijskega pogovora, refleksija in tehnike za spodbujanje refleksije, podajanje povratnih informacij, evalvacija.

7. Vrste gradiv na mentorskem srečanju, različne tehnike analize gradiv; uporaba videoposnetkov v superviziji (kako pripraviti videoposnetke, izbrati ustrezne dele za obravnavo v superviziji).
8. Reševanje težavnih primerov.
9. Skrb za duševno zdravje strokovnjaka: delavnica, ki je izkustvene narave in je osredotočena na duševno zdravje strokovnjakov (izčrpanost in izgorelost, dejavniki izgorelosti pri pomagalnih poklicih, kako se spopadati s stresom; odvisnost, depresija, samomorilno vedenje, svetovanje v kriznih dogodkih itd.).
10. Vrste supervizije (metasupervizija, intervizija, individualna, skupinska), vključevanje v skupinsko supervizijo, znanje o vodenju skupinske supervizije in skupinski dinamiki, procesih v skupinski superviziji, vlogah, ki jih zavzemajo člani skupine, ovirah ipd.

Pri mentorjih se naredi poizvedba glede njihovih potreb po poglobljanju tem o duševnem zdravju in se skladno z ugotovljenim stanjem pripravi ponudba delavnic. Možne teme so: izgorelost, odvisnost, depresija, samomorilnost, motivacijski intervju, svetovanje ob kriznih dogodkih, čuječnost, odgovorna skrb zase itd. Delavnice o duševnem zdravju iz ponudbe Društva psihologov Slovenije ali drugih stanovskih združenj, ki jih kot ustrezno za usposabljanje mentorjev prepozna Strokovni svet Društva psihologov Slovenije, mentorji izbirajo samostojno v okviru stalnega strokovnega razvoja.

Primer usposabljanja:

Delavnice trajajo 8 ur. Prvih 5 ur je namenjenih teoretičnemu uvodu, panelnim razpravam, splošnemu razvijanju veščin. Po odmoru za kosilo so zadnje tri ure lahko namenjene bodisi delavnici (treningu praktičnih veščin) bodisi delu v supervizijskih skupinah.

Prvi in drugi dan usposabljanja (praviloma petek in sobota) se izvedeta skupaj. Predstavijo se osnovna znanja in veščine, brez katerih mentor ne more vstopiti v mentorski odnos (opredelitev mentorstva in supervizije, sklepanje dogovora o supervizirani praksi in veščine postavljanja ciljev, metode mentoriranja/supervizije, etika v mentorskem/supervizijskem odnosu, spoznavanje mentoriranja).

Prvi dan vključuje 5 ur delavnic in 3 ure za vzpostavitev supervizijskih skupin.

Dopoldne (5 ur):

- definiranje in razumevanje supervizije ter različnih vlog mentorja/supervizorja (podpora, evalvacija),
- vzpostavljanje supervizijskega odnosa (kako z začetnikom izpeljemo pogajanja in sestavimo mentorski sporazum).

Popoldne (3 ure):

- spoznavanje supervizijske skupine mentorjev;
- pogajanja in sklepanje supervizijskega sporazuma v okviru supervizijske skupine, izdelava sporazuma o superviziji:
 - Člani skupine se dogovorijo o dokumentiranju svojega mentorskega dela z uporabo video- ali avdioposnetkov.
 - Nato skupina snema srečanje, recimo ob treningu igre vlog za sklepanje mentorskega sporazuma. Člani skupine skupaj pogledajo posnetek. Supervizor lahko članom skupine razdeli tudi smernice opazovanja ali prepusti posamezniku, da izlušči zanj pomembna opažanja. Skupina posameznemu mentorju da povratno informacijo, ki ga okrepi in opolnomoči, s tem se člani urijo v dajanju povratne informacije.
 - Pomembno je skupini pokazati posnetek, da razume doprinos snemanja videoposnetkov, kaj lahko pridobimo, če vidimo svoje odzive in odzive drugih na posnetkih, ki jih lahko večkrat opazujemo in analiziramo ter ponudimo v objektivno obravnavo drugim kolegom.
 - Z izvedbo snemanja se člani skupine naučijo priprave in uporabe videoposnetkov ter zmanjšajo odpor pred uporabo snemanja;
- metasupervizijski vidiki (refleksija o tem, kaj je bilo v skupini izvedeno, s kakšnim namenom in rezultati, kako so se mentorji v skupini počutili in kaj so se ob navedenem naučili, spoznali);
- izkušnje iz sklepanja supervizijskega sporazuma mentorji kasneje lahko prenesejo v sklepanje mentorskega sporazuma in naučeno preizkusijo na prvih mentorskih srečanjih.

Drugi dan vključuje 5 ur delavnic in 3 ure praktičnega dela v skupini.

- Dopoldne: splošno o kompetenčnem modelu.
- Popoldne:
 - model kompetenc se prenese na specifično področje psihološkega dela;
 - kako se pripraviti na mentorsko srečanje.

Med drugim in tretjim dnevom usposabljanja se izvede srečanje supervizijske skupine.

Tretji dan (isti ali naslednji mesec):

- kompetenčni model – podrobnejša obravnava ene od skupin kompetenc:
 - s kakšnimi težavami se lahko srečamo pri razvoju teh kompetenc,
 - kaj mentoriranci potrebujejo za razvoj teh kompetenc,
 - metode dela z mentoriranci za spodbujanje razvoja teh kompetenc (kako jim lahko mentorji pomagajo/jih učijo/spodbujajo spremembe), npr. kako podajati podporno ali korektivno povratno informacijo,
 - udeleženci usposabljanja o temah razpravljajo razdeljeni v skupine glede na posamezna področja psihološkega dela (kontekst psihološke dejavnosti).

- didaktika supervizije:
 - kako snemati posnetke, kako izbrati primeren posnetek za obravnavo na mentorskem/supervizijskem srečanju (pogovor o tem, kaj je pomembno deliti v supervizijski skupini, kaj vse je lahko supervizijsko gradivo);
 - kaj opazovati in kako ob videoposnetku podati varno in vzpodbudno povratno informacijo;
 - etika v mentorskem/supervizijskem odnosu (ob pogovoru o težavah v odnosu se premisli, ali gre morda tudi za etični problem).

Srečanje supervizijske skupine:

- sledimo optimalni strukturi srečanja: sinhronizacija skupine, uvodna razbremenitev in povezovanje, delo na primerih in zaključevanje z uporabo refleksije v odnosu na posameznika in skupino kot celoto (kako je potekalo učenje, kakšna so bila spoznanja in izkušnje, kakšni so bili odnosi v skupini, kaj je delovalo spodbudno, kaj zaviralno, zadovoljstvo z lastno aktivnostjo in prispevkom ipd.);
- na vsakem srečanju se nekaj časa nameni obravnavi etičnih dilem v mentorskih odnosih.

Četrty dan:

- kompetenčni model – podrobnejša obravnava ene od skupin kompetenc;
- metode supervizije, kot so na primer: reflektivni tim, druge oblike individualnega mentoriranja, trening podajanja povratne informacije ob posnetkih;
- ocenjevanje mentorskega srečanja in mentorskega odnosa: definiranje kakovostnega srečanja in odnosa, trening uporabe ocenjevalnih lestvic, razvijanje sposobnosti (samo)refleksije;
- etika v mentorskem/supervizijskem odnosu.

Peti, šesti, sedmi dan usposabljanja in srečanje supervizijskih skupin:

- spoznavanje različnih pogledov na supervizijo: spoznavanje značilnosti supervizije v okviru specifičnih terapevtskih smeri, različnih modelov supervizije, razprava, kaj je skupnega različnim modelom supervizije, konfrontiranje in evalvacija različnih modelov;
- različni pogledi na vodenje skupin (vodenje, delo v skupini z vidika različnih modelov supervizije);
- raziskovanje psihološke dejavnosti in supervizije ter njune učinkovitosti;
- metode supervizije:
 - različni vidiki analize videoposnetkov (npr. konceptualizacija/fokus na mentorju – kaj je občutil, razmišljal v določenem trenutku – in konceptualizacija na mentorirancu)
 - analiza posnetkov lastnega dela v vlogi psihologa in prikaz posnetkov drugi skupini s ciljem širjenja zaupanja;

- težavne teme in kako ob njih podajati (korektivne) povratne informacije, tj. informacije, ki bodo kritične, vendar bodo hkrati težile k opolnomočenju posameznika in spodbudi k nadaljnjemu učenju, dvigu zaupanja vase in želji po izboljšanju;
- premislek o mentorjevem tipičnem mentorskem stilu (tipičnih odzivih v vlogi mentorja mentoriranci in v vlogi člana supervizijske skupine; prepoznavanje, v čem je posameznik poseben, kaj so njegove kakovosti, kako na individualen in kreativen način razvijati njegove vire moči za avtonomno, vendar ne samozadostno izvajanje mentoriranja supervizirane prakse, ipd.).

Osmi dan usposabljanja:

- evalvacija usposabljanja,
- proslavitev prizadevanj in doseženega,
- podelitev potrdil o usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse,
- že pred tem srečanjem se skupina dogovori, ali bo s srečanja nadaljevala in v kakšni obliki.

Uspešnost in doseganje ciljev usposabljanja se ugotavlja s pomočjo:

- zadovoljstva z usposabljanjem in refleksije o usposabljanju takoj po zaključku posamezne delavnice (skrbnik sistema pripravi standarden vprašalnik, udeleženci odgovarjajo na vprašanja);
- sprotnih evalvacij na koncu vsakega supervizijskega srečanja;
- ovrednotenja uporabnosti vsebin izobraževanja za učni proces, kaj bi v prihodnje pri usposabljanju spremenili, na kaj je potrebno usmeriti več pozornosti, kaj je bilo dobro obravnavati v supervizijski skupini in kaj ne ipd. O navedenem se udeleženci pogovorijo na zadnjem srečanju v okviru usposabljanja ali na zadnjem srečanju supervizijske skupine;
- ocen doseganja učnih ciljev programa usposabljanja (pri tem sodelujejo izvajalci programa usposabljanja in supervizor supervizijske skupine);
- ocen kompetenc mentorjev (primerjavo mentorskih kompetenc pred in po usposabljanju, npr. s primerjavo videoposnetkov mentorja z začetka in konca procesa usposabljanja, ocen s strani supervizorjev, samoocen);
- portfolijev (mesečnih refleksij in evalvacije dela z mentoriranci med usposabljanjem);
- vprašalnika, ki ga udeleženci izpolnijo po obdobju dveh mesecev in ki vključuje vprašanje, kako so naučeno prenesli v prakso; udeleženci lahko izvedejo tudi samooceno kompetenc;
- drugih vnaprej dogovorjenih načinov.

Program usposabljanja vključuje načine vrednotenja učnih izidov in minimalne standarde njihovega doseganja. Posameznik, ki se ni udeležil več kot 20 % usposabljanja

ali je brez ustreznega in s supervizorjem dogovorjenega nadomeščanja izpustil katerokoli srečanje v supervizijski skupini ali ne dosega minimalnih standardov usposobljenosti za mentoriranje supervizirane prakse, ne prejme potrdila o usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse. Manjkajoče usposabljanje lahko bodoči mentor po dogovoru s skrbnikom sistema nadomesti v naslednjem krogu izobraževanj, manjkajoče srečanje supervizijske skupine pa lahko nadomesti samo z vključitvijo v nov supervizijski proces (torej celoletno supervizijo z novo skupino) oziroma na način, skladen z dogovorom v supervizijskem sporazumu.

Vodenje supervizirane prakse v okviru usposabljanja

Mentor med usposabljanjem pridobiva neposredne izkušnje z mentoriranjem psihologa začetnika. Vodi supervizirano prakso psihologa začetnika. Slednje vključuje 45 ur supervizije (navadno 40 ur rednih supervizijskih srečanj in eno podaljšano srečanje) in dejavnosti izven supervizije, npr. pripravo na srečanje, reflektiranje srečanj, ocenjevanje kompetenc začetnika itd.

Medtem ko se posameznik usposablja za mentorja supervizirane prakse, lahko za izvajanje mentoriranja/supervizije psihologu začetniku računa največ polovico priporočene cene.

Vključenost mentorjev v supervizijsko skupino

Vsak mentor se med usposabljanjem vključi v supervizijsko skupino. Vključitev je obvezna. Supervizijske skupine so lahko sestavljene iz psihologov, ki delujejo na istem področju dela, lahko pa so tudi mešane, tj. sestavljene iz psihologov z različnih področij. Pričakuje se, da je posameznik ves čas usposabljanja vključen v isto supervizijsko skupino. Menjave so praviloma posledica izjemnih okoliščin. Stalnost članov skupine omogoča večjo varnost in zaupanje, podpira razvoj skupine in kakovost dela v njej. Priporočljivo je, da v posamezno skupino niso vključeni mentorji, ki so sicer sodelavci v isti organizaciji.

Med usposabljanjem za mentorje supervizirane prakse supervizijska srečanja potekajo enkrat mesečno.

V določenih primerih se mentor v soglasju s skrbnikom sistema med usposabljanjem za mentorja supervizirane prakse lahko vključi tudi v individualno supervizijo mentoriranja, npr. ko so za mentoriranje posebej pomembna znanja o individualni superviziji in zaradi individualnih potreb želi pridobiti osebne izkušnje individualne supervizije ali ko je mentor preokupiran s svojim mentoriranjem in ocenjuje, da potrebuje še bolj intenzivno podporo in pripravo v procesu mentoriranja.

