

# SUPERVIZIJA KOT METODA PREPREČEVANJA POKLICNE IZGORELOSTI PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH

179

SUPERVISION AS A METHOD OF PREVENTING  
PROFESSIONAL BOURNOUT IN TEACHING STAFF

**Anja Čorić**

*info@anjacoric.com*

## **POVZETEK**

Pedagoški poklici so uvrščeni med bolj stresne, zato je pomembno, da zaposleni razvijejo učinkovite načine soočanja s stresom. Supervizija predstavlja prav eno od takšnih metod. Raziskujemo, ali je vključenost v supervizijski proces pomemben dejavnik pri spoprijemanju s stresom in manjši poklicni izgorelosti pedagoških delavcev. V raziskavi smo primerjali 100 pedagoških delavcev, ki so se v zadnjih petih letih udeležili skupinske supervizije, s 100 pedagoškimi delavci, ki se niso. Rezultati kažejo, da ne obstaja pomembna razlika v poklicni izgorelosti glede na vključenost v supervizijo. Obstaja pa razlika v strategijah spoprijemanja s stresom – pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, imajo nižje izražene strategije izogibanja, te pa napovedujejo manjšo stopnjo zaznane

poklicne izgorelosti. Pokazale so se tudi razlike glede na trajanje in pogostost supervizije. Večletna vključenost v supervizijo rezultira v zmanjšanju doživljanja čustvene izčrpanosti ter pripomore k povečanju aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami. Večje število srečanj skupine vpliva na večjo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.

**KLJUČNE BESEDE:** *supervizija, razvojno-edukativni model, stres, izgorelost, strategije spoprijemanja.*

## **ABSTRACT**

Teaching professions are considered to be among the more stressful, making it important for employees to develop effective coping mechanisms. Supervision is one such method. We explore whether engagement in the supervisory process is a significant factor in coping with stress and reducing professional burnout among educational professionals. In our study, we compared 100 educational professionals who had participated in group supervision in the last five years with 100 educational professionals who had not. The results indicate that there is no significant difference in professional burnout based on involvement in supervision. However, there is a difference in coping strategies for stress: educational professionals who attended supervision have lower levels of avoidance strategies, which predict a lower perceived level of professional burnout. Differences were also observed based on the duration and frequency of supervision. Involvement in supervision over several years results in a reduction in emotional exhaustion and contributes to increased active coping with stressful situations. A higher number of group meetings correlates with a greater intensity of personal fulfilment.

**KEYWORDS:** *supervision, developmental-educational model, stress, burnout, coping strategies.*

## UVOD

Delavcem v poklicih, ki so usmerjeni k človeku, v humanih dejavnostih, zdravstvu in izobraževanju se pripisuje visoko stopnjo občutljivosti, kar pomeni, da vključujejo veliko neposrednih stikov z ljudmi, zato je delo v teh poklicih čustveno in telesno zahtevno, stopnja tveganja zaradi izgorevanja pa visoka (Kržišnik in Čuk, 2010). Zato mnoge slovenske (Košir idr., 2014; Kovač, 2012; Poraj, 2011; Slivar, 2009, 2013) in tuje raziskave (Betoret, 2006; Foley in Murphy, 2015; Kieschke in Schaarschmidt, 2008) izpostavljajo pedagoške poklice kot zelo stresne. Dejavnikom stresa in stresnim situacijam se ne da preprosto izogniti ali jih izvzeti, zato je pomembno razviti določene strategije oziroma lastnosti, ki pomagajo pri spoprijemanju, supervizija pa predstavlja prav eno od takšnih metod oziroma oblik skupinskega dela za razvoj strokovnega delavca. V članku izhajamo iz osnovne teze, da je supervizija učinkovita metoda obvladovanja stresa in preprečevanja izgorelosti pri pedagoških delavcih.

## STRES IN IZGORELOST PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Obstajajo številne definicije stresa in teoretski pogledi nanj, ki so v večini odraz posamezne stroke. V nadaljevanju predstavljamo kognitivni transakcijski model stresa, na katerem je osnovan eden izmed vprašalnikov, ki smo jih uporabili v raziskavi, nato pa opredelimo koncept izgorelosti ter navedemo izsledke raziskav izgorelosti pri pedagoških delavcih.

Po transakcijskem modelu (Lazarus in Folkman, 1984; Lazarus, 1996) je stres viden kot dinamičen proces, ki vključuje stalne interakcije med posamezniki in njihovim okoljem. Model predlaga, da se, ko se posamezniki soočijo s potencialno stresnim dogodkom, vključi kognitivna presoja v dveh korakih. Pri primarni presoji posamezniki ocenjujejo, ali je dogodek irelevanten, benigno-pozitiven ali stresen. Če je dogodek ocenjen kot stresen, ga posameznik dojema kot grožnjo ali škodo za blaginjo. Sledi sekundarna presoja, ki vključuje ocenjevanje posameznikovih sposobnosti spoprijemanja in izbiro le-teh. V procesu posameznik ocenjuje, ali razpolaga

s potrebnimi viri za učinkovito spopadanje s stresorjem. Če oceni primanjkljaj virov ali spretnosti, se lahko stopnja stresa poveča.

Model poudarja tudi vlogo strategij spoprijemanja pri obvladovanju stresa. Spoprijemanje se nanaša na kognitivne in vedenjske napore, ki jih posamezniki uporabljajo za obvladovanje zahtev stresne situacije. Lazarus in Folkman (1984) sta razvrstila strategije spoprijemanja v dve glavni kategoriji: usmerjene v reševanje problema (se osredotočajo na aktivno naslavljanje problema ali stresorja samega) in usmerjene v regulacijo čustev (si prizadevajo regulirati čustvene odzive na stresor). Uporaba kombinacije strategij skupaj s socialno podporo in dobrimi načini skrbi zase lahko prispeva k bolj prilagodljivemu odzivu na stresne dejavnike na delovnem mestu in zmanjša tveganje za izgorelost.