Usposabljanje za supervizorje (supervizorje mentorjev)

Vstopni pogoji:

- Posameznik je usposobljeni mentor supervizirane prakse.
- Redno in dokumentirano se vključuje v stalni strokovni razvoj, vezan na teme, ki so pomembne za izvajanje supervizije.
- Vsaj dve leti je bil sam deležen supervizije svojega mentoriranja oziroma je bil vključen v drug supervizijski proces. Če posameznik nima zaključenega usposabljanja za mentorja supervizirane prakse, ampak drugo vrsto usposabljanja za izvajanje supervizije, mora opraviti diferencialne obveznosti, s katerimi pridobi kompetence za vodenje supervizirane prakse. Potrebne diferencialne obveznosti individualno določi skrbnik sistema po pregledu programov njegovih zaključenih usposabljanj, tako da posameznik po opravljenih obveznostih izkazuje vse kompetence za mentoriranje supervizirane prakse.
- Ima lastne izkušnje z vključenostjo v mentoriranje/supervizijo (izkaže lahko dokumentirano vključenost v obsegu vsaj 100 ur). Priporočljivo je, da je bil vključen v supervizijo pri dveh različnih supervizorjih, pri čemer je vsak supervizijski odnos trajal vsaj dve leti.
- Ima lastne izkušnje z izvajanjem mentoriranja in supervizije.
- Zaželeno je pisno priporočilo supervizorja.

Vsebine, ki jih mora vsebovati usposabljanje za supervizorja:

1. Poglobljeno znanje o delu v skupini, skupinski dinamiki, vodenju skupin, vlogah v skupini, procesu v skupini.
2. Poznavanje in razumevanje odgovornosti supervizorja/supervizanta.
3. Modeli supervizije, temelječi na različnih vrstah terapij (posamezne specifične supervizije, npr. supervizija analitične psihoterapije, razvojno-edukativni model supervizije, procesni modeli supervizije).
4. Proces supervizije (kako poteka proces supervizije v času 10 supervizijskih srečanj mentorjev).
5. Supervizijski odnos: razvoj odnosa, vzpostavitev supervizijske alianse, komunikacija v supervizijskem odnosu, obvladovanje čustev, kako se spopadati z močnimi v aliansi, samorazkrivanje, (ne)razkrivanje v superviziji in tipične teme prikrivanja, paralelni in nezavedni procesi v superviziji, transfer, kontratransfer, odpori, sram in druga čustva, povezana tudi z odnosi, bližina, distanca, meje, ravnanje z molkom ipd.
6. Metode in tehnike v superviziji.
7. Kreiranje učinkovitega okolja za učenje.
8. Kritični dogodki v superviziji.
9. Konkretna vprašanja, ki jih postavlja supervizor (učenje postavljanja, ubeseditve vprašanj).
10. Etični vidiki v supervizijskem odnosu in superviziji.
11. Evalvacija v superviziji.

12. Zaključevanje supervizijskega odnosa.
13. Metasupervizija, lastna udeležba v superviziji (in eventuelno osebni terapiji) in razvoj osebnega supervizijskega sloga.

Obseg usposabljanja:

Kurikulum za usposabljanje supervizorjev je stopenjski, tako da supervizor svoja znanja o superviziji lahko postopno dograjuje. Prvo stopnjo lahko predstavlja usposabljanje za mentorja supervizirane prakse. Naslednjo stopnjo predstavlja usposabljanje iz supervizije. Po zaključku usposabljanja posameznik dobi naziv psiholog supervizor.

Supervizor mora skrbeti za redno supervizijo svojega supervizijskega dela (skozi intervizijo, metasupervizijo). Prav tako skrbi za stalen strokovni razvoj. Tudi na področju supervizije znanja ter veščine redno posodablja. Skrbi za evalvacijo svojega supervizorskega dela. Pridobljena znanja in izkušnje o superviziji posreduje drugim, tudi s predavanji, izvajanjem predstavitev delavnic, pisanjem strokovnih prispevkov ipd.

Spletna platforma

Spletna platforma, ki jo razvija in vzdržuje skrbnik sistema, vsebuje naslednje informacije in gradiva:

- informacije o skrbniku sistema supervizirane prakse (kontaktne informacije, predstavitev sistema, njegovega razvoja, predstavitev supervizirane prakse in njenih ciljev, osnovna predstavitev certifikata *EuroPsy*, pogosta vprašanja – FAQ),
- številko za klic v sili (kontakt za administrativno podporo, kontakti v primeru potrebne pomoči v zvezi z duševnim zdravjem ali podporo v krizni situaciji),
- vsa gradiva, potrebna za izvajanje supervizirane prakse, mentoriranja in supervizije mentoriranja,
 - navodila o poteku supervizirane prakse,
 - smernice za izvajanje mentorskih/supervizijskih srečanj,
 - pripomočke za izvedbo posameznega srečanja (lestvice, vprašalnike, obrazce za mentorjevo in mentorirančevo oceno posameznega mentorskega srečanja idr.),
 - obrazec za spremljanje supervizirane prakse,
- obrazec za evalvacijo usposabljanj,
- bazo začetnikov, mentorjev in supervizorjev mentorjev,
- knjižnico literature,
- (povezavo v) e-učilnico z videolekcijami, predpripravami na delavnice v okviru usposabljanja, diskusijami o temah delavnic,
- forum oz. podporo mreženju,
- (povezavo v) spletno komuniciranje (aplikacijo za videokonferenčne klice),
- druge relevantne informacije za izvajanje supervizirane prakse.

Obrazec o srečanju

Mentoriranec na spletni platformi po vsakem mentorskem srečanju ustvari nov obrazec o srečanju. V ta obrazec zapiše podatke o srečanju in obrazec shrani. Na ta način lahko mentorski par in skrbnik sistema spremljata, kako poteka supervizirana praksa in supervizijska srečanja.

Obrazec je kratek, enostaven, s tabelami, spustnimi seznamami ipd. Vsebuje opis posameznega mentorskega/supervizijskega srečanja:

- datum srečanja,
- lokacijo srečanja,
- vsebino srečanja (kratek opis glavne vsebine, npr. v obliki naslova),
- strukturirano refleksijo o srečanju,
- kompetence, ki so bile obravnavane na srečanju,
- evalvacijo srečanja.

Obrazci za evalvacijo usposabljanj

Uporabnik preko spletne platforme podaja ocene o zadovoljstvu z usposabljanji, ocene kakovosti in ocene uporabnosti vsebin usposabljanj. Pri tem je pomembno, da se ne beleži le zadovoljstva udeleženca z usposabljanjem, njegovih ocen kakovosti in uporabnosti usposabljanja ipd. samo takoj po izvedbi usposabljanja, ampak da se oceno pridobi tudi dva meseca po usposabljanju.

Baza začetnikov

Baza začetnikov predstavlja seznam psihologov začetnikov, ki so pristopili k sistemu supervizirane prakse. O začetniku so praviloma v bazi na voljo naslednji podatki:

- kontaktni podatki,
- delovna organizacija, kjer posameznik opravlja supervizirano prakso,
- opis področja dela,
- delovne izkušnje (reference),
- pri katerem mentorju je posameznik vključen v mentoriranje,
- v bazi so lahko zapisani tudi vsi drugi podatki o začetniku, ki jih ta želi hraniti v bazi.

Baza mentorjev

Baza mentorjev predstavlja seznam psihologov, ki lahko mentorirajo supervizirano prakso in so pristopili k sistemu supervizirane prakse. O mentorju so praviloma na voljo naslednji podatki:

- kontaktni podatki, da ga lahko kontaktirajo psihologi začetniki, razen v primeru, da mentor izrecno želi, da prvi kontakt poteka preko skrbnika sistema;
- delovna organizacija;

- opis področja dela;
- delovne izkušnje (reference);
- razpoložljiva mesta za mentoriranje (da/ne) oz. število mest pri mentorju, število zasedenih mest in od kdaj do kdaj je posamezno mesto zasedeno;
- izpolnjevanje različnih pogojev za opravljanje mentorstva:
 - a = vsaj 5 let delovnih izkušenj s samostojnim opravljanjem psihološke dejavnosti,
 - b = vsaj 4 leta delovnih izkušenj na določenem področju psihološke dejavnosti,
 - c = zaključena specializacija na področju dela (npr. specializacija iz klinične psihologije),
 - d = dve leti supervizije na področju dela, kjer tudi sam mentorira,
 - e = druga raven usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse, tj. zaključeno eno leto usposabljanja za mentorja (ima zaključene tri module usposabljanja za mentorje, vključeval se je v supervizijo mentoriranja, spremlja/bere strokovno gradivo o superviziji/mentoriranju, sodeluje na konferencah o supervizirani praksi),
 - f = prva raven usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse, tj. zaključen modul 1 usposabljanja za mentorja (usposabljanje o kompetenčnem pristopu k mentoriranju, osnove mentoriranja),
 - g = certifikat *EuroPsy*;
- v bazi so lahko zapisani tudi vsi drugi podatki o mentorju, ki jih mentor želi hraniti v bazi.

Baza supervizorjev

Baza supervizorjev predstavlja seznam psihologov, ki lahko izvajajo supervizijo in so pristopili k sistemu supervizirane prakse. O supervizorju so praviloma na voljo naslednji podatki:

- kontaktni podatki;
- delovna organizacija;
- opis področja dela;
- delovne izkušnje (reference);
- razpoložljiva mesta za supervizijo (da/ne) oz. število mest za supervizijo, število zasedenih mest in od kdaj do kdaj je posamezno mesto zasedeno;
- izpolnjevanje različnih pogojev za opravljanje supervizije:
 - c = zaključena specializacija na področju dela (npr. specializacija iz klinične psihologije),
 - d = dve leti supervizije na področju dela, kjer tudi sam izvaja supervizijo,
 - e = druga raven usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse, tj. zaključeno eno leto usposabljanja za mentorja (ima zaključene tri module usposabljanja za mentorje, vključeval se je v supervizijo mentoriranja, bere o superviziji/mentoriranju, sodeluje na konferencah o supervizirani praksi),

- f = prva raven usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse, tj. zaključen modul 1 usposabljanja za mentorja (usposabljanje o kompetenčnem pristopu k mentoriranju, osnove mentoriranja),
- g = certifikat *EuroPsy*,
- h = vsaj 10 let delovnih izkušenj s samostojnim opravljanjem psihološke dejavnosti na področju, kjer izvaja supervizijo,
- i = opravljeno usposabljanje iz supervizije,
- j = izpolnjevanje drugih kriterijev za izvajanje supervizije;
- v bazi so lahko zapisani tudi vsi drugi podatki o supervizorju, ki jih supervizor želi hraniti v bazi.

Varovanje osebnih podatkov v bazah

Podatki, zapisani v vseh bazah, se vodijo zasebno in so dostopni samo uporabniku in skrbniku spletne platforme (skrbniku sistema oz. osebi pri skrbniku sistema, odgovorni za delovanje spletne platforme in spremljanje izvajanja supervizirane prakse). Javno so dostopni tisti podatki iz baze, za katere uporabnik izrecno dovoli, da se javno objavijo.

Pred vpisom podatkov v bazo uporabnik podpiše soglasje, da se strinja s tem, da se o njem v bazi zbirajo podatki. Pristopnina v sistem supervizirane prakse predvideva hranjenje podatkov o posamezniku, vključenem v sistem, v ustrezni bazi in v dogovorjenem obdobju.

Pred prvo javno objavo podatka uporabnika mora uporabnik podpisati soglasje, da dovoli javno objavo tistih podatkov, za katere bo sam označil, da zanje želi javno objavo, v preostale podatke pa dovoli vpogled osebi, odgovorni za spremljanje supervizirane prakse, in administratorju spletne platforme.

Financiranje sistema supervizirane prakse

Sredstva, ki so predvidena v sistemu supervizirane prakse:

- pristopnina v sistem supervizirane prakse,
- plačila psihologov začetnikov za mentorska srečanja,
- plačila mentorjev supervizirane prakse za supervizijska srečanja,
- plačila za usposabljanja psihologov začetnikov, mentorjev, supervizorjev, drugih psihologov (v zvezi s temami, ki predstavljajo del usposabljanj za začetnike, mentorje in supervizorje),
- druga sredstva: prispevki delodajalcev, državnih institucij, donacije, projektna in razpisna sredstva.

Višina pristopnine, cene srečanj in cene usposabljanj so navedene na spletni strani sistema supervizirane prakse.

Pristopnina v sistem

Vsak, ki se želi vključiti v sistem supervizirane prakse, plača skrbniku sistema pristopnino v sistem. Posameznik s plačilom pristopnine dobi možnost vključevanja v sistem supervizirane prakse, objavljanja svojih podatkov v bazi začetnikov, mentorjev in supervizorjev ter možnost uporabe spletne platforme za spremljanje supervizirane prakse in stalnega strokovnega razvoja.

Pristopnina je namenjena kritju stroškov administriranja. S pristopnino se krijejo stroški skrbnika sistema za razvoj in vzdrževanje sistema supervizirane prakse, baze usposobljenih mentorjev in supervizorjev, spletišča supervizirane prakse, spletne platforme, usposabljanje psihologov začetnikov, mentorjev in supervizorjev, certificiranje vseh teh treh skupin udeležencev in druge aktivnosti v zvezi s supervizirano prakso.

Plačila mentorskih srečanj

Psihologi začetniki plačajo vsako posamezno mentorsko srečanje. Vnaprej lahko plačajo tudi več srečanj. Plačilo srečanj lahko za začetnike krije tudi organizacija, v kateri so zaposleni ali s katero sodelujejo.

Plačila supervizijskih srečanj

Mentorji supervizirane prakse plačajo vsako posamezno supervizijsko srečanje ali več srečanj vnaprej. Tudi za mentorja lahko supervizijska srečanja krije organizacija, v kateri je zaposlen ali s katero sodeluje.

Načini plačevanja

Psihologom začetnikom (ali njihovim delovnim organizacijam) se ponudi različne oblike plačevanja srečanj (npr. posamezno ali zakup več srečanj).

Članom Društva psihologov Slovenije se lahko ponudi možnost znižanega plačila udeležbe na usposabljanjih (z razliko med prispevki članov in nečlanov se pokrije stroške, povezane s supervizirano prakso).

Skrbnik sistema z mentorji in supervizorji sklene avtorske pogodbe (oziroma lahko druge oblike pogodb v primeru, da imajo upravičenci do izplačil s. p. ali lastno podjetje). Mentorska/supervizijska srečanja jim plačuje po obdobjih (oz. po dogovoru), npr. vsake tri mesece za vsa izvedena srečanja.

Sredstva, namenjena usposabljanju

Kotizacije supervizorjev, mentorjev, psihologov začetnikov in drugih psihologov za usposabljanja se porabijo za namene izvedbe teh usposabljanj. Morebitni presežek se porabi izključno za namene izvajanja supervizirane prakse (npr. plačilo davkov in prispevkov). Prav tako se izključno za namene izvajanja supervizirane prakse porabi kotizacije »zunanjih udeležencev« za udeležbo na delavnicah o duševnem zdravju.

Skrb za iskanje drugih virov financiranja

Skrbnik sistema se stalno trudi finančno razbremeniti člane sistema supervizirane prakse. Za pridobivanje sredstev za delovanje sistema supervizirane prakse redno pregleduje javne razpise, o pomenu supervizirane prakse osvešča pristojna ministrstva in druge institucije ter delodajalce psihologov. Če skrbnik sistema uspe pridobiti finančna sredstva, se za ustrezen delež lahko razbremeni plačnike, vključene v sistem supervizirane prakse.

Sredstva za razvoj in vzdrževanje sistema supervizirane prakse

Za vzdrževanje sistema supervizirane prakse in administrativne postopke (hranjenje sporazumov, preverjanje vnosov na spletno platformo, izpolnjevanje obveznosti vključenih v sistem ipd.) pri skrbniku sistema skrbi izbrana odgovorna oseba. Ta oseba je zavezana k zakonitemu delovanju, varovanju osebnih podatkov in spoštovanju načel Kodeksa poklicne etike psihologov Slovenije ter s skrbnikom sistema sklene o tem poseben dogovor.

Za finančne zadeve v sistemu supervizirane prakse (računi, stroški organiziranja usposabljanj supervizorjev, mentorjev in psihologov začetnikov, organizacija konferenc o supervizirani praksi ipd.) skrbi računovodja skrbnika sistema, ki s sredstvi upravlja zakonito in s skrbnikom sistema o tem sklene poseben dogovor.

Promocija supervizirane prakse

Supervizirane prakso je potrebno promovirati:

- pri delodajalcih – pri njih je treba dvigniti razumevanje pomena in ciljev supervizirane prakse ter njihovo naklonjenost podpora supervizirani praksi;
- v širši javnosti, s čimer se povečuje prepoznavnost psihologije v družbi; poudari se, da supervizirana praksa opolnomoči psihologe začetnike, zaradi česar pridejo uporabniki psiholoških storitev do bolj kakovostne obravnave že v začetnem obdobju njihovega delovanja, s čimer pridobi družba v celoti;
- na akademskih institucijah – zaposlenim in študentom je treba predstaviti primere dobre prakse in koristnost supervizirane prakse za posameznika, stroko, delodajalce itd.

Promocija supervizirane prakse v okviru akademskega študija

Že od vsega začetka študija je potrebno študente obveščati o pomenu supervizirane prakse za njihov strokovni razvoj in o tem, da je supervizirana praksa del njihovega bodočega dela. Informirati jih je treba o kompetenčnem modelu *EuroPsy* in poskrbeti, da skozi stalno srečevanje z njim model čim bolje razumejo in ga ponotranjijo. Pri promociji supervizirane prakse je potrebno poudarjati pomen razvoja vseh strokovnih kompetenc in tudi pomen certifikata *EuroPsy* oziroma licenc za opravljanje

psihološke dejavnosti. Študente je treba pripraviti na to, da se bodo po zaključenem študiju za višjo kakovost svojega dela vključevali v supervizijo. Pri njih je treba ves čas razvijati zavedanje, kako pomembno je kakovostno delo s klienti in vključevanje v supervizijo, ne samo na začetku kariere, temveč tudi kasneje. Pomembno je, da študentje z osmišljenim vključevanjem v praktično delo že med študijem razvijajo občutek kompetentnosti, identifikacijo s poklicem psihologa, ustrezno naravnost do stroke in spoštovanje etične drže v poklicu. Na ta način se psihologom približa tudi prednost prepoznavnosti kakovostnih storitev, ki jih lahko ponudi posameznik, ki je zaključil omenjeno usposabljanje.

Na letnih sestankih s predstavniki različnih oddelkov za psihologijo odgovorni za supervizirano prakso predstavijo *EuroPsy*, informirajo o dogodkih v zvezi s supervizirano prakso, novostih na področju supervizirane prakse, predstavijo primere dobre prakse, ponazarjajo pomen vključevanja oddelkov v projekt supervizirane prakse. Predstavniki oddelkov za psihologijo informirajo, kako v študijskem procesu študenti razvijajo kompetence za opravljanje psihološke dejavnosti na različnih področjih dela, kako se pripravijo na delo v praksi, kako se študij povezuje s prakso. Informirajo o konkretnih načinih vključevanja študentov na študijsko prakso in uporabljeni mreži mentorjev in mentorskih institucij. Udeleženci sestankov razpravljajo o pomenu supervizirane prakse in povezovanja študija s prakso. Oblikujejo strategijo vpeljevanja supervizijske kulture in priprave na standarde certifikata *EuroPsy* v akademski študij. Razpravljajo o tem, kako bi se kakovost študijskih programov lahko še zvišala (tudi v smislu sledenja *EuroPsyjevim* standardom). Dogovorijo se, kako se bo promocija supervizirane prakse vnašala v študijski program. Razpravljajo o različnih možnostih vključevanja študentov v študijsko prakso, o možnostih vključevanja študijske prakse v celoten program študija, oblikovanja učnih baz, kroženja študentov na študijski praksi po različnih področjih dela ipd.

Pomen supervizirane prakse in *EuroPsyjevih* standardov se predstavi zaposlenim na oddelkih za psihologijo (Univerze v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem). Cilj je, da se zaposleni na oddelkih poistovetijo z vizijo kakovostnega razvoja kompetenc mladih psihologov in z namenom uveljavitve *EuroPsyjevih* standardov ter začnejo supervizirano prakso med študijem redno promovirati med študenti, da bi s tem pripomogli k razvoju kulture vključevanja psihologov v supervizijo in k dvigu kakovosti psiholoških storitev.

Promocija supervizirane prakse pri delodajalcih

Delodajalce skrbnik sistema redno obvešča o nalogah in strokovnih vlogah psihologa in pomenu supervizirane prakse. Predstavi jim supervizirano prakso, jih povabi na konferenco o supervizirani praksi (zanje lahko rezervira čas v programu konference ali izven njega za sestanek z odgovornimi za supervizirano prakso), z njimi se redno srečuje na letnih sestankih.

Skrbnik sistema na letnih sestankih z delodajalci:

- delodajalcem predstavi določeno aktualno temo in pojasni, kako lahko psihologi prispevajo k njenemu reševanju in zakaj je dobro podpirati psihologe pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju ter vključevanju v supervizijo – ključno je, da delodajalci začutijo korist vključevanja psihologa v supervizijo in še posebej pri mladih psihologih korist supervizirane prakse;
- pojasni, da delodajalci z vključevanjem psihologa v supervizijo podpirajo kakovostno delo psihologa, kar organizaciji prinaša pomembno prednost v zagotavljanju kakovosti storitev in razvijanju človeškega potenciala.

Če je na letnih sestankih prisotnih več delodajalcev, med njimi taki, ki zaposlujejo psihologe z izkušnjami s supervizijo in/ali supervizirano prakso, delodajalci spoznava primere dobrih praks in prednosti podpore psihologov v superviziji.

Promocija supervizirane prakse v širši javnosti

Širšo javnost obveščamo o usposobljenih psihologih, mentorjih supervizirane prakse in supervizorjih mentorjev z javno dostopno bazo. O supervizirani praksi se v medijih objavlja članke, promocija se izvaja tudi z javnimi nastopi. Na družabnih omrežjih se vsebina dodaja na obstoječe kanale skrbnika sistema in drugih relevantnih organizacij.

Zelo pomembno je tudi informiranje pristojnih oblasti o supervizirani praksi. Če pristojne oblasti prepoznajo pomembnost supervizirane prakse in dejstvo, da si psihološka stroka odgovorno prizadeva za dvig kakovosti psiholoških storitev, lahko pride do tega, da podprejo sistem supervizirane prakse ali se pri sprejemanju zakonodaje zavzamejo za psihološko stroko in njene standarde dela.

Promocija supervizirane prakse v strokovni javnosti

Strokovno javnost se o sistemu supervizirane prakse obvešča na strokovnih srečanjih. Redno se organizira konferenco o supervizirani praksi. Članom sistema supervizirane prakse in članom zainteresiranih strokovnih združenj se pošilja e-novice o poteku izvajanja supervizirane prakse, usposabljanjih, novostih na področju supervizirane prakse. Pripravi se predstavitvene videoposnetke o supervizirani praksi. Tudi s podeljevanjem potrdil in priznanj skrbnik sistema skrbi za promocijo sistema supervizirane prakse.

Konference o supervizirani praksi

Skrbnik sistema vsako leto organizira vsaj eno konferenco o supervizirani praksi. Tako ima vsak psiholog začetnik možnost udeležbe na konferencah pred, med in po izva-
janju supervizirane prakse.

Na vsaki konferenci tečejo vzporedno trije fokusi (npr. v obliki vzporednih sekcij, vsak posameznik se vključi v sekcijo, ki je zanj najbolj relevantna):

- Prvi fokus: študenti psihologije oz. psihologi pred vstopom v psihološko dejavnost. Udeleženci spoznajo zahteve supervizirane prakse, potek supervizirane prakse, kompetenčni model (v delavnicah) ipd. Predstavijo se jim potencialni mentorji, vodje sistema supervizirane prakse, administrativna podpora, delodajalci lahko predstavijo svoje potrebe. Ta del konference je zelo pomemben za prvi stik posameznikov (predvsem psihologov začetnikov) s supervizirano prakso in sistemom supervizirane prakse ter igra ključno vlogo v njihovi predprilavi na vključitev v sistem supervizirane prakse.
- Drugi fokus: psihologi začetniki na supervizirani praksi. V tem delu konference se predstavlja primere, obravnavane med mentoriranjem, in primere dobre prakse (primere poteka supervizirane prakse, mentorskega odnosa ipd.). Obravnavajo se teme, ki jih mora nujno pokriti vsaka supervizirana praksa. Na okroglih mizah se razpravlja o stvareh, ki jih je treba razvijati pri mentoriranjih, o potrebah mentorjev ipd.
- Tretji fokus: zaključevanje supervizirane prakse. V tem delu konference se predstavijo posebni dosežki in primeri dobrih praks. Razpravlja se o določenih temah, ki jih posameznik potrebuje pri svojem samostojnem delu, predstavlja se vzorčne primere psihološke dejavnosti in ukrepanja v različnih situacijah, primere supervizije ipd. Udeležence se usmerja k odločanju za sodelovanje v redni superviziji in za mentoriranje bodočih psihologov začetnikov.

Na vsaki konferenci se izda zbornik s prispevki, tj. s primeri dobrih praks, razpravami, mnenjem uveljavljenih psihologov itd., ali se poročanje o konferenci vključi v elektronske novice o supervizirani praksi, zapise na spletni platformi, zapise na Facebookovi strani idr.

Elektronske novice o supervizirani praksi

Enkrat mesečno izidejo elektronske novice, ki imajo preprosto, jasno in stabilno strukturo ter izgled. V elektronskih novicah posameznik lahko hitro najde, kar potrebuje. Novice lahko vsebujejo primere dobre prakse, seznam razpoložljivih mentorjev, povpraševanje po mentorjih, predstavitev psihologov začetnikov, informacije o različnih usposabljanjih v okviru stalnega strokovnega razvoja, konferencah ipd., navodila za izvajanje dejavnosti na supervizirani praksi v posameznem mesecu supervizirane prakse, opomnike za mentorje in mentorirance v zvezi z nalogami in obveznostmi v določenem obdobju supervizirane prakse in osredotočenje na posebna strokovna vprašanja, teme. V novicah lahko mentorji in supervizorji urijo večšine reflektiranja in analiziranja lastnega dela, predstavijo določene koncepte in teme ter etična vprašanja, dileme, ki so v fokusu njihovega aktualnega ravnanja oziroma strokovnega razvoja.

Podeljevanje potrdil in priznanj

Skrbnik sistema podeljuje naslednja potrdila:

- psihologu začetniku po zaključeni supervizirani praksi podeli potrdilo o vključenosti v sistem supervizirane prakse in enoletnem udejstvovanju v okviru sistema,
- delodajalcu po zaključeni supervizirani praksi podeli potrdilo o enoletni vključenosti psihologa začetnika v sistem supervizirane prakse in podpori delodajalca v tem obdobju (potrdilo se pripravi individualno, glede na obliko vključevanja delodajalca v izvajanje supervizirane prakse),
- po uspešno zaključenem usposabljanju za mentorja supervizirane prakse psihologu podeli potrdilo o usposobljenosti za mentorja supervizirane prakse,
- mentorju supervizirane prakse po zaključenem mentoriranju supervizirane prakse podeli potrdilo o mentoriranju supervizirane prakse psihologa začetnika,
- po uspešno zaključenem usposabljanju za supervizorja, ki poteka pod okriljem skrbnika sistema, psihologu podeli potrdilo o usposobljenosti za supervizorja,
- supervizorju po zaključenem supervizijskem ciklu podeli potrdilo o izvedbi supervizije psihologa/supervizijske skupine.

Skrbnik sistema podeljuje priznanja:

- uspešnim in izstopajočim psihologom začetnikom na predlog njihovih mentorjev supervizirane prakse,
- uspešnim in izstopajočim mentorjem supervizirane prakse na predlog njihovih mentorirancev in supervizorja,
- uspešnim supervizorjem na predlog njihovih supervizantov in/ali drugih psihologov,
- delodajalcem, ki posebej spodbujajo in podpirajo supervizirano prakso psihologov,
- drugim relevantnim osebam oziroma organizacijam, ki pomembno prispevajo k razvoju in vzdrževanju sistema supervizirane prakse.