Maslach (1998, v Pšeničny, 2006, str. 20), ena izmed ključnih raziskovalk tega področja, izgorelost opredeli kot »... psihološki sindrom, ki se izraža kot čustvena izčrpanost, depersonalizacija in zmanjšana učinkovitost ter je posledica kroničnih interpersonalnih stresorjev pri delu«.

Izgorelost je dolgotrajno nastajajoč odgovor na trajne pritiske na delovnem mestu. Če povzamemo različne opredelitve (npr. Bakker idr., 2014; Bilban in Pšeničny, 2007; Gonzales-Roma idr., 2006; Pšeničny in Findeisen, 2005), najdemo skupne točke: izgorelost je posameznikov fizični in psihični odziv na dalj časa trajajoče pritiske oziroma stresorje na delovnem mestu; razvije se postopoma v fazah, katerih intenzivnost se stopnjuje; posledice se kažejo tako na fizičnem, psihičnem, čustvenem, mentalnem kot vedenjskem nivoju posameznika; kaže se v spremenjenem odnosu posameznika do dela in tudi v delovanju na drugih področjih življenja.

Študije, izvedene v Angliji, Nemčiji in na Nizozemskem, so identificirale učiteljski poklic kot še posebej stresno delo, nagnjeno k visokim verjetnostnim izgorelosti (Johnson idr., 2005; Kieschke in Schaarschmidt, 2008; Schaufeli idr., 1994). Betoret (2006) je poročal o raziskavi, opravljeni na vzorcu 247 španskih učiteljev, pri katerih so bili najopaznejši dejavniki napovedujoče izgorelosti delovne obremenitve, odnosi s sodelavci ter odnosi/zahteve z vodstvom šole. Rezultati študije, ki je proučevala izgorelost pri 192 irskih učiteljih (Foley in Murphy, 2015), nakazujejo, da dejavniki

delovnega okolja, zahtev dela ter interakcije s sodelavci, vodstvom šole ter študenti igrajo pomembno vlogo pri predvidevanju učiteljeve izgorelosti, vendar manjšo kot posameznikove razlike v osebnostnih lastnostih, občutek lastne izpopolnitve ter zmožnost soočanja in obvladovanja stresa. Podobno kažejo tudi raziskave na slovenskem vzorcu (npr. Depolli Stenier, 2010; Jerman, 2005).

## **RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE**

Podajmo še kratek oris supervizije kot metode, ki jo raziskujemo. V najširšem smislu je supervizija po Kobolt in Žorga (2006) refleksija posameznika z distance o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti, ker nam pogled od zgoraj in z razdalje omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov. Žorga (2007) opisuje, da med supervizijo supervizor pomaga supervizantu izbrati ustrezne akcije, ki so optimalne za njegovo delo in profesionalno rast. Z reflektiranjem uspehov in neuspehov v karieri lahko supervizanti razvijejo metazavedanje procesa. To lahko vodi do modrosti, ki se izkuša kot razširitev ozkega, specializiranega pogleda v širšo perspektivo oz. kontekst.

Dekleva (1995) navaja, da so tri najpomembnejše funkcije supervizije: suportivna, edukativna in usmerjevalna. Kobolt in Žorga (2006, str. 152–158) navajata, da številni avtorji (na primer Hawkins in Shohet, 1992; Inskipp in Proctor, 1988; Kadushin, 1985) poudarjajo tri osnovne funkcije supervizije: edukativno, podporno in vodstveno funkcijo.

Osnovni namen edukativne funkcije supervizije je razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela z uporabniki (Kobolt in Žorga, 2006). Kadushin (1985) opredeli podporno funkcijo supervizije kot tisto, ki pomaga supervizantu pri soočanju s stresnimi delovnimi obveznostmi. Hkrati navaja, da pomaga pri razvoju ustreznih vedenj in čustev, ki pripomorejo k boljši delovni uspešnosti. Podporna funkcija skrbi za strokovnega delavca kot osebo in mu nudi pomoč pri zmanjšanju oziroma odstranitvi stresa ter ponuja empatično razumevanje. Vodstvena (normativna) funkcija

supervizije temelji na nadziranju, usmerjanju in vrednotenju dela (Kobolt in Žorga, 2006).

Razvojno-edukativni model je izpeljan iz nizozemskega koncepta supervizije in prilagojen slovenskim možnostim, potrebam in supervizijski tradiciji. Najpogosteje se izvaja na področju vzgoje in izobraževanja, zato na kratko povzamemo značilnosti.

Žorga (2006a) med drugimi značilnostmi razvojno-edukativnega modela navaja, da je razvojno-edukativna komponenta supervizije v ospredju, s čimer je supervizija kot proces usmerjena v procese učenja in profesionalne integracije. Avtorica med ostalimi nameni razvojno-edukativnega modela supervizije navaja tudi »omogočanje učinkovitejšega obvladovanja stresa«. Cilj supervizije v razvojno-edukativnem modelu je predvsem omogočiti strokovnim delavcem učne in integrativne procese ter učinkovitejše obvladovanje stresa (Kobolt in Žorga, 2006).