Povzetek

Knjiga *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* predstavlja pomen mentoriranja in supervizije na začetku delovne kariere psihologov ter opisuje prizadevanja slovenskih psihologov, da bi vzpostavili sistem, ki bi omogočil, da bi se v prvem letu svojega delovanja vsi psihologi vključili v supervizijo. Navedena prizadevanja so se udeležila v projektu *Supervizirana praksa psihologov: Razvoja programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse*, krajše poimenovanega SUPER PSIHOLOG, ki je v letih 2015–2016 potekal v okviru programa *Norveški finančni mehanizem 2009–2014*.

Knjiga je razdeljena na pet delov. Prvi del govori o mentoriranju in superviziji na začetku karierne poti psihologa. Predstavi, kakšno je trenutno stanje na tem področju v Sloveniji in kakšna so bila izhodišča ter cilji projekta SUPER PSIHOLOG. Drugi del se osredotoča na usposabljanje mentorjev supervizirane prakse psihologov. Opiše sestavne dele in vsebine usposabljanja mentorjev, ki smo ga razvili v projektu SUPER PSIHOLOG. Tretji del knjige predstavi razvoj sistema supervizirane prakse psihologov in supervizije mentorjev. Opisane so tudi izkušnje udeležencev v projektu. Četrty del opiše evalvacijo razvitega sistema supervizirane prakse in projekta SUPER PSIHOLOG ter njene rezultate. V petem delu so objavljene smernice za izvajanje supervizirane prakse v prihodnje.

Prvi del knjige, ki govori o izhodiščih vzpostavljanja sistema supervizirane prakse v Sloveniji, sestavlja pet poglavij. V prvem poglavju Vlasta Zabukovec predstavi pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierne poti psihologa. Izpostavi raznolikost definicij mentoriranja. Predstavi osnovne značilnosti mentoriranja in različne modele. Osredotoči se na mehanizme, ki povezujejo mentorstvo z izidi, pomembnimi

za kariero in osebno življenje posameznika ter za organizacijo. Opiše tudi različne vrste sodobnega mentorstva, kot so večkratno mentorstvo, timsko mentorstvo in e-mentorstvo. Predstavi povezavo in razlike med mentorstvom in kovčingom ter med mentorstvom in supervizijo. Pri primerjavi mentorstva in supervizije avtorica izpostavi enega od modelov mentorskega odnosa, ki značilnosti transformacijskega mentorskega odnosa vidi kot nadgradnjo supervizijskega odnosa. Tak odnos iz prvotno strukturiranega in formalnega odnosa preraste v vzajemen in kolegialen odnos. Avtorica predstavi tudi funkcije supervizije in kompetence supervizorjev, kot jih je razdelal projekt *ECVision*.

V drugem poglavju se Maša Žvelc osredotoča na supervizijo. Predstavi njene opredelitve in najpomembnejše značilnosti. Med nameni in nalogami supervizije opiše razvojno edukativni proces, podporno funkcijo, regulacijo afekta, nadzorno funkcijo, razvoj zmožnosti za refleksijo in razvoj strokovne identitete. Med modeli supervizije izpostavi model sedmerih oces, na dogodkih temelječ model in modele druge generacije. Opiše pomen supervizijske alianse in sistema navezanosti v supervizijskem odnosu, paralelni proces, ki se lahko pojavlja v superviziji, in konflikte, do katerih lahko prihaja v supervizijski alianci.

V tretjem poglavju Vlasta Zabukovec povzame stanje na področju pripravnštva za psihologe v Sloveniji, in sicer na treh področjih: v zdravstvu, vzgoji in izobraževanju ter socialnem varstvu. V poglavju predstavi ureditve, zapisane v različnih zakonih, odredbah in pravilnikih, ki na teh področjih določajo pogoje za opravljanje dela, program in potek pripravnštva, naloge mentorja in izvajanje strokovnih izpitov.

V četrtem poglavju Anja Podlesek predstavi izhodišča projekta SUPER PSIHOLOG. Namen projekta je bil zagotoviti visoko kakovost psiholoških storitev z uvedbo enoletne supervizije na začetku kariere psihologov, kar predvidevajo tudi evropski standardi za izobraževanje in usposabljanje psihologov. Poglavje predstavi evropski certifikat iz psihologije – *EuroPsy* in zahteve za njegovo pridobitev. Predstavi tudi supervizirano prakso in vlogo mentorja supervizirane prakse, kot ju opredeljuje Pravilnik o *EuroPsy*. Opiše dosedanje aktivnosti v zvezi z usposabljanjem mentorjev supervizirane prakse v Sloveniji in potrebe po novih usposobljenih mentorjih, na katere je s svojimi aktivnostmi odgovoril projekt SUPER PSIHOLOG. Te aktivnosti so na kratko opisane, tako da bralec dobi osnovni vpogled v potek projekta.

Peto poglavje, ki so ga napisali Per A. Straumsheim in sodelavci, se začne s predstavitvijo pomena supervizije na začetku psihološke kariere, pri čemer je poudarjen pomen supervizije za kliente in za psihologa samega. Sledi prikaz stanja na področju supervizirane prakse na Norveškem in kako pri njih poteka izobraževanje supervizorjev. Avtorji tudi predstavijo, kako je prišlo do sodelovanja med Društvom psihologov Slovenije in Norveškim psihološkim združenjem, ki je preraslo v skupno prijavo projekta SUPER PSIHOLOG, in kakšni so bili motivi Norveškega psihološkega združenja za sodelovanje v projektu.

Pogoj za vzpostavitev sistema supervizirane prakse so usposobljeni mentorji supervizirane prakse. Drugi del knjige je tako namenjen predstavitvi celostnega programa usposabljanja mentorjev. V šestem poglavju najprej Anja Podlessek predstavi, zakaj je pomembno, da so mentorji usposobljeni za vodenje supervizirane prakse in supervizijo. Nato sledi zgoščena predstavitev vsebin programa usposabljanja, kot je bil razvit in izveden v okviru projekta SUPER PSIHOLOG. Program je vseboval tri module. Prvi se je osredotočil na mentoriranje, razvoj mentorskega odnosa in kompetenčni model *EuroPsy*. Drugi se je osredotočil na supervizijo, razvoj supervizijskega odnosa in spoznavanje metod ter razvijanje veščin supervizije. Tretji se je osredotočil na skrb za duševno zdravje mentoriranca in etično delovanje psihologov. Učni načrti modulov so predstavljeni v različnih poglavjih ob vsebinah, katerim so posvečali posebno skrb, v posebnih barvnih okvirih.

Sedmo in osmo poglavje predstavljata vsebine prvega modula razvitega programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. V sedmem poglavju Anja Podlessek opiše kompetenčni pristop k supervizirani praksi. Po opredelitvi pojma *kompetence* navede glavne dele kompetenčnega modela *EuroPsy*. To ni edini model kompetenc psihologov, je pa trenutno v Evropi najbolj razširjena uporaba prav tega modela. Avtorica predstavi uporabnost in uporabo modela pri mentoriranju.

V osmem poglavju Vlasta Zabukovec pojasni, kako poteka razvoj mentorskega odnosa. Predstavi različne faze mentoriranja, kot so jih opredelili različni raziskovalci. Predstavi tudi značilnosti transformacijskega učenja in učenja odraslih, ki jih je potrebno pri mentoriranju upoštevati. V zadnjem delu poglavja opiše še, kakšne so posebnosti mentoriranja, kadar se v mentorskem odnosu srečata posameznika iz različnih kultur ali različnih generacij.

Deveto poglavje predstavi vsebine drugega modula usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. Bjarte Kyte in Mona Duckert se osredotočita na razvijanje veščin supervizije. Te se naslanjajo na poznavanje značilnosti razvoja supervizijskega odnosa in različnih metod supervizije, kot so reflektivni tim, igra vlog in analiza videoposnetkov srečanj supervizanta s klientom. Program usposabljanja ozavešča tudi različne vloge supervizorja in različne fokuse supervizije. Ponuja tudi znanja in veščine reševanja problemov, do katerih prihaja v superviziji.

Deseto in enajsto poglavje predstavljata vsebine tretjega modula usposabljanja mentorjev. Deseto poglavje Vita Poštuvan nameni psihološki etiki v superviziji, ki je ključen vidik delovanja mentorja oz. supervizorja. Tako kot se v psihološkem delu pojavljajo številne etične dileme, se dileme pojavljajo tudi v superviziji in jih je potrebno ves čas ozaveščati in razreševati. Avtorica predstavi nekaj situacij, ki so vir etičnih dilem v superviziji, ter osnovna načela in korake njihovega reševanja.

V enajstem poglavju Vita Poštuvan opiše mentoriranje kot način skrbi za telesno in duševno zdravje mentoriranca. Skrb zase je etični imperativ za psihologe, saj imajo lahko stresne situacije, s katerimi se psiholog srečuje pri svojem delu, številne

negativne posledice. Mentoriranje lahko psihologu začetniku pomaga pri spoprijemanju s stresnimi situacijami, pravočasnem prepoznavanju njihovih negativnih posledic in uporabi primernih strategij za skrb zase. V tretjem modulu usposabljanja so mentorji poglobljali svoje znanje s področja različnih tem duševnega zdravja in urili veščine prepoznavanja in ukrepanja ob različnih težavah ter spoznavali načine spodbujanja skrbi zase pri mentorirancih. Avtorica predstavi ključne vsebine različnih delavnic v okviru tretjega modula in kompetence, ki so jih posamezne delavnice razvijale.

Tretji del knjige opisuje, kako je potekal razvoj celotnega sistema supervizirane prakse v okviru projekta SUPER PSIHOLOG. Prvi dve poglavji predstavljata pripravo in poskusno implementacijo mentoriranja oz. supervizije za psihologe začetnike in supervizije njihovih mentorjev, naslednja tri poglavja pa predstavijo osebne izkušnje različnih udeležencev projekta.

V dvanajstem poglavju Anja Podlesek in Katarina Kocbek predstavita razvoj sistema supervizirane prakse psihologov. Najprej opišeta, kako je bil pripravljen načrt razvoja sistema. Prikažeta pomen informiranja in obveščanja bodočih psihologov, psihologov začetnikov, mentorjev, delodajalcev in drugih o supervizirani praksi. Na osnovi izkušenj, pridobljenih v projektu SUPER PSIHOLOG, predstavita, kako naj za sistem supervizirane prakse skrbi skrbnik tega sistema in kako lahko poteka oblikovanje mentorskih parov. Predstavita sporazum o mentoriranju supervizirane prakse in različne pripomočke za spremljanje razvoja mentorskega odnosa, ki so bili razviti v projektu, med drugim tudi spletno platformo za dokumentiranje dejavnosti mentorskega para. Opišeta tudi, kako so v projektu mentorski pari ob zaključku supervizirane prakse poročali o svojem delu.

V trinajstem poglavju Julija Pelc predstavi, kako je potekal razvoj sistema supervizije mentorjev supervizirane prakse. Po uvodni predstavitvi namena supervizije mentorjev opiše supervizijske skupine mentorjev in o kakšnem doprinosu supervizije mentoriranja so poročale. Predstavi tudi skupino supervizork mentorjev, kakšne so bile njihove naloge in kako je potekal proces dela v supervizijskih skupinah. Predstavi oblikovanje skupin in pripravljalo fazo, prvo srečanje, proces učenja v superviziji, različne metode in tehnike v superviziji, dajanje povratnih informacij, refleksijo in samorefleksijo ter evalvacijo dela v superviziji. Poglavje opisuje tudi potek vzporednega supervizijskega procesa v skupini supervizork mentorjev, ki so se opravljanja svoje vloge učile od dveh norveških kolegov, izkušenih supervizorjev.

Štirinajsto poglavje predstavi izkušnjo Mojce Poredoš, ki je bila kot študentka na študijski praksi pri psihologinji, ki se je v projektu SUPER PSIHOLOG usposabljala za mentoriranje supervizirane prakse. Poglavje prikaže dejavnosti in razvoj mentoriranja v kratkem času, namenjenem študijski praksi, in izpostavi ključne prednosti prakse pri mentorici, usposobljeni za mentoriranje in supervizijo v okviru projekta, v primerjavi z drugimi izkušnjami mentoriranja.

V petnajstem poglavju Nastja Salmič Tisovec, Tina Podlogar in Nuša Zadravec Šedivy predstavijo svojo izkušnjo s supervizirano prakso. Po uvodni predstavitvi mentorice in mentorirank sledi opis poteka supervizirane prakse ter njegova refleksija. Avtorice navedejo tudi nekaj prednosti in pomanjkljivosti supervizirane prakse, kot so jo izvedle.

V šestnajstem poglavju Julija Pelc predstavi svoje doživljanje vodenja supervizijske skupine mentorjev supervizirane prakse. Opiše proces dela v supervizijski skupini, kaj vse so se članice skupine v tem času naučile in spoznale, pa tudi, kakšne ovire so se pojavljale v procesu supervizije. Opis v obliki osebne zgodbe izpostavlja subtilne in manj razvidne vidike supervizije ter vprašanja, ki se porajajo supervizorju v zvezi z njegovo vlogo in uspešnostjo opravljanja te vloge.

Četrty del knjige v šestih poglavjih predstavlja rezultate evalvacije posameznih projektnih dejavnosti in projekta kot celote. V sedemnajstem poglavju Tina Pirc in sodelavke predstavijo evalvacijo programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse. Predstavljena so mnenja udeležencev usposabljanja o posameznih moduli usposabljanja, njihovem doprinosu h kompetencam mentoriranja in supervizije ter kompetencam ocenjevanja in obvladovanja tveganja ter intervencij na področju duševnega zdravlja.

V osemnajstem poglavju Simona Painkret s sodelavkama predstavi rezultate evalvacije enomesečne študijske prakse, izvedene v okviru modula 1 usposabljanja mentorjev, ki vključujejo pregled kompetenc študentov po zaključeni študijski praksi, kompetenc mentorjev za mentoriranje, pregled poglobljenosti refleksij v poročilih mentorskih parov o študijski praksi, etičnih dilem, ki so se pojavljale med študijsko prakso, in predlogov mentorskih parov za spremembe.

V devetnajstem poglavju Katarina Kocbek s soavtoricama predstavi rezultate evalvacije enoletne supervizirane prakse, ki izhajajo iz pregleda poročil mentorjev in mentorirancev. Mentorski pari so ocenili organizacijske vidike izvajanja supervizirane prakse, doprinese mentorskega sporazuma, različne oblike in metode dela, potek supervizirane prakse in njene iznose. Poročali so o zadovoljstvu z izvajanjem supervizirane prakse in dilemah ter ovirah, ki so se pojavljale med njo, ter podali predloge za spremembe. Pregled ocen kompetenc mentorirancev ob zaključku supervizirane prakse in spreminjanja samoocen kompetenc mentorjev za mentoriranje in supervizijo je pokazal ustrezen napredek mentorjev in mentorirancev med izvajanjem supervizirane prakse.

V dvajsetem poglavju Anja Podlesek s soavtoricami predstavi raziskavo, v kateri so primerjale učinkovitost supervizirane prakse z drugimi oblikami usposabljanja psihologov začetnikov. V raziskavi so se osredotočile na primerjavo kakovosti mentorskega oz. supervizijskega odnosa, zadovoljstva z usposabljanjem in razvoja kompetenc med usposabljanjem začetnikov. Izsledki raziskave so nakazali, da je usposabljanje mentorjev za mentoriranje in supervizijo pomembno za dobre izide usposabljanja psihologov na začetku njihove kariere.

V enaindvajsetem poglavju Mateja Štirn s sodelavkami predstavi evalvacijo supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov. Vključenost v supervizijsko skupino se je izkazala za pomemben vidik usposabljanja mentorjev in razvoja njihovih kompetenc mentoriranja in supervizije.

V dvaindvajsetem poglavju Julija Škarabot Plesničar ovrednoti projekt SUPER PSIHOLOG kot celoto, in sicer njegovo ustreznost, učinkovitost, uspešnost, vplivnost in trajnost njegovih rezultatov. Po mnenju udeležencev projekta je projekt razvil dober model supervizirane prakse, ki bo pomembno doprinesel k razvoju in krepitvi položaja stroke.

Peti del knjige z zadnjim poglavjem usmeri pogled s projekta SUPER PSIHOLOG v prihodnost in izvajanje supervizirane prakse po zaključku projekta. Poglavje vključuje Smernice za izvajanje supervizirane prakse psihologov, ki so jih razvili člani projektne ekipe. V Smernicah so zapisana konkretna priporočila za izvajanje supervizirane prakse, supervizije mentoriranja, usposabljanje psihologov začetnikov, mentorjev in supervizorjev, oblikovanje spletne platforme za dokumentiranje supervizirane prakse, financiranja sistema supervizirane prakse in promocijo supervizirane prakse pri psihologih in drugih. Smernice bodo v pomoč mentorskim parom, supervizorjem, izvajalcem izobraževanj in skrbniku sistema supervizirane prakse pri njenem organiziranju in izvajanju.



SUMMARY

The book *The Development of the Supervised Practice of Psychologists in Slovenia* presents the importance of mentoring and supervision at the beginning of psychologists' working career. It describes the attempts of Slovenian psychologists to establish a system that would enable all psychologist beginners to be included in supervision during the first year of their practice. The ambitions were actualized in a project called *Supervised practice of psychologists: Development of a training program for mentors and a model of supervised practice* – SUPER PSIHOLOG. The project was carried out in the years 2015–2016 within the framework of the Norway Grants 2009–2014 programme.

The book is divided into five parts. The first part is about mentoring and supervision at the beginning of the psychologist career. It presents the current situation in this field in Slovenia and the background and objectives of the SUPER PSIHOLOG project. The second part focuses on the training of supervisors. It describes the components and contents of the training of supervisors developed in the SUPER PSIHOLOG project. The third part of the book presents the development of the system of supervised practice of psychologists and the development of supervision of supervision. It also describes the experiences of the participants in the project. The fourth part describes the evaluation of the developed system of supervised practice and the project, and presents the evaluation results. The fifth part of the book contains the guidelines for the implementation of supervised practice in the future.

The first part of the book that talks about the background of the development of the supervised practice system in Slovenia consists of five chapters. In the first chapter, Vlasta Zabukovec presents the importance of mentoring and supervision at the

beginning of a psychologist career. She emphasizes that there is a diversity of definitions of mentoring and presents the basic characteristics and different models of mentoring. She focuses on the mechanisms that connect mentoring with outcomes relevant for the career and personal life of the individual and for the organization. She describes different types of contemporary mentoring, such as multiple mentoring, team mentoring, and e-mentoring. She explains similarities and differences between mentoring and coaching and between mentoring and supervision. When comparing mentoring and supervision, a model of mentoring relationship is presented which considers the features of transformational mentoring relationship as an upgrade of the supervisory relationship. Such a relationship develops from the originally structured and formal relationship into a reciprocal and collegial relationship. The author introduces the functions of supervision and the competences of supervisors as defined in the *ECVision* project.

In the second chapter, Maša Žvelc focuses on supervision. She presents its definitions and the most important features. Among its purposes and functions she describes the developmental educational function, the supporting function, affect regulation, control function, the development of capacity for reflection, and the development of professional identity. Among supervision models she presents the seven eyed model of supervision, the events-based model of supervision, and the second generation models. She describes the importance of the supervision alliance and the attachment in the supervisory relationship, a parallel process which can be found in supervision, and the conflicts which may harm supervision alliance.

In the third chapter, Vlasta Zabukovec reviews the situation in the area of traineeship for psychologists in Slovenia. The situation in three fields of practice is presented: health, education, and social welfare. The chapter describes the arrangements set out in various laws, orders, and rules in these fields, which prescribe the conditions for practicing independently, the programme and the course of traineeship, mentor tasks, and the implementation of the professional examinations.

In the fourth chapter, Anja Podlesek presents the background of the SUPER PSIHOLOG project. The purpose of the project was to provide high quality psychological services with the introduction of one-year supervision at the beginning of the career of psychologists, which is in accordance with the European standards for the education and training of psychologists. The chapter introduces the European certificate in psychology – *EuroPsy* and the requirements for its acquisition. The supervised practice and the role of supervisors are described as defined by the EFPA *Regulations on EuroPsy*. Previous activities relating to the training of supervisors (mentors of supervised practice) in Slovenia are presented, as well as the present need for additional supervisors to which the SUPER PSIHOLOG project responded with specific activities. These activities are briefly described, so that the reader gets a basic insight into the course of the project.

The fifth chapter, written by Per A. Straumsheim and colleagues, begins with the presentation of the importance of supervision at the beginning of the career, with the emphasis on the importance of supervision for clients and for a psychologist. This is followed by the review of the situation related to supervised practice in Norway and the education of supervisors. The authors also present the beginnings of cooperation between the Slovenian Psychologists' Association and the Norwegian Psychological Association which resulted in a joint proposal of the SUPER PSIHOLOG project, and the motives of the Norwegian Psychological Association to participate in the project.

A precondition for establishing the supervised practice system is that there are enough trained supervisors. The second part of the book therefore presents a comprehensive training programme for supervisors. In the sixth chapter Anja Podlesek first shows why it is important to have supervisors trained for supervision. This is followed by a condensed presentation of the content of the training programme, as it has been developed and implemented within the framework of the SUPER PSIHOLOG project. The program has consisted of three modules. The first focused on mentoring, development of a mentoring relationship, and the *EuroPsy* competence model. The second focused on supervision, development of a supervisory relationship, and methods and skills of supervision. The third focused on taking care of mental health of supervisees and ethical conduct of psychologists. Curricula of the three modules are presented in different chapters related to the contents of the modules, and can be found in special coloured boxes.

The seventh and eighth chapter communicate the content of the first module of the developed training programme for supervisors. In the seventh chapter Anja Podlesek describes the competence-based approach to supervised practice. After the definition of *competences* is provided, the key parts of the *EuroPsy* competence model are presented. This is not the only model of competences of psychologists, but currently the use of this model is the most widespread in Europe. The author presents the valuableness of the model and its use in supervision.

In the eighth chapter Vlasta Zabukovec explains how to develop a mentoring relationship. She presents the various stages of mentoring, identified by different researchers. She also shows features of transformational learning and adult learning, which need to be taken into account in the mentoring process. In the last part of the chapter she describes the particularities of mentoring when the mentor and the mentee come from different cultures or different generations.

Chapter nine presents the contents of the second module of training of supervisors. Bjarte Kyte and Mona Duckert focus on developing skills of supervision. These are based on knowledge about the characteristics of supervisory relationship development and about various methods of supervision, such as reflective team, role play, and analysis of video-recordings of the supervisee's sessions with clients. The

training programme also raises awareness of different roles of supervisor and different focuses of supervision, and provides knowledge and skills to solve problems occurring in supervision.

The tenth and the eleventh chapter present the content of the third module of the supervisor training. In the tenth chapter Vita Poštuvan discusses psychological ethics in supervision, which is a key aspect in the supervisor's conduct. In psychological practice many ethical dilemmas occur, and so do they in supervision. They need to be constantly raised to the awareness and resolved. The author presents a few situations in supervision in which ethical dilemmas can occur, as well as the basic principles and steps in the resolution process.

In the eleventh chapter Vita Poštuvan describes supervision as a way to care for the physical and mental health of the supervisee. Self-care is the ethical imperative for psychologists because stressful situations which psychologists are faced with in their work may have a number of negative consequences. Supervision can help supervisees in tackling stressful situations, recognising their adverse effects in time, and using appropriate strategies of self-care. In the third module of the training, supervisors deepened their knowledge on a variety of mental health topics and trained their skills to recognize the difficulties and intervene appropriately. They learnt about ways of promoting self-care in supervisees. The author presents the key contents of the workshops carried out within the third module and competences developed by individual workshops.

The third part of the book describes the development of the supervised practice system within the SUPER PSIHOLOG project. The first two chapters present the preparation and trial implementation of the supervision of psychologist beginners and the supervision of supervision. The next three chapters present personal experiences of participants in the project.

In the twelfth chapter Anja Podlesek and Katarina Kocbek present the development of the supervised practice system. They first describe how the system development plan has been prepared. They highlight the importance of informing psychologist beginners, qualified psychologists, supervisors, employers and others about supervised practice. On the basis of the experiences gained in the SUPER PSIHOLOG project they present how the system administrator can maintain the system operation and form supervisory pairs. They present the supervision agreement and a variety of instruments for monitoring and developing a supervisory relationship that have been developed in the project, including a web platform for documenting the activities of supervisory pairs. They also describe how the supervisory pairs reported about their work upon the conclusion of supervised practice.

In the thirteenth chapter Julija Pelc shows how supervision of supervision was developed within the SUPER PSIHOLOG project. After an introductory presentation of the purpose of supervision of supervision, she describes the groups of supervisors and

presents their reports on benefits of supervision of supervision. She also presents a group of supervisors of supervisors and their functions. She describes the process of work in supervisory groups: the creation of groups and the preparatory phase, the first meeting, the process of learning in supervision, methods and techniques used in supervision, giving feedback, reflection and self-reflection, and evaluation of supervision. The chapter also describes the parallel supervision process in the group of supervisors of supervisors who were being trained by two Norwegian colleagues, experienced supervisors.

The fourteenth chapter presents the experience of Mojca Poredoš who concluded her internship under the supervision of a school psychologist who was trained for supervision within the project. The chapter shows the activities and development of the supervisee during the short time of the internship, and discloses the key benefits of supervision offered by a qualified supervisor compared to other mentoring experiences.

In the fifteenth chapter Nastja Salmič Tisovec, Tina Podlogar and Nuša Zadravec Šedivy share their experience with supervised practice. After an introductory presentation of the supervisor and the supervisees, the supervised practice process is described and reflected upon. The authors also define some of the advantages and disadvantages of their supervised practice.

In the sixteenth chapter Julija Pelc presents her experience of being the supervisor of supervisors. She describes the process of work in her supervisory group and what the members of the group have discovered and learnt during this process, as well as what obstacles they have encountered. Description in the form of a personal story exposes the subtle and less evident aspects of the supervision and the issues that arise in relation to supervisor's role and performance.

The fourth part of the book is composed of six chapters presenting the results of the evaluation of the individual project activities and project as a whole. In the seventeenth chapter Tina Pirc and her co-workers present an evaluation of the training programme for supervisors. Project participants expressed their opinions about individual modules of the training and their contribution to the competences of mentoring and supervision, as well as to competences of risk assessment and management and competences of interventions in the field of mental health.

In the eighteenth chapter Simona Painkret and co-workers present the results of an evaluation of a one-month internship carried out within the first module of training of supervisors. The evaluation includes an overview of the students' competences after completion of the internship, supervisors' competences of supervision, an overview of the reflections on the internship in the submitted reports, ethical dilemmas encountered during the internship, and proposals for changes.

In the nineteenth chapter Katarina Kocbek and co-authors present the results of an evaluation of a one-year supervised practice based on a review of the supervisors'

and supervisees' reports. Supervisory pairs assessed the organisational aspects of supervised practice, benefits of concluding the supervision agreement, forms and methods of work, the course of supervised practice, and its outcomes. They reported on their satisfaction with the supervised practice implementation. They also listed different dilemmas and obstacles encountered during the practice and gave suggestions for improvements. A review of the assessments of supervisees' competences at the end of supervised practice and changes in the self-assessed supervisors' competences showed an appropriate progress of both the supervisors and the supervisees during supervised practice.

In the twentieth chapter Anja Podlesek and co-authors present the research in which they compared the effectiveness of supervised practice with the effectiveness of other forms of training of psychologist beginners. The study focused on comparing the quality of mentoring/supervisory relationship, satisfaction with the training and the development of competences during the training. The results of the research indicated that a specific training of supervisors in mentoring and supervision is required for the good results of the training of psychologists at the beginning of their career.

In the twenty-first chapter Mateja Štirn and co-authors present the evaluation of supervision of supervision. The inclusion into supervisory groups has proven to be an important aspect of the training of supervisors and the development of their competences of mentoring and supervision.