Žorga (2006b) opiše, da supervizijski proces po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema 15 do 20 srečanj, ki si sledijo na dva do tri tedne in trajajo do tri ure na posamezno srečanje. Pri nas v praksi pogosto ni prostora (ali denarja) za tako obširno supervizijo ali pa gre za skupino, ki se srečuje že dalj časa, sestajanje je redkejše (npr. enkrat mesečno ali 8–15 srečanj v ciklusu). Velikost skupine je običajno do 7 članov (Kobolt in Žorga, 2006); skupina je največkrat zaprtega tipa ali največ na pol odprta, kar pomaga k vzpostavitvi zaupnega in varnega vzdušja.

Ne glede na številnost oblik in modelov supervizije lahko kratko povzamemo, da je v jedru supervizija proces profesionalne in osebne rasti, ki ga vodi supervizor, udeleženec (ali več njih) pa je supervizant, ki s svojo samokritičnostjo in sposobnostjo refleksije predeluje dogodke ali tematike praviloma s svojega poklicnega področja.

## **VLOGA SUPERVIZIJE PRI OBVLADOVANJU STRESA IN IZGORELOSTI PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH**

Na vlogo supervizije pri obvladovanju stresa in poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih lahko pogledamo tako s teoretskega vidika kot s pregledom predhodnih raziskav.

Supervizija je z vidika teoretske opredelitve metoda, ki je primerna in v pomoč pri obvladovanju stresa ter izgorelosti, kar najdemo v opredelitvah same supervizije (npr. Ajduković in Cajvert, 2004; Kobolt in Žižak, 2010; Žorga, 1995), opredelitvi njenih funkcij (Kadushin, 1985; Kobolt in Žorga, 2006) in ciljev (Švagan, 2010). Navedeni avtorji obvladovanje stresa dojemajo kot eno od pomembnih nalog ali ciljev supervizije, Tancig (2008) pa dodaja, da je supervizijska skupina prostor, kjer se lahko posameznik na pozitiven način sooča s stresom in izgorelostjo. Supervizija je lahko torej učinkovita metoda pri obvladovanju stresa ali izgorelosti, ki je že prisotna (kurativna faza), lahko pa je učinkovita metoda tudi kot preventiva. Navedeno kažejo tudi empirične raziskave. Pozitivni učinki udeležnosti v superviziji na obvladovanje stresa in občutek izgorelosti se kažejo na vzorcu učiteljev tako v tujih (Betoret, 2006; Foley in Murphy, 2015) kot slovenskih raziskavah (Čobanović, 2020; Rupar, 2003; 2014). Podobne izsledke najdemo tudi na vzorcu sve-tovalnih delavcev (Kobolt, 1995; Kovač, 2012) in vzgojnih zavodih (Kobolt in Žorga, 2006). Cook Sandifer (2017) navaja, da sta pogostost supervizije in njena kakovost ključnega pomena za zmanjšanje stresa in izboljšanje kakovosti dela.

Supervizija pa ni zgolj metoda oziroma orodje za obvladovanje stresa, kot opozarja Koritnik (2012), supervizija po Javornik Krečič (2006) namreč omogoča več kot le vedenjske spremembe in zmanjševanje oziroma odpravo stresa ter poklicne izgorelosti; pri superviziji gre tudi za osebostni razvoj supervizantov.

## NAMEN IN CILJI

1. Raziskati stopnjo zaznane poklicne izgorelosti med pedagoškimi delavci in njihove strategije spoprijemanja s stresom.
2. Ugotoviti, ali je vključenost v supervizijski proces pomemben dejavnik pri uspešnosti spoprijemanja s stresom in manjši poklicni izgorelosti pedagoških delavcev.
3. Raziskati odnos med strategijami obvladovanja stresa in zaznavanjem poklicne izgorelosti pri udeležencih skupinske supervizije.

## METODA

Uporabljena je bila kavzalna neeksperimentalna metoda, in sicer kvantitativna raziskava; podatki so bili zbrani s spletnim vprašalnikom.

## VZOREC

V raziskavo je bilo zajetih 200 udeležencev, 100 jih je obiskovalo supervizijski proces, 100 pa ne. Vključili smo pedagoške delavce, ki so bili v zadnjih petih letih vključeni v proces skupinske supervizije, ki jo je vodil zunanji strokovnjak (supervizor), in hkrati v tem času niso obiskovali drugega svetovalnega procesa (na primer psihološkega svetovanja, psihoterapije, individualne supervizije ...). Na ta način smo se želeli izogniti, da bi morebitne učinke drugega svetovalnega procesa pripisali superviziji.

Od 200 udeležencev je bilo 24 moških (12 %). Udeleženci so imeli v povprečju dopolnjenih 18,06 let delovne dobe (SD = 12,25). Največ jih je imelo univerzitetno izobrazbo (74,5 %). Največ udeležencev je bilo zaposlenih na delovnem mestu učitelja/ice v osnovni šoli (27,7 % odgovorov), sledijo pa zaposleni v svetovalni službi in zaposleni kot varuh/inja, vzgojitelj/ica, učitelj/ica v zavodu (oboji po 20,4 % odgovorov).

Največ (43 %) udeležencev je supervizijo obiskovalo eno leto, sledijo pa tisti, ki so jo obiskovali vseh pet let (23 %). 63 % udeležencev je označilo, da je imela skupina v posameznem letu vsaj 8 srečanj.