In the twenty-second chapter Julija Škarabot Plesničar presents the evaluation of the SUPER PSIHOLOG project as a whole, namely its relevance, efficiency, effectiveness, impact, and sustainability of its results. According to the participants of the project, the project developed a good model of supervised practice that will contribute significantly to the development and strengthening of the position of the profession of psychology in Slovenia.

The fifth part of the book with the last chapter gazes into the future and directs attention from the SUPER PSIHOLOG project to the implementation of the supervised practice system after project completion. This section includes *Guidelines for the Implementation of the Supervised Practice of Psychologists*, developed by the project team. The Guidelines are concrete recommendations for the implementation of supervised practice and supervision of supervision, training of psychologist beginners, supervisors and supervisors of supervisors, the creation of web platform for documenting supervised practice, the financing of the system, and the promotion of supervised practice. The Guidelines will help supervisory pairs, supervisors of supervisors, educators in supervisor training, and the system administrator in organizing and implementing supervised practice.



VIRI

- Aasheim, L. (2012). *Practical clinical supervision for counselors: An experiential guide*. New York: Springer Publishing Company.
- Ajduković, M. in Cajvert, L. (ur.). (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajdukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madi, K. in Voogd, M. (2015). *ECVision. A European competence framework of supervision and coaching*. Dostopno na: <http://www.anse.eu/ecvision/start.html>
- Allen, T. D. in Eby, L. T. (2007). Overview and introduction. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach* (str. 375–395). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Pottet, M. L., Lentz, E. in Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 127–136.
- Allen, T. D., Finkelstein, L. M. in Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: An evidence based approach*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Allstetter Neufeldt, S., Karno, M. P. in Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3–9.
- Ambrose, L. (2003). *Multiple mentoring. Discover alternatives to one-on-one learning relationship*. Dostopno na spletnih straneh American College for Healthcare Executives, Career Resource Center: <http://www.ache.org/newclub/CARE-ER/MentorArticles/Multiple.cfm>
- APA – American Psychological Association. (1992). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. History and effective date* [spletni dokument]. Dostopno na: <http://www.apa.org/ethics/code/code-1992.aspx>

- APA – American Psychological Association. (2014). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. Dostopno na: <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- APA – American Psychological Association. (2015). Guidelines of clinical supervision. *American Psychologist*, 70(1), 33–46.
- Ažman, T. (2009). *Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ažman, T. (2012). *Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence učenje učenja* [spletni dokument]. Dostopno na: http://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/UZU_MI-Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_ucenje_ucenja-Azman_junij.pdf
- Ažman, T. in Gradišnik, P. (2013). Učenje vzgojiteljev in učiteljev z metodo vzajemne refleksije. *Vodenje*, 2, 71–91.
- Barnett, J. E. (2016). Psychological wellness and self-care as an ethical imperative. Dostopno na: <https://www.apa.org/careers/early-career/psychological-wellness.pdf>
- Bartram, D. in Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European diploma in psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93–102.
- Bavčar, P. (2015, november). *Predstavitev izkušenj s pripravništvom za psihologe v zdravstvu*. Predstavitev na Vmesni konferenci projekta SUPER PSIHOLOG »Kakšno mentorstvo potrebujemo – Izkušnje in prenos dobrih praks mentoriranja psihologov«, Ljubljana.
- Beauchamp, T. L. in Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics* (5. izd.). New York: Oxford University Press.
- Behnke, S. (2005). On being an ethical psychologist. Being mindful of the values that inform our clinical work, even – and especially – when those values compete with one another, represents an approach to the ethical practice of psychology. *Ethics Round*, 36(7), Print version: page 114. Dostopno na: <http://www.apa.org/monitor/julaug05/ethics.aspx>
- Beinart, H. (2012). Models of supervision. V I. Fleming in L. Steel (ur.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (str. 47–62). London: Routledge.
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. V C. E. Watkins, Jr. (ur.), *Handbook of psychotherapy supervision* (str. 310–327). Hoboken, New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Bernard, J. M. in Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision* (5. mednarodna izd.). Boston: Pearson.
- Bird, S. J. (2001). Mentors, advisors and supervisors. *Science and Engineering Ethics*, 7, 455–468.
- Bizjak, C. in Valenčič Zuljan, M. (2007a). Mentorjeve kompetence, vloge in naloge v procesu mentoriranja. V M. Valenčič Zuljan (ur.), *Izzivi mentorstva* (str. 125–133). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Blue, C. L. in Brooks, J. A. (1997). Relevance of health behavior research for nursing. V D. S. Gochman (ur.), *Handbook of Health Behavior Research IV* (str. 75–102). New York: Springer US.
- Bogataj, B. (2004). Metode in tehnike v posameznih fazah supervizijskega procesa. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 257–276). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, & Practice*, 16(3), 252–260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35–42.
- Boštjančič, E. in Vidmar, M. (2011). Karierna pričakovanja študentov psihologije. *Psihološka obzorja*, 20(1), 63–78.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: Penguin Books.
- Bulc, U. (2015). *Varstvo osebnih podatkov pri delu psihologa*. Delavnica v okviru projekta SUPER PSIHOLOG, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Buber, M. (1999). *Dialoški princip*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Bucik, V. (2001). Okrogla miza z naslovom »Poklicna identiteta psihologa« na Dnevih psihologov Slovenije na Bledu, 10. novembra 2000. *Psihološka obzorja*, 9(2), 123–128.
- Bučar, S. (2016). *Doprinos različnih oblik usposabljanja psihologov po zaključenem študiju* (neobjavljeno diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Burke, R. J. in McKeen, C. A. (1997). Benefits of mentoring relationship among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 43–57.
- Bužan, V. (2015, november). *Mentorstvo in supervizija na področju socialnega dela – Ali deluje v praksi? Dobra praksa kot perspektiva*. Predstavitev na Vmesni konferenci projekta SUPER PSIHOLOG »Kakšno mentorstvo potrebujemo – Izkušnje in prenos dobrih praks mentoriranja psihologov«, Ljubljana.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapevta: O superviziji*. Sarajevo: Svjetlost.
- Campbell, L., Fouad, N., Grus, C., Hatcher, R., Leahy, K. in McCutcheon, S. (2012, julij). *A practical guidebook for the competency benchmarks* [spletni dokument]. Dostopno na: <http://www.apa.org/ed/graduate/rating-form-appendix.doc>
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F. in Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 1–9.
- Casement, P. (1985). *On learning from the patient*. London: Tavistock.
- Casement, P. (1990). *Further learning from the patient. The analytic space and process*. East Sussex: Brunner-Routledge.
- Casement, P. (2002). *Learning from our mistakes. Beyond dogma in psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Guilford Press.

- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15–28.
- Clark, R. A., Harden, S. L. in Johnson, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. *Teaching of Psychology*, 27(4), 262–268. doi: 10.1207/S15328023TOP2704_04
- Colman, A. M. (2015). *Oxford dictionary of psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cropley, B., Hanton, S., Miles, A. in Niven, A. (2010). Exploring the relationship between effective and reflective practice in applied sport psychology. *Sport Psychologist*, 24(4), 521–541.
- Čotar Konrad, S. in Rutar, S. (2015). Refleksija: Pot do profesionalne identitete in pomemben vir spoznanj o samoznavi študentov predšolske vzgoje in njihovih mentorjev v javnih vrtcih. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 75–87). Koper: Univerzitetna založba Annales. doi: 37.091.322(082)(0.034.2)
- Darley, J. M. in Batson, D. C. (1973). From Jerusalem to Jericho. A study of situational and dispositional variables in helping behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100–108.
- Davidson, C. (2011). The relation between supervisor self-disclosure and the working alliance among social work students in field placement. *Journal of Teaching in Social Work*, 31, 265–277.
- Day, R. in Allen, T. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72–91.
- Delgadillo, J., Moreea, O., Outhwaite-Luke, H., Dace, T., Nicholls, B., Ramseyer, G. in Dale, V. (2014). Confidence in the face of risk: the Risk Assessment and Management Self-Efficacy Study (RAMSES). *Psychiatric Bulletin*, 38(2), 58–65. doi:10.1192/pb.bp.112.040394
- Dickson, J. M., Moberly N. J., Marshall, Y. in Reilly, J. (2011). Attachment style and its relationship to working alliance in the supervision of British clinical psychology trainees. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 322–330.
- Društvo psihologov Slovenije. (2002). *Kodeks poklicne etike psihologov*. Ljubljana: Avtor.
- Duckert, M. in Kyte, B. (2015a). *Defining and understanding supervision* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>
- Duckert, M. in Kyte, B. (2015b). *The supervision contract* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>
- Duckert, M. in Kyte, B. (2015c). *Models of supervision* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>
- Duckert, M. in Kyte, B. (2015č). *Methods of supervision* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>
- Duckert, M. in Kyte, B. (2015d). *Role play in supervision* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>

- Duckert, M. in Kyte, B. (2015e). *Evaluative feedback* (prosojnice predavanja). Dostopno na: <http://superpsiholog.si/aktivnosti/usposabljanja/modul-2/>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. in DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254–267.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. in Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach* (str. 7–20). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- EFPA (European Federation of Psychologists' Associations). (2015). *EuroPsy - European certificate in psychology. EFPA regulations on EuroPsy and appendices*. Bruselj: Avtor.
- Ensher, E. A., Huen, C. in Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264–288.
- Ernaut, M. (2003). *Developing professional knowledge and competence*. London: RoutledgeFalmer.
- Evaluation Guideline: EEA and Norwegian Financial Mechanisms 2009–2014* [spletni dokument]. (2011). Dostopno na spletni strani: <http://eeagrants.org/Results-data/Documents/Legal-documents/Guidelines-mandates-and-strategy>
- Evelein, F. G. in Korthagen, F. A. J. (2015). *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. New York: Routledge.
- Falender, C. A. in Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Falender, C. A. in Shafranske, E. P. (2012). *Getting the most out of clinical training and supervision: A guide for practicum students and interns*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2014). *Načrt izvajanja projekta »Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse – SUPER PSIHOLOG«* [neobjavljeno razpisno gradivo]. Ljubljana: Avtor.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. in Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B. in Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(dod.), S5–S26. doi:10.1037/a0015832
- Francis, R. (2009). *Ethics for psychologists* (2. izd.). Chichester: Blackwell Publishers.
- Frawley-O'Dea, M. G. in Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship. A contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.

- Ghosh, R. in Reio, T. G., Jr. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106–116. doi: 10.1016/j.jvb.2013.03.011
- Gilbert, M. C. in Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision. An integrative relational approach to psychotherapy supervision*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gogala Švarc, B. (2002). Supervizija skozi prizmo dveh modelov. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 49–76). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Goodyear, R. K., Crego, C. A. in Johnston, M. W. (1992). Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 203–210.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. in Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 371–383.
- Greaves, C. J. in Campbell, J. L. (2007). Supporting self-care in general practice. *British Journal of General Practice*, 57(543), 814–821.
- Greenberg, L. S. (1986). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 4–9.
- Grima, F., Paillé, P., Mejia, J. H. in Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International*, 19(4), 469–490. doi: 10.1108/CDI-05-2012-0056
- Guistolise, P. G. (1996). Failures in the therapeutic relationship: Inevitable and necessary? *Transactional Analysis Journal*, 26(4), 264–288.
- Gunn, J. E. in Pistole, M. C. (2012). Trainee supervisor attachment: explaining the alliance and disclosure in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(4), 229–237.
- Guy, J., Poelstra, P. in Stark, M. (1989). Personal distress and therapeutic effectiveness: National survey of psychologists practicing psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 48–50.
- Handelsman, M. M., Knapp, S. in Gottlieb, M. C. (2009). Positive ethics. V C. R. Snyder in S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 731–744). New York: Oxford University Press.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. Berkshire, NY: Open University Press.
- HETI – Health Education and Training Institute. (2012). *The superguide: a handbook for supervising allied health professionals*. Sydney: HETI.
- Henderson, C. E., Cawyer, S. C. in Watkins, C. E. Jr. (1999). A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 47–74.
- Herron, W. (2001). Traditional and intersubjective supervision. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 145–159.