## INSTRUMENTARIJ

Izdelan je bil vprašalnik v spletni obliki, ki zajema štiri sklope vprašanj:

- Vprašanja o vključenosti v supervizijo: vključenost v skupinski supervizijski proces v zadnjih petih letih, šolska leta vključenosti, število srečanj, pogostost srečevanja, velikost skupine, pisanje refleksije, vključenost v druge svetovalne procese ali intervizijsko skupino.
- Lestvica o zaznavi poklicne izgorelosti (Penko, 1994), ki je sedemstopenjska ocenjevalna, meri zaznano poklicno izgorelost. Gre za slovensko verzijo (prevod in prilagoditev) vprašalnika Maslach Burnout Inventory; MBI (Maslach in Jackson, 1979). Sestavlja jo 22 postavk oziroma trditev, ki jih anketirani ocenjuje dvakrat (pogostost in intenzivnost posameznega občutja). Trditve opisuje na lestvici, kjer o predstavlja »nikoli«, 1 »nekajkrat na leto« in 6 »vsak dan«. Vprašalnik je sestavljen iz treh dimenzij oziroma podlestvic, in sicer čustvene izčrpanosti, depersonalizacije, osebne izpolnitve (vsaka od teh je za intenziteto in pogostost, zato skupno dobimo 6 spremenljivk). Višjo stopnjo izgorelosti označujejo večja čustvena izčrpanost, večja depersonalizacija in nižja osebna izpolnitev. Predhodne raziskave (npr. Schaufeli idr., 1996) so podprle konstruktno veljavnost vprašalnika, tako notranjo kot povezanost s sorodnimi konstrukti, kot sta zadovoljstvo pri delu in psihološko dobro počutje. Podobno kažejo tudi rezultati faktorjske analize in izračuna koeficientov zanesljivosti na našem vzorcu.
- Vprašalnik spoprijemanja s stresom COPE Brief (Carver, 1997) je krajša različica vprašalnika COPE Inventory (Carver idr., 1989). Zajema 28 trditev, ki izražajo določeno strategijo spoprijemanja s stresom, posameznik pa na štiristopenjski lestvici oceni, v kolikšni meri jih sam uporablja. Pri tem 1 predstavlja odgovor »Tega ne počnem nikoli« in 4 »To delam pogosto«. Na naših rezultatih je faktorjska analiza pokazala dva faktorja: aktivno spoprijemanje s stresom in strategije

izogibanja (podobno kot Eisenberg idr., 2012). Vrednosti Cronbachovega alfa-koeficienta so zanesljive.

- Osnovni podatki o vzorcu (spol, dopolnjena leta delovne dobe, izobrazba, pridobljen naziv v VIZ, delovno mesto).

Vprašalnik je bil izdelan v spletni obliki s pomočjo orodja 1ka. Podatki so bili zbrani v obdobju od 8. junija do 1. julija 2023. Deloma je vprašalnik izpolnilo 297 udeležencev, 264 pa popolnoma. Od teh smo 30 udeležencev izločili, saj so bili hkrati vključeni v več procesov, in z naključnim izborom oblikovali končni vzorec.

## STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Opravljen je bila faktorska analiza z metodo izločitve glavnih komponent za vse vključene vprašalnike, izračunani so bili koeficienti zanesljivosti (Cronbachov alfa) za vse dimenzije. Preverili smo normalnost porazdelitve posameznih spremenljivk. Za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami smo uporabili Pearsonov in Spearmanov korelacijski koeficient. Statistično značilnost razlik med dvema neodvisnima vzorcema (npr. po spolu) smo ugotavljali s t-testom, med več neodvisnimi vzorci (npr. po izobrazbi) pa z ANOVO. Za ugotavljanje odvisnosti med spremenljivkami smo uporabili regresijsko analizo.

## IZSLEDKI

**Hipoteza 1:** Predvidevamo, da pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, zaznavajo manjšo poklicno izgorelost v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki supervizije niso obiskovali.

Rezultati t-testa za dva neodvidna vzorca kažejo, da med analiziranimi skupinama sicer prihaja do manjših razlik v povprečjih na posameznih dimenzijah, a t-test kaže, da te razlike na našem vzorcu niso statistično pomembne ( $p > 0,05$ ). Hipotezo 1 zavrnamo. Sama vključenost v supervizijo torej ne pomeni nižje izgorelosti. Nekateri avtorji (npr. Kovač, 2012; Wilkerson in Bellini, 2006) izpostavljajo, da med vključenostjo v supervizijski proces in izgorelostjo ni jasne povezave ali pa se pokaže samo na določeni dimenziji.

Morda se v supervizijski proces že vključijo osebe, ki doživljajo stres bolj intenzivno oziroma se soočajo z višjo stopnjo izgorelosti. Ta sama po sebi namreč predstavlja motivacijo za vključitev. Podobno je v raziskavi ugotovila tudi Čobanović (2020; učitelje, ki so že bili vključeni v supervizijski proces, izgorevanje bolj ogroža kot tiste, ki v supervizijo niso bili vključeni).

Pomembno je tudi omeniti, da nismo preverjali, ali so bili anketirani v supervizijski proces vključeni prostovoljno, kar lahko, kot navaja Žorga (2002), pomembno vpliva na izide supervizije.

**Hipoteza 2:** Predvidevamo, da imajo pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, višji rezultat na dimenziji aktivnega soočanja s stresom v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki supervizije niso obiskovali, in nižji rezultat na dimenziji strategije izogibanja.

#### PREGLEDNICA 1

*Strategije spoprijemanja s stresom glede na vključenost v supervizijo (t-test)*

	udeleženci, ki so bili v procesu SV <sup>a</sup>		udeleženci, ki niso bili v procesu SV <sup>a</sup>		df	t (p)	d
	M	SD	M	SD			
aktivno spoprijemanje	59,64	6,96	58,29	7,55	198	1,315 (0,190)	
strategije izogibanja	13,66	2,99	14,73	3,12	198	-2,476 (0,014)	0,35

*Opombe. N = 200. <sup>a</sup> SV = supervizije*

Rezultati t-testa za dva neodvisna vzorca kažejo, da med analiziranimi skupinama sicer v povprečju prihaja do manjše razlike na dimenziji aktivno spoprijemanje, a t-test kaže, da te razlike na našem vzorcu niso statistično pomembne ( $p > 0,05$ ). Statistično pomembne razlike med skupinama pedagoških delavcev pa so se pokazale pri dimenziji strategije izogibanja, saj imajo pedagoški delavci, ki so se udeležili supervizije, v povprečju nižje izraženo dimenzijo v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki se supervizije niso udeležili ( $p < 0,05$ ). Vrednost Cohenovega  $d$  je 0,35, kar nakazuje,

da je velikost učinka bliže srednji kot majhni in nakazuje zmerno ter opazno razliko med skupinama, kar se pogosto šteje za praktično pomembno. Hipotezo 2 delno potrdimo.

**Hipoteza 3a:** *Vključenost v supervizijski proces napoveduje bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja.*

**Hipoteza 3b:** *Bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja napovedujejo manjšo stopnjo zaznane poklicne izgorelosti.*

#### SLIKA 1

Grafični prikaz hipoteze 3



Testiranja tretje hipoteze se lotimo v dveh korakih oziroma dveh setih testiranja z metodo regresijske analize. Vključene so tiste spremenljivke, pri katerih na našem vzorcu obstaja statistično pomembna povezanost. V prvem koraku nastopa kot neodvisna spremenljivka vključenost v supervizijski proces (DA/NE, preoblikovana v t. i. lažno spremenljivko) in kot odvisna strategije spoprijemanja s stresom (aktivno spoprijemanje in strategije izogibanja). V drugem koraku pa strategije spoprijemanja s stresom nastopajo kot neodvisna spremenljivka, stopnja zaznane poklicne izgorelosti pa kot odvisna.

#### PREGLEDNICA 2

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne strategije izogibanja*

strategije izogibanja	B	SE	$\beta$	t	p
konstanta	14,73	0,31		48,21	0,000
udeležnost v procesu SV	-1,07	0,43	-0,17	-2,48	0,014

*Opombe.* B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient. R = 0,173, R<sup>2</sup> = 0,030.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,173$ ;  $F(1, 198) = 6,13$ ;  $p = 0,014$ ). Udeležnost v supervizijskem procesu pojasni sicer le 3 % variance odvisne spremenljivke strategije izogibanja in je negativni napovednik ( $\beta = -0,17$ ). To pomeni, da udeležba v supervizijskem procesu statistično pomembno vpliva na nižje izražene strategije izogibanja.

Med udeležnostjo v supervizijskem procesu in dimenzijami zaznane poklicne izgorelosti ni statistično pomembnih korelacij, se pa kažejo statistično pomembne korelacije med spremenljivko strategije izogibanja in vsemi šestimi spremenljivkami izgorelosti. V nadaljevanju smo izvedli šest linearnih regresijskih analiz in testirali odnos med strategijami izogibanja in izgorelostjo.

### PREGLEDNICA 3

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne čustvena izčrpanost (pogostost)*

<b>čustvena izčrpanost (pogostost)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
konstanta	3,17	3,80		0,83	0,406
strategije izogibanja	1,85	0,26	0,45	7,06	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,448$ ,  $R^2 = 0,201$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,448$ ;  $F(1, 198) = 49,80$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 20,1 % variance odvisne spremenljivke čustvena izčrpanost (pogostost) in je pozitivni napovednik ( $\beta = 0,45$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na pogostejše doživljanje čustvene izčrpanosti.

### PREGLEDNICA 4

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (pogostost)*

<b>depersonalizacija (pogostost)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
konstanta	0,08	1,49		0,05	0,956
strategije izogibanja	0,73	0,10	0,45	7,05	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,448$ ,  $R^2 = 0,201$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,448$ ;  $F(1, 198) = 49,74$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 20,1 % variance odvisne spremenljivke depersonalizacija (pogostost) in je pozitivni napovednik ( $\beta = 0,45$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na pogostost doživljanja depersonalizacije.

#### PREGLJEDNICA 5

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (pogostost)*

<b>depersonalizacija (pogostost)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>konstanta</b>	52,18	1,95		26,71	0,000
<b>strategije izogibanja</b>	-0,66	0,13	-0,33	-4,93	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,330$ ,  $R^2 = 0,109$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,330$ ;  $F(1, 198) = 24,27$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 10,9 % variance odvisne spremenljivke osebna izpolnitev (pogostost) in je negativni napovednik ( $\beta = -0,33$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na manjšo pogostost doživljanja osebne izpolnitve.

#### PREGLJEDNICA 6

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne čustvena izčrpanost (intenziteta)*

<b>čustvena izčrpanost (intenziteta)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>konstanta</b>	3,01	4,45		0,68	0,499
<b>strategije izogibanja</b>	2,12	0,31	0,44	6,93	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,442$ ,  $R^2 = 0,195$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,442$ ;  $F(1, 198) = 47,97$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 19,5 % variance odvisne spremenljivke čustvena izčrpanost (intenziteta) in je pozitiven napovednik ( $\beta = 0,44$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na večjo intenziteto doživljanja čustvene izčrpanosti.

#### PREGLEDNICA 7

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (intenziteta)*

<b>depersonalizacija (intenziteta)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>konstanta</b>	-0,15	1,73		-0,09	0,932
<b>strategije izogibanja</b>	0,81	0,12	0,43	6,79	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,435$ ,  $R^2 = 0,189$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,435$ ;  $F(1, 198) = 46,16$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 18,9 % variance odvisne spremenljivke depersonalizacija (intenziteta) in je pozitiven napovednik ( $\beta = 0,43$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na večjo intenziteto doživljanja depersonalizacije.