- Hess, A. K. (2008). Psychotherapy supervision: A conceptual review. V A. H. Hess (ur.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (str. 3–22). New Jersey: Wiley.
- Higgins, M.C. in Kram, K. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264–288.
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision. A systems approach*. Thousand Oaks: Sage.
- International declaration on core competences in professional psychology*. (2016). Dostopno na: http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=429
- Jacobsen, C. H. in Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61(4), 59–84.
- Johnson, W. B. (2007). Transformational supervision: When supervisors mentor. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 259–267.
- Johnson, W. B. (2014). Mentoring in psychology education and training: A mentoring relationship continuum model. V W. B. Johnson in N. J. Kaslow (ur.), *The Oxford Handbook of education and training in professional psychology* (str. 272–290). New York: Oxford University Press.
- Johnson, W. B., Skinner, C. J. in Kaslow N. J. (2014). Relational mentoring in clinical supervision: The transformational supervision. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1073–1081.
- Kadushin, A. in Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. in Willmuth, M. E. (2004). Competences conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699–712. doi: 10.1002/jclp.20016
- Kim, S. H. in Birk, J. M. (1998, avgust). *Influence of trainee attachment on counselor supervision*. Poster, predstavljen na 106. letnem srečanju American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Knouse, S. B. (2001). Virtual mentors: Mentoring on the internet. *Journal of Employment Counseling*, 38, 162–169.
- Knox, S., Edwards, L. M., Hess, S. A. in Hill, C. E. (2011). Supervisor self-disclosure: Supervisees' experiences and perspectives. *Psychotherapy*, 48(4), 336–341. doi: 10.1037/a0022067
- Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini? V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 77–100). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobolt, A. (2004). Evalvacija supervizorske poti in metodični pripomočki. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 45–61). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobolt, A. (2010). Razmejitve in stičnosti med supervizijo, koučingom, razvojem tima in timske supervizije. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 170–188). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006a). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 119–144). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Žorga S. (2006b). Cilji in funkcije supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 149–160). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kolay Akfert, S. (2012). Ethical dilemmas experienced by psychological counsellors working at different institutions and their attitudes and behaviours as a response to these dilemmas. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1806–1812.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolektivna pogodba za dejavnost zdravstva in socialnega varstva. Uradni list RS, št. 15/94, z dne 4. 3. 1994. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP78>
- Korkut, Y. (2010). Developing a national Code of Ethics in Psychology in Turkey: Balancing international ethical systems guides with a nation's unique culture. *Ethics & Behavior*, 20(3–4), 288–296.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kristl, J. in Repe, E. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Kron, T. (2000). The intersubjective approach in supervision. *The Clinical Supervisor*, 19(1), 99–121.
- Kuhar, M. (2015). Dialoške razsežnosti medosebnega komuniciranja v socialnem kontekstu. *Teorija in praksa*, 52(6), 1212–1230. Dostopno na: http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip_6_2015_kuhar.pdf?sfvrsn=2
- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V D. Štrajn (ur.), *Evalvacija* (str. 13–26). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ladany, N., Ellis, M. V. in Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 447–455.
- Ladany, N., Friedlander, M. in Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N. in Lehrman-Waterman, D. E. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38, 143–160.
- Ladany, N., Walker, J. A. in Melincoff, D.S. (2001). Supervisory style: Its relationship to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 32, 263–275.
- Lahad, M. (2002). *Creative supervision. The use of expressive arts methods in supervision and self-supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Lamb, D. H., Anderson, S., Rapp, D., Rathnow, S. in Sesan, R. (1986). Perspectives on an internship: The passages of training directors during the internship year. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 100–105.
- Lampropoulos, G. K. (2002). A common factors view of counselling supervision process. *The Clinical Supervisor*, 21, 77–94.
- Lazovsky, R. in Shimoni, A. (2007). The on-site mentor of counseling interns: Perceptions of ideal role and actual role performance. *Journal of Counseling & Development*, 85, 303–316.
- Lerner, P. M. (2008). The dynamics of change and outcome in psychotherapy supervision: A note on professional identity. V A. H. Hess (ur.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (str. 25–39). New Jersey: Wiley.
- Ličen, N., Bolčina, B., Žolger, I. in Gubalova, J. (2011). Učenje in skupnosti prakse. V K. Skubic Ermenc (ur.), *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti? Zbornik mednarodnega posveta* (str. 50–53). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lucia, A. D. in Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lunt, I., Peiró, J. M., Poortinga, Y. H. in Roe, R. A. (2015). *EuroPsy – standards and quality in education for professional psychologists*. Göttingen: Hogrefe.
- Marentič Požarnik, B. (2010). Kompleksnost mentorjeve vloge terja kakovostno usposabljanje s poudarkom na spodbujanju refleksije. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(6), 20–26.
- Martin, J. S., Goodyear, R. K. in Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 225–235.
- McCutcheon, S. R. (2009). Competency benchmarks: Implications for internship training. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl.), S50–S53. doi: 10.1037/a0016966
- McNeill, B. W. in Worthen, V. (1989). The parallel process in psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(5), 329–333.
- Mendes, S. A., Nascimento, I. M. G. in Abreu-Lima, I. M. P. (2016). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics & Behavior*, 26(5), 395–414.
- Mentoring Guide, a guide for mentors*. (2003). Oakland: Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milošević-Arnold, V., Vodeb-Bonač, M., Erzar-Metelko, D. in Možina, M. (1999). *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- Ministrstvo RS za gospodarski razvoj in tehnologijo. (2013). *Javni razpis za sofinanciranje projektov Programa Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 in Programa Finančnega mehanizma EGP 2009–2014* [spletni

- dokument]. Dostopno na spletni strani Norveški in EGP Finančni mehanizmi: http://www.norwaygrants.si/wp-content/uploads/2013/12/0_Razpis_NOR-in-EGP-FM.pdf
- Ministrstvo RS za gospodarski razvoj in tehnologijo. (2013). *Program Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014 za Slovenijo - povzetek* [spletni dokument]. Dostopno na: http://www.norwaygrants.si/wp-content/uploads/2016/05/Norve%C5%A1ki-program_povzetek_slo.pdf
- Nelson, M. L. in Friedlander, M. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384–395.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B. in Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go from here. V G. R. Feris in J. J. Martocchio (ur.), *Research in Personal and Human Resources Management* (Vol. 21) (str. 129–173). Greenwich, CT: Elsevier Science/JAI Press.
- Norcross, J. C. in Barnett, J. E. (2008). *Self-care as ethical imperative*. The Register Report, Spring 2008. Dostopno na: <https://www.nationalregister.org/pub/the-national-register-report-pub/the-register-report-spring-2008/self-care-as-ethical-imperative/>
- Norway Grants. (2014). *Navodila za prijavitelje. Sklop A – Program Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014*. Dostopno na: http://www.norwaygrants.si/wp-content/uploads/2013/12/9_Navodila-za-prijavitelje-Sklop-A.pdf
- Odredba o programu pripravnštva in strokovnega izpita za poklic psiholog/psihologinja v zdravstveni dejavnosti*. Uradni list RS, št. 71/2013, z dne 30. 8. 2013. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=114339>
- Ogden, P., Minton, K. in Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Ögren, M.-L. in Boethius, S. B. (2014). Developing understanding in clinical supervision. V C. E. Watkins, Jr., in D. L. Milne (ur.), *The Wiley International handbook of clinical supervision* (str. 342–363). John Wiley & Sons.
- Painkret, S. (2016). *Evalvacija študijske prakse psihologov, izvedene po kompetenčnem modelu EuroPsy* (neobjavljeno diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Palomo, M. (2004). *Development and validation of a questionnaire measure of the supervisory relationship* (neobjavljena kliničnopsihološka specialistična doktorska naloga). Oxford University, Oxford.
- Palomo, M., Beinart, H. in Cooper, M. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49, 131–149.
- Pelc, J. (2004). Evalvacija – pomen in metodična izpeljava v supervizijskem procesu. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 244–256). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pelc, J. (2013). Naj sanje zaživijo. *Šolski razgledi*, LXIV(15), 11.

- Pettifor, J., McCarron, M., Schoepp, G., Stark, C., in Stewart., D. (2009). *Ethical guidelines for supervision: Teaching, research, practice, and administration*. Ottawa: Canadian Psychological Association.
- Pettifor, J. L., McCarron, M. C. E., Schoepp, G., Stark, C. in Stewart, D. (2010). *Resource guide for psychologists: ethical supervision in teaching, research, practice, and administration*. Ottawa: Canadian Psychological Association. Dostopno na: <http://www.cpa.ca/docs/File/Ethics/COEresGuideSuperAppNov2010Rev14June2011.pdf>
- Podlesek, A. (2015). *Projekt SUPER PSIHOLOG. Podpora psihologov začetnikov pri njihovih prvih korakih v psihološko delo* [objavljeni konferenčni prispevek]. Zbornik prispevkov na 2. akademsko-gospodarskem kongresu Slovenije, Brdo pri Kranju, Slovenija. Dostopno na: <http://www.aecongress.eu/Anja.pdf>
- Podlesek, A. in Zabukovec, V. (2012). EuroPsy in Slovenia: The education program for mentoring supervised practice. *European Psychologist*, 17(4), 337–340.
- Pomerantz, A. M. in Pettibone, J. C. (2005). The influence of client characteristics on psychologists' ethical beliefs: An empirical investigation. *Journal of Clinical Psychology*, 61(4), 517–528.
- Pope, K. S., Tabachnick, B. G. in Keith-Spiegel, P. (1987). Ethics of practice: The beliefs and behaviors of psychologists as therapists. *American Psychologist*, 42, 993–1006.
- Pope, K. S. in Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by American Psychological Association: A national survey. *American Psychologist*, 47(3), 397–411.
- Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 72/2007, z dne 10. 8. 2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-3931>
- Pravilnik o pripravništvu in strokovnih izpitih zdravstvenih delavcev in zdravstvenih sodelavcev na področju zdravstvene dejavnosti*. Uradni list RS, št. 33/2004, z dne 19. 3. 2004. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4148>
- Pravilnik o pripravništvu na področju socialnega varstva*. Uradni list RS, št. 128/04, z dne 30. 11. 2004. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2004-01-5364>
- Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 23/06, z dne 3. 3. 2006. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-0900>
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 38/14, z dne 30. 5. 2014. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2014-01-1531>
- Quarto, C. J. (2002). Supervisors' and supervisees' perceptions of control and conflict in counselling supervision. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 21–37.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. in Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 292–300.

- Ramaswami, A. in Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach* (str. 211–231). Malden, MA: Blackwell.
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *The Hastings Center Report*, 12(1), 29–36.
- Riggs, S. A. in Bretz, K. M. (2006). Attachment processes in the supervisory relationship: an exploratory investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(5), 558–566.
- Rodolfa, E. R., Bent, R. J., Eisman, E., Nelson, P. D., Rehm, L. in Ritchie, P. (2005). A Cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354.
- Rožkar, S., Kolar, U., Konec Juričič, N., Lekič, K., Tančič Grum, A., Macur, M. ... Tekavčič-Grad, O. (2016). *Znanje strokovnjakov, pomoč ljudem - MOČ: ključni rezultati in ugotovitve projekta ter predlog smernic za oblikovanje ukrepov na področju javnega duševnega zdravja*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/kljucni_rezultati_in_ugotovitve_projekta_ter_predlog_smernic.pdf
- Rouse, P. D. (2001). Voluntary turnover related to information technology professionals: A review of rational and instincts models. *International Journal of Organizational Analysis*, 9, 281–290.
- Rožič, T. (2012). *Dogodki sprememb v superviziji, njihova povezanost s terapevtskim procesom in spremembo v terapiji* (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Teološka fakulteta.
- Rønnestad, M. H. in Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counselling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396–405.
- Rønnestad, M. H. in Skovholt, T. M. (2013). *The developing practitioner. Growth and stagnation of therapists and counselors*. London: Routledge.
- Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*, 10(4), 429–465. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RYPPEFTI/cdab4f2e-51f3-45ea-8998-da342d8e213e/PDF>
- Safran, J. D. (2003). The relational turn, the therapeutic alliance and psychotherapy research. Strange bedfellows or postmodern marriage? *Contemporary Psychoanalysis*, 39(3), 449–474.
- Safran, J. D. in Muran, J. K. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance*. New York: The Guilford Press.
- Scandura, T. A. in Pelegri, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approach and methodological issues. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach* (str. 71–91). Malden, MA: Blackwell.

- Schlosser, L. Z., Lyons, H. Z., Talleyrand, R. M., Kim, B. S. K. in Johnson, W. B. (2011). Advisor-advisee relationships in graduate training programs. *Journal of Career Development*, 38, 3–18.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: W.W. Norton & Company.
- Schulz, S. F. (1995). The benefits of mentoring. V M. W. Galbraith in N. H. Cohen (ur.), *Mentoring: New strategies and challenges*, Vol. 66 (str. 57–68). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shao-Ling, H. in Shiou-Ling, T. (2006). Dropout from supervision: An intensive analysis of one supervisory dyad. 教育心理學報, 民 95, 38 卷, 2 期 (*Pedagoška psihologija*), 213–225.
- Simmons, S. J. (1990). The Health-Promoting Self-Care System Model: Directions for nursing research and practice. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 1162–1166.
- Sinclair, C. (2012). Ethical principles, values, and codes for psychologist: An historical journey. V M. M. Leach, M. J. Stevens, G. Lindsay, A. Ferrero, A. in Y. Korkut (ur.), *The Oxford handbook of international psychological ethics* (str. 3–18). Oxford: Oxford University Press.
- Singh, V., Bains, D. in Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an organizational resource. *Long Range Planning: International Journal of Strategic Management*, 35, 389–405.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M. ... Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393.
- Skela Savič, B., Kalender Smajlović, S. in Pivač, S. (2016). *Klinično usposabljanje na področjih zdravstvene nege: primeri dobrih praks* (prispevek na zaključni konferenci projekta SUPER PSIHOLOG). Pridobljeno 15. 6. 2016 s spletne strani <http://superpsiholog.si/>
- Skrbinšek, T. (2016). *Validacija slovenske priredbe Vprašalnika supervizijskega odnosa* (neobjavljeno diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Socialna zbornica Slovenije. (2016, 18. avgust). *Pripravnništvo: Pripravnništvo v socialnem varstvu [spletna stran]*. Dostopno na: <http://www.szslo.si/#!blank-3/gh4a5>
- Steward, R. J., Breland, A. in Neil, D. M. (2001). Novice supervisees' self-evaluations and their perceptions of supervisor style. *Counselor Education and Supervision*, 41, 130–141.
- Stoltenberg, C. D. in McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. V C. E. Watkins (ur.), *Handbook of psychotherapy supervision* (str. 184–202). New York: Wiley.
- Stoltenberg, C. D. in McNeill, B. W. (2010). *IDM supervision. An integrative developmental model for supervising counselors and therapists* (3. izd.). New York: Routledge.

- SUPER PSIHOLOG. (2015, 25. maj). Dostopno na: <http://www.superpsiholog.si>
Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje. Podatki o študijskem programu. (b. d.). Dostopno 23. 8. 2016 na: <https://www.pef.uni-lj.si/173.html>
- Ševerkar, Š. (2015, november). *Pripravnništvo za psihologe v vzgoji in izobraževanju*. Predstavitev na Vmesni konferenci projekta SUPER PSIHOLOG »Kakšno mentorstvo potrebujemo – Izkušnje in prenos dobrih praks mentoriranja psihologov«, Ljubljana.
- Štebe, B. S. (2004). Upoštevanje učnih in zaznavnih stilov v superviziji. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 131–146). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tancig, S. (1994). *Razvijanje in uvajanje supervizije v proces izobraževanja in poklicnega izpopolnjevanja na področju nekaterih družbenih dejavnosti: končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tharenou, P. (1997). Managerial career advancement. V C. L. Cooper in I. T. Robertson (ur.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 12) (str. 39–93). Chichester, England: John Wiley and Sons.
- The Growth Connection. (2012). *The role of the mentor versus the supervisor*. Dostopno na <http://www.growconnect.com.au/articles/art-4.html>
- Tracey, T. J. G., Bludworth, J. in Glidden-Tracey, C. E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*, 49(3), 330–343.
- Tubbs, P. in Pomerantz, A. M. (2001). Ethical behaviour of psychologists: Changes since 1987. *Journal of Clinical Psychology*, 57(3), 395–399.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. in Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124.
- Watkins, C. E. (1995). Pathological attachment styles in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 32(2), 333–340.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. V C. E. Watkins (ur.), *Handbook of psychotherapy supervision* (str. 3–10). New York: Wiley.
- Watkins, C. E. (2012). Some thoughts about parallel process and psychotherapy supervision: when is a parallel just a parallel? *Psychotherapy*, 49(3), 344–346. DOI: 10.1037/a0029191
- Wheeler, S. in Cushway, D. (2004). Supervision and clinical psychology: History and development. V I. Fleming in L. Steel (ur.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (str. 11–22). London: Routledge.
- White, V. E. in Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education & Supervision*, 42, 204–218.
- Winnicott, D. W. (1986/1960). The theory of the parent-infant relationship. V P. Buckley (ur.), *Essential papers on object relations* (str. 233–254). New York: New York University.

- Worthen, V. in McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25–34.
- Worthington, E. L. in Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counsellors-in-training. *Journal of Counseling psychology*, 26(1), 64–73.
- Worthington, R. L., Tan, J. A. in Poulin, K. (2002). Ethically questionable behaviors among supervisees: An exploratory investigation. *Ethics & Behavior*, 12(4), 323–351. doi:10.1207/S15327019EB1204_02
- Zabukovec, V. in Pelc, J. (2009). *Model strukturirane refleksije supervizirane prakse*. Dostopno 30. 8. 2016 na: http://psy.ff.uni-lj.si/slo/Magistrski_%C5%A1tudij/Psiholo%C5%A1ka_%C5%A1tudijska_praksa
- Zabukovec, V. in Podlessek, A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships* (2. izd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zakon o delovnih razmerjih*. Uradni list RS, št. 21/2013, z dne 5. 3. 2013. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5944>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Uradni list RS, št. 16/2007, z dne 23. 2. 2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>
- Zakon o socialnem varstvu (ZSV)*. Uradni list RS, št. 3/2007, z dne 12. 1. 2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0100>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o socialnem varstvu (ZSV-F)*. Uradni list RS, št. 39/2016, z dne 3. 6. 2016. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0100>
- Zakon o zdravstveni dejavnosti*. Uradni list RS, št. 23/2005, z dne 10. 3. 2005. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=54447>
- Žorga, S. (2002a). Modeli in oblike supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 9–13). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žorga, S. (2002b). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 15–48). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žorga, S. (2006a). Razvoj in učenje v superviziji. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 79–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žorga, S. (2006b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–213). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žvelc, M. (2008). Working with mistakes in psychotherapy: A relational model. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 3, 1–9.
- Žvelc, M. (2015). Pomembni dogodki v superviziji: Izkušnje in pogledi supervizantov. *Kairos. Slovenska revija za psihoterapijo*, 9(1–2), 47–77.



STVARNO KAZALO

A

ANSE – Association for National Organisations for Supervision in Europe, 30

B

babyboom generacija, 98
bazen talentov, 17

C

certifikat *EuroPsy*, 54
 obnovitev, 55
 register psihologov, 56
ciljne skupine, 132

Č

Čebulni model jedrne refleksije, 173
čuječnost, 125

D

dajanje povratne informacije, 170, 295, 302
delovni sklopi, 132
dokumentiranje, 148
Društvo psihologov Slovenije, 138
duševno zdravje, 117

E

EFPA – European Federation of Psychologists' Associations, 53
e-mentorstvo, 23
etične dileme, 111, 197, 231, 242, 294, 301
etični kodeks, 111
etika pri delu psihologa, 123
etika v superviziji, 111
EuroPsy – evropski certifikat iz psihologije, 54
EuroPsyjev obrazec B, 145
EuroPsyjev obrazec C, 145, 222
evalvacija, 203, 296, 303
evalvacija projekta, 281
evalvacija študijske prakse, 232
evalvacija v superviziji, 175

F

faze mentorskega odnosa, 93
fokus v superviziji, 106
funkcije mentoriranja
 karierna funkcija, 14
 kovčing, 14, 16
 modeliranje, 14, 17

pokroviteljstvo, 14
 postavljanje izzivov, 17
 predstavljanje in prepoznavnost, 17
 prijateljstvo, 15
 psihosocialna funkcija, 14
 svetovanje, 15
 varovanje, 17
 funkcije supervizije, 152, 156
 edukacijska, 28, 33
 nadzorna, 28, 34
 podporna, 28, 33
 razvoj strokovne identitete, 34
 refleksija, 34
 regulacija afekta, 33

G

generacija X, 98
 generacija Y, 99

I

igra vlog, 105
 informiranje in obveščanje, 133, 135
 iskanje pomoči, 122
 izgorelost, 121
 izobraževanje supervizorjev, 74
 na Norveškem, 69

J

javni razpis, 139
 Johnsonov model mentorskega odnosa, 24

K

kakovost mentorskega odnosa, 14
 klinična supervizija, 31
 Kolbov krog izkustvenega učenja, 166
 kompetence, 81
 funkcijske, 259, 271
 primarne, *glejte* primarne kompetence
 temeljne, 259, 271

usposobitvene, *glejte* usposobitvene kompetence
 kompetence mentorirancev, 247
 kompetence mentorjev, 226, 249
 kompetence supervizorjev, 30
 kompetenčni model, 295
 model *EuroPsy*, 58, 81, 222
 model kocke, 81
 kompetentnost, 81
 konference o supervizirani praksi, 307, 323
 kontratransfer, 41
 kovčing, 23
 kriteriji uspešne supervizirane prakse, 242
 kršitve etičnih principov, 114
 kulturno samozavedanje, 97

M

medgeneracijski kontekst, 98
 mentoriranje, 13
 mentorski odnos, 89, 296
 metode supervizije, 104
 model mentoriranja, 15
 model mentorja, 19
 model strukturirane refleksije
 supervizirane prakse, 146, 220
 model supervizirane prakse, 63
 modeli supervizije
 model sedmerih očes, 35
 modeli druge generacije, 37
 modeli skupnih faktorjev, 37
 na dogodkih temelječ model, 36
 procesni, 35
 psihoterapevtski, 35
 razvojni, 35
 motivacijski intervju, 123

N

načrt izvedbe projekta, 131
 načrtovanje prakse, 144

navezanost, 39
 nezavedna kompetentnost, 96
 nezavedna nekompetentnost, 96
 Norveški finančni mehanizem 2009–
 2014, 131
 Norway Grants, 131

O

občutek usposobljenosti, 267
 ocena kompetenc mentoriranja, 145
 ocena kompetenc mentorja, 146
 ocenjevanje kompetenc, 84
 ocenjevanje mentorskega srečanja, 145
 Odredba o programu pripravnštva in
 strokovnega izpita za poklic psiholog/
 psihologinja v zdravstveni dejavnosti,
 43
 odvisnost, 122
 omogočanje razvoja, 145
 osebna pot, 144
 osebna vprašanja, 164

P

paralelni proces, 41
 pogajanja, 144
 posnetki, 105, 298
 Pravilnik o *EuroPsy*, 54
 Pravilnik o pripravnštvu in strokovnih
 izpitih zdravstvenih delavcev in
 zdravstvenih sodelavcev na področju
 zdravstvene dejavnosti, 45
 Pravilnik o pripravnštvu na področju
 socialnega varstva, 48
 Pravilnik o pripravnštvu strokovnih
 delavcev na področju vzgoje in
 izobraževanja, 45
 primarne kompetence, 81, 224, 247
 pripomočki za mentoriranje, 143
 priprava na mentoriranje, 144
 pripravnštvo, 43
 problemi v superviziji, 106

program pripravnštva
 na področju socialnega varstva, 48
 na področju vzgoje in izobraževanja,
 45
 na področju zdravstva, 44
 program usposabljanja mentorjev
 supervizirane prakse
 modul 1, 75, 77
 modul 2, 75, 108
 modul 3, 75, 120
 projekt *ECVision*, 24, 29
 projekt *SUPER PSIHOLOG*, 58, 63
 projekt *The International Project on
 Competence in Psychology – IPCP*, 81
 projekt Vzpostavitev mentorske mreže
 in usposabljanje za supervizijsko
 prakso psihologov, 61
 projektni partnerji, 131
 psiholog začetnik, 57
 psihološka prva pomoč, 124

R

razreševanje etičnih dilem, 116
 razvoj mentorskega odnosa, 89
 razvoj supervizijskega odnosa, 103
 redefinicija odnosa, 90
 refleksija, 172, 228, 295, 302
 reflektivni tim, 105
 Risk Assessment and Management Self-
 Efficacy Scale – *RAMSES*, 210

S

samomorilnost, 123
 samorazkrivanje, 196
 samorefleksija, 122, 172
 samoučinkovitost, 210
 skrb zase, 117
 skrbnik sistema supervizirane prakse,
 138
 Smernice APA za klinično supervizijo v
 psihologiji v zdravstvu, 65

Smernice za izvajanje supervizirane
prakse psihologov, 291
Socialna zbornica Slovenije, 47
spletna platforma, 64, 147, 240, 316
sporazum o mentoriranju, 142, 239, 293
spoznavanje, 90
strategije spoprijemanja, 124
strokovni izpit
na področju socialnega varstva, 50
na področju vzgoje in izobraževanja,
47
na področju zdravstva, 44
Supervisory Relationship Questionnaire
– SRQ, *glejte* Vprašalnik
supervizijskega odnosa
supervizija, 24, 26, 31, 57, 67, 151
opredelitev, 31
supervizija mentoriranja, 191
supervizija mentorjev, 153, 275
supervizijska aliansa, 38
konfrontacija, 41
motnje v aliansi, 40
umik, 41
supervizijska skupina, 77, 153, 300, 314
supervizijski odnos, 37, 264, 303
supervizijski proces, 159
supervizijski sporazum, 301
supervizirana praksa, 53, 57, 185
supervizor, 60
supervizorke mentorjev, 155
svetovanje ob kriznih dogodkih, 124

Š

študij supervizije, 29
študijska praksa, 52, 76, 179, 217

T

timsko mentorstvo, 22
točke ECTS, 55
trajnost projektnih rezultatov, 133
transfer, 41

transformacijski odnos, 24
transformacijsko učenje, 94

U

učenje odraslih, 96
učinki projekta, 133
uglašenost z drugo kulturo, 97
usposabljanje mentorjev supervizirane
prakse, 61, 75, 307
usposobitvene kompetence, 82, 224,
249

V

varovanje podatkov pri delu psihologa,
115
večkratno mentorstvo, 22
večkulturna kompetenca, 97
verbatim poročilo, 298
veščine mentoriranja, 99
veščine supervizije, 103
videokonferenčni klici, 240
vloga supervizorja, 106
Vprašalnik supervizijskega odnosa –
SRQ, 257
Vprašanja za refleksijo in evalvacijo
supervizirane prakse, 146
vzdrževanje odnosa, 89
vzpostavitev odnosa, 89

Z

zaključevanje odnosa, 91, 297, 304
Zakon o organizaciji in financiranju
vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 45
Zakon o psihološki dejavnosti, 138
Zakon o socialnem varstvu, 47
Zakon o zdravstveni dejavnosti, 45
zakonodaja, 295, 302
zavedna kompetentnost, 96
zavedna nekompetentnost, 96



Supervizirana praksa
psihologov:
Razvoj programa
usposabljanja
mentorjev in modela
supervizirane prakse

SUPER PSIHOLOG

Razvoj sistema supervizirane prakse v Sloveniji so omogočili:



REPUBLIKA SLOVENIJA
**SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO**



www.norwaygrants.si

Projektni partnerji:

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Društvo psihologov Slovenije

Norveško psihološko združenje – Norsk Psykologforening

Univerza na Primorskem, Inštitut Andrej Marušič

Inštitut za psihološko svetovanje in izobraževalno razvojne projekte – ISA institut



Univerza v Ljubljani
**FILZOFSKA
FAKULTETA**



DRUŠTVO PSIHOLOGOV SLOVENIJE
SLOVENIAN PSYCHOLOGISTS' ASSOCIATION



**NORSK
PSYKOLOG
FORENING**



ISAinstitut

Projekt SUPER PSIHOLOG je bil v višini 299.926,80 EUR nepovratnih sredstev sofinanciran s sredstvi programa Norveški finančni mehanizem 2009–2014 (programsko področje Pobude za javno zdravje, programsko pod-področje Izboljšanje storitev na področju duševnega zdravja) in z nacionalnimi sredstvi Republike Slovenije.

NORVEŠKI FINANČNI MEHANIZEM – NORWAY GRANTS

Prek Norveškega finančnega mehanizma in Finančnega mehanizma EGP Norveška prispeva k zmanjševanju družbenih in ekonomskih razlik ter kreptitvi bilateralnih odnosov z evropskimi državami upravičenkami. Norveška sodeluje z EU prek Sporazuma o EGP. Prispevek Norveške za obdobje 2009–2014 znaša 1,7 milijarde evrov. Nepovratna sredstva so na voljo za nevladne organizacije, raziskovalne in akademske ustanove ter javni in zasebni sektor v 12 novih državah članicah EU, Grčiji, Portugalski in Španiji. V okviru tega obstaja široko sodelovanje z norveškimi subjekti, dejavnosti pa se lahko izvedejo do leta 2016. Ključna področja so varstvo okolja in podnebne spremembe, raziskave in štipendije, civilna družba, otroci in zdravje, enakost spolov, pravosodje in kulturna dediščina.

Ta knjižica je nastala v okviru projekta SUPER PSIHOLOG. Za njeno vsebino je odgovorna izključno Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani kot nosilka projekta in zanjo v nobenem primeru ne velja, da odraža stališča nosilca programa Norveškega finančnega mehanizma.