#### PREGLEDNICA 8

*Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne osebna izpolnitev (intenziteta)*

<b>osebna izpolnitev (intenziteta)</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>konstanta</b>	60,19	2,55		23,58	0,000
<b>strategije izogibanja</b>	-0,80	0,18	-0,31	-4,57	0,000

*Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka,  $\beta$  = standardizirani regresijski koeficient.  $R = 0,309$ ,  $R^2 = 0,095$ .*

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ( $R = 0,309$ ;  $F(1, 198) = 20,88$ ;  $p = 0,000$ ). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 9,5 % variance odvisne spremenljivke osebna izpolnitev (intenziteta) in je negativni napovednik ( $\beta = -0,31$ ). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na manjšo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.

Če povzamemo rezultate regresijske analize, ugotovimo, da lahko za pedagoške delavce, ki se udeležijo skupinske supervizije, napovemo, da bodo imeli manj izražene strategije izogibanja. Udeležba v superviziji pa ne vpliva na aktivno spoprijemanje. Hipotezo 3a delno potrdimo.

Pri hipotezi 3b smo predpostavljali, da bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja napovedujejo manjšo stopnjo zaznane poklicne izgorelosti. Naši rezultati kažejo, da to lahko trdimo le za strategije izogibanja, zato tudi Hipotezo 3b delno potrdimo.

## DODATNE ANALIZE

Glede na to, da se na našem vzorcu ni pokazal vpliv obiskovanja supervizije na zaznano stopnjo poklicne izgorelosti, nas je dodatno zanimalo, če obstajajo kakšni drugi dejavniki, ki bi lahko imeli ta vpliv. Dodatne analize smo opravili na vzorcu 100 udeležencev, ki so obiskovali supervizijo.

Rezultati kažejo, da se spremenljivka število šolskih let udeležbe v superviziji pomembno negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo (tako pogostost kot intenziteta) ter pozitivno povezuje s spremenljivko aktivno spoprijemanje. Prav tako opazimo, da se število srečanj supervizijske skupine pomembno pozitivno povezuje s spremenljivko osebna izpolnitev (intenziteta). Vse navedene spremenljivke so ( $N = 100$ ) statistično pomembne, glede na moč pa jih lahko (po Field, 2013) označimo kot šibke. Za pare spremenljivk, kjer se je pokazala statistično pomembna povezanost, smo izvedli linearno regresijsko analizo, da bi ugotovili tudi vpliv neodvisne spremenljivke na odvisno.

Ugotovili smo, da je število let obiskovanja supervizije pomemben napovednik. Iz naših rezultatov lahko sklepamo, da več let kot je posameznik vključen v supervizijski proces, manj pogosto



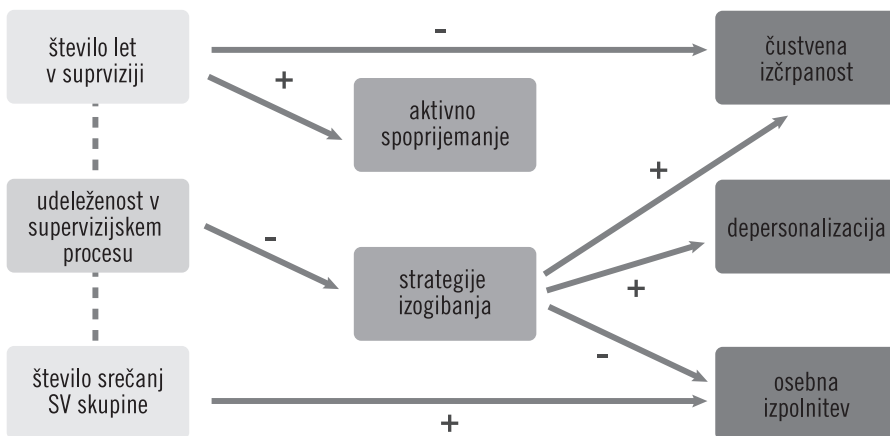
in manj intenzivno doživlja čustveno izčrpanost, hkrati pa je bolj izraženo njegovo aktivno spoprijemanje s stresnimi situacijami, in to ne glede na to, če so te strategije usmerjene na problem ali na čustva. Prav tako lahko ugotovimo, da več kot je imela supervizijska skupina srečanj v posameznem letu, večjo intenziteto osebne izpolnitve so doživljali supervizanti.

## SKLEPI

Povzetke vseh svojih ugotovitev predstavljamo v spodnjem diagramu (glej **SLIKO 2**), kjer puščice nakazujejo vpliv neodvisne na odvisno spremenljivko, znak nad puščico pa označuje, če je ta vpliv pozitiven ali negativen.

**SLIKA 2**

*Grafični prikaz ključnih rezultatov*



Če strnemo dobljene ugotovitve v nekaj točk, izpostavimo:

1. **Supervizija je pomembna metoda, ko proučujemo možnosti boljšega obvladovanja stresa in preprečevanja izgorelosti pri pedagoških delavcih.**

Zato bi bilo ključno, da se na ravni organizacij v VIZ (in države) poiščejo možnosti in viri, da bi bila udeležba v superviziji mogoča za vsakega pedagoškega delavca. Stres, ki izvira z delovnega mesta, je najpogosteje vir kroničnega stresa v sodobni družbi. Njegove posledice se kažejo tako na ravni posameznika, organizacije, kjer je zaposlen, kot na ravni celotne družbe. Stres na delovnem mestu in izgorelost sta tudi ključna dejavnika, ki prispevata k slabšemu psihofizičnemu zdravju posameznikov in njihovi odsotnosti z delovnega mesta (Maslach in Leiter, 1997, 2008).

Supervizija je primerna metoda za vse posameznike, saj lahko z udeležbo pričakujejo različne izide. Tudi če se pedagoški delavec v tem trenutku ne počuti preobremenjenega ali izgorelega, so cilji in funkcije supervizije raznovrstni in vsakemu nudijo prostor za strokovni in osebni razvoj. Imajo pa še mnogo drugih potencialnih koristi, ki niso povezane zgolj s stresom in izgorelostjo (za več informacij glej npr. Ajduković in Cajvert, 2004; Kobolt in Žorga, 2006).

2. **Supervizant v procesu supervizije dobi prostor in priložnost, da svoje probleme izpostavi, uporablja manj strategij izogibanja stresnim situacijam, kar rezultira v izboljšanju vseh vidikov zaznane poklicne izgorelosti (manjša pogostost in intenziteta čustvene izčrpanosti ter depersonalizacije; večja pogostost in intenziteta osebne izpolnitve).**

Čeprav se sama udeležba v supervizijskem procesu ni pokazala kot pomemben dejavnik zmanjšanja izgorelosti, pa se je bolj pokazal posreden vpliv. Cajvert (2001) navaja, da supervizor v superviziji ustvari prostor, kjer se supervizant lahko preizprašuje, reflektira, postavlja vprašanja in problematizira dane okvirje, prepričanja, trditve in resnice. Sam proces je aktivno ukvarjanje s problemskimi situacijami, refleksija iz več zornih kotov, iskanje alternativnih rešitev, tudi preizkušanje v praksi, integracija in implementacija novih idej ter ponovna refleksija na prihodnjih srečanjih. Značilnosti aktivnega pristopa k problemskim situacijam bi po našem mnenju lahko ključno prispevale k zmanjšanju strategij izogibanja. Morda k temu pripomore tudi skupina, drugi udeleženci, ki

so lahko v pomoč in navdih pri iskanju boljših poti. Hkrati je pomembna procesnost supervizije, v kateri se odvijajo številni procesi izkustvenega učenja (za več informacij glej npr. Žorga, 1994). Opisano razumemo kot glavne dejavnike, ki podprejo udeleženca, da se s problemskimi situacijami sooči, jih izpostavi, zato uporabi manj strategij izogibanja. Reševanje problemov lahko prinese razbremenitev čustvenih napek, uspešne rešitve pa lahko pripomorejo k posameznikovi pozitivni samopodobi, občutku kompetentnosti in povečanju virov za spoprijemanje s stresnimi situacijami v prihodnosti.

**3. Pri tem ni pomembna samo vključenost v supervizijski proces, ampak drugi dejavniki.**

V naši raziskavi sta se kot pomembna dejavnika pokazala število let vključenosti v supervizijski proces in število srečanj. To sta pomembna vidika, ki ju poudarja tudi razvojno-educativni model (glej npr. Kobolt in Žorga, 2006). Kontinuiteta supervizije (obiskovanje več let) je pomemben dejavnik predvsem zato, ker sprememba v superviziji ni stanje, ampak proces, ki se zgodi (tako opisujeta tudi Kobolt in Žižak, 2010). Večje število srečanj pa udeležencem omogoča, da se v prvi vrsti vzpostavi skupinska dinamika in zaupanje ter da udeleženci spoznajo način dela v superviziji.

**4. Večletna vključenost v supervizijski proces rezultira v zmanjšanju doživljanja čustvene izčrpanosti ter pripomore k povečanju aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami.**

Na podlagi dobljenih rezultatov bi predlagali, da se v organizacijah vzpostavijo dolgoročne supervizijske skupine, kjer bi pedagoški delavec imel možnost obiskovanja supervizije več šolskih let ali (idealno) vsa šolska leta, celotno karierno obdobje. Na ta način bi spodbudili učinke, ki jih lahko prinese udeležba v superviziji. Pedagoški delavec bi imel kontinuirano priložnost za razbremenitev in refleksijo, kar bi pripomoglo k zmanjšanju čustvene izčrpanosti, iskanje alternativnih rešitev za problemske situacije pa bi pripomoglo k bolj aktivnemu spoprijemanju s stresom. Natančnih podatkov o tem, kaj pripomore k manjši čustveni izčrpanosti, sicer nimamo, nam pa

podatki kažejo, da je pomembna kombinacija dveh dejavnikov: večletno obiskovanje supervizije in manj izražene strategije izogibanja.

**5. Večje število srečanj supervizijske skupine v posameznem šolskem letu vpliva na večjo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.**

Cook Sandifer (2017) ugotavlja, da je frekventnost supervizije (ob njeni kakovosti) ključen dejavnik, ki pripomore k zmanjšanju izgorelosti. Ugotovitev je skladna z načeli razvojno-edukativnega modela supervizije, ki zagovarja večje število srečanj v posameznem procesu glede na druge modele. Po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema proces od 15 do 20 srečanj (Kobolt in Žorga, 2006). Čeprav v našem okolju v praksi pogosto ni prostora (ali denarja) za obširno supervizijo, večina supervizorjev razvojno-edukativnega modela izvaja 8–15 srečanj na posamezno šolsko leto (oziroma vsaj 8).

Kontinuiranost in rednost procesa sta dva vidika, ki ju poudarja tudi razvojno-edukativni model. Ugotovitve raziskave lahko supervizorjem služijo kot ena izmed točk utemeljitve, zakaj je pomembno, da se pedagoški delavci vključijo v proces supervizije, in kako bo vključitev prispevala k spremembam na področju spoprijemanja s stresom in poklicne izgorelosti. Hkrati so lahko ugotovitve podpore supervizorjem pri dogovarjanju z naročniki supervizije, da predlagajo daljše (večletne) procese in da vztrajajo pri zadostnem številu srečanj skupine v posameznem šolskem letu.

Predstavljena raziskava ima tudi svoje omejitve in priložnost za nadgradnjo. Posamezniki se v proces supervizije vključijo iz različnih razlogov, z različnimi motivi in cilji, zato bi bilo najbolj smiselno primerjati spremembe na ravni posameznika. Predlagamo raziskavo, kjer bi s prilagojenim vprašalnikom merili strategije spoprijemanja s stresom in stopnjo zaznane poklicne izgorelosti pred vstopom v supervizijski proces in po zaključku. Lahko bi dodali še tretje merjenje, in sicer od 6 do 12 mesecev po zadnjem srečanju supervizijske skupine, kar bi nam dalo informacijo o trajnosti učinka. Mogoča

je tudi nadgradnja metodologije, bodisi s kompleksnejšimi kvantitativnimi metodami ali z vključitvijo kvalitativne metodologije, s čimer bi uporabili triangulacijo metod in tako zmanjšali negativne vidike posamezne metode. V razvojno-edukativnem modelu imamo na voljo še analizo refleksij posameznih srečanj (ali vsaj zaključnih refleksij), ki nam ponujajo poglobljen vpogled v notranji svet supervizanta in s katerimi bi lahko pomembno dopolnili ugotovitve svoje raziskave.

Ključni prispevek raziskave vidimo v spoznanjih, ki lahko supervizorjem pomagajo pri osmišljanju in evalvaciji supervizijskega procesa, supervizantom pri odločitvi za supervizijski proces in odločevalcem (plačnikom supervizije) kot spodbuda pri upoštevanju strokovnih predlogov in znanstvenih dognanj pri odločitvi o uvedbi supervizije v organizaciji.

## LITERATURA

- Ajdukovič, M. in Cajvert, L. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocialnem radu*. Društvo za psihološko pomoč.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. in Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Bilban, M. in Pšeničny, A. (2007). Izgorelost. *Delo in varnost*, 52(1), 22–29.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta: o superviziji*. Svjetlost.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. in Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.
- Cook Sandifer, M. (2017). *Factors associated with supervision and counseling program implementation in schools*. Ann Arbor, ProQuest LLC.

- Čobanovič, J. J. (2020). *Poklicna izgorelost in pomen supervizije pri učiteljih razrednega pouka* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6491/>.
- Dekleva, B. (1995). Uvajanje supervizije kot razvojno-podporne dejavnosti na področju obravnavanja problemov v zvezi z odklonskostjo mladih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija in izvendružinska vzgoja* (str. 6–13). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Depolli Steiner, K. (2010). *Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Eisenberg, S. A., Shen, B. J., Schwarz, E. R. in Mallon, S. (2012). Avoidant coping moderates the association between anxiety and patient-rated physical functioning in heart failure patients. *Journal of behavioral medicine*, 35(3), 253–261.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Foley, C. in Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46–55.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. in Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165–174.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 9(4), 469–498.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J. in Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across applications. *Journal of Management*, 20, 178–187.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
- Kieschke, U. in Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429–437.
- Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija*

- v izvendružinski vzgoji* (str. 14–33). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 151–188). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Koritnik, N. (2012). Vloga supervizije pri premagovanju stresa. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 16(1/2), 33–40.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124.
- Kovač, J. (2012). *Model individualne supervizije svetovalnih delavcev na osnovnih šolah* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Kržišnik, K. in Čuk, V. (2010). Obremenitve in izgorevanje zdravstveno negovalnega osebja v psihiatriji. V B. Bregar in J. Peterka Novak (ur.), *Kako zmanjšati stres in izgorevanje na delovnem mestu* (str. 30–46). Zbornica zdravstvene in babiške nege – Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije.
- Lazarus, R. S. (1996). The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course. V C. Magai in S. H. McFadden (ur.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (str. 289–306). Academic Press.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Maslach, C. in Jackson, S. (1979). Burned-out cops and their families. *Psychology Today*, 12, 59–62.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey Bass.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498–512.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V T. Lamovec (ur.), *Psihodiagnostika I* (str. 324–343). Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Poraj, G. (2011). Psihološki poklicni stresorji in izgorevanje pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 42(4), 33–40.
- Pšeničny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki. *Psihološka obzorja* 15(3), 19–36.
- Pšeničny, A. in Findeisen, D. (2005). Poklicna izgorelost ali zavzetost za delo, to je zdaj vprašanje. *Andragoška spoznanja*, 11(3), 53–64.
- Rupar, B. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. *Socialna pedagogika*, 7(1), 53–70.
- Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2024/1/Dokt\\_feb\\_BRupar.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2024/1/Dokt_feb_BRupar.pdf).
- Schaufeli, W. B., Daamen, J. in Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An BMI validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 803–812.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., in Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. V C. Maslach, S. E. Jackson, in M. P. Leiter (ur.), *Maslach Burnout Inventory manual* (str. 19–26). Consulting Psychologists Press.
- Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih*. SVIZ.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 29–90). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tancig, S. (2008). Podpora učitelju: supervizija in timsko delo. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig, *Učne težave v osnovni šoli : problemi, perspektive, priporočila [na spletu]* (str. 92–99). Zavod RS za šolstvo. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1477/>.



- Wilkerson, K. in Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 440–450.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3/4), 157–169.
- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projekth. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija za razvojne in preventivne programe* (str. 5–30). Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.
- Žorga, S. (2002). *Razvojno-edukativni model supervizije*. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–48). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2006a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 283–295). Univrza v Ljubljani,, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2006b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process. *International Journal for Advancement of Counselling*, 299(3-4), 203–211.