

Mag. Irena Demšar

Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev

Povzetek: Podobno kot v drugih poklicih, za katere je značilno delo z ljudmi, se tudi učitelji pri svojem delu soočajo s stresnimi situacijami. Kronični stres pa lahko privede do izgorelosti. V prispevku nas je zanimalo predvsem, ali opora, ki jo dajejo bližnji (sodelavci, nadrejeni, partner, prijatelji in supervizor), pripomore k zmanjševanju izgorelosti. Analizirali smo tudi delo supervizijskih skupin in ugotovili, da je večina učiteljev, ki so se vključili v supervizijske skupine, to storila iz želje po učinkovitem reševanju problemov, refleksiji in po pogovoru. Z delom supervizijske skupine, številom članov, številom srečanj in supervizorjevim delom je bila večina zadovoljna. Kljub temu se učitelji, vključeni v supervizijske skupine, od drugih učiteljev v doživljanju izgorelosti ne razlikujejo signifikantno.

Ključne besede: izgorelost, socialna opora, preprečevanje izgorelosti, supervizija.

UDK: 371.12

Strokovni prispevek

*Mag. Irena Demšar, profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Janka Modra, Dol pri Ljubljani;
e-naslov: irena.demsar1@guest.arnes.si*

Uvod

Ko pred kratkim diplomirani študent (ali študentka) prvič v življenju stopi pred razred kot učitelj (oziroma učiteljica), mu je pri srcu tesno. Verjetno se počuti kot prvošolec, ki je prvičkrat prestopil šolski prag. Njegova naloga je oblikovati lik učitelja, ki je vreden spoštovanja in ki predvsem spoštuje samega sebe. Samo učitelj, ki se spoštuje, zna biti popustljiv, a hkrati zahteven in dosleden. Le samozavesten in zadovoljen učitelj lahko skupaj z učencem sledi načelom prijazne šole. Hkrati pa se učitelj srečuje z mnogimi stresnimi situacijami. Vsakodnevne interakcije z učenci, sodelavci in starši, zahtevnost poučevanja ter drugo delo in naloge v razredu in zunaj njega pogosto povzročajo čezmeren pritisk in privedejo do stresa. Dolgotrajna izpostavljenost stresu se lahko stopnjuje do izgorelosti, ki se kaže v psihičnih, vedenjskih in fizičnih spremembah. Učitelji se različno soočajo s stresnimi situacijami na delovnem mestu – večina išče individualne načine reševanja problemov, redki pa se odločajo za bolj organizirane oblike, kot so na primer supervizijske skupine.

Definicije izgorelosti

Izgorelost so prvič opisali sredi sedemdesetih let. Freudenberg (1974, po Dworkin, 1987) je izgorelost opisal s simptomi, kot so cinizem, negativizem, nefleksibilnost, nezadovoljnost, z dolgočasnost idr. V začetku osemdesetih let pa je C. Maslach opazovala načine, kako so se ljudje soočali z emocijami na delovnem mestu (Maslach in Schaufeli 1993). V obsežni raziskavi, ki jo je izpeljala skupaj s S. E. Jackson (1981), sta na vzorcu 1025 posameznikov s pomočjo vprašalnika določili tri faktorje oz. dimenzije izgorelosti:

- čustveno izčrpanost – posameznik ima občutek, da ne dosega zelenih ciljev, da hodi po robu psihološko in čustveno;

- depersonalizacijo – posameznik se oddalji od drugih ljudi in jih vedno bolj vidi kot objekte;
- zmanjšano osebno izpolnitev – kaže se v posameznikovem majhnem samospoštovanju, pri opravljanju službenih nalog pa se posameznik ne trudi in delo opravi slabo.

Ta raziskava je precej vplivala na nadaljnje raziskovanje izgorelosti. Avtorici sta na podlagi rezultatov izdelali vprašalnik C. Maslach o izgorelosti (Maslach burnout inventory ali MBI), vseboval je 22 trditev, s katerimi opisujeta čustveno izčrpanost, osebno izpolnitev in depersonalizacijo na delovnem mestu. Posameznik jih oceni pri pogostosti na sedemstopenjski lestvici, pri intenzivnosti pa na osemstopenjski lestvici Likertovega tipa. Glede na doseženo število točk ocenimo, kakšno stopnjo izgorelosti doseže posameznik; zaradi lepšega prevo-da pa bomo v članku pisali o doživljanju izgorelosti.

Posamezniki, ki doživljajo izgorelost, opisujejo svoje občutke kot izgubo navdušenja nad delom, prisotnost jeze, strahu, depresije in nezadovoljstva. C. Maslach in M. P. Leiter (1997) sta njihove izjave o občutkih in doživljanju izgorelosti razvrstila v tri skupine: izguba privlačnosti opravljanja poklica, upad pozitivnih čustev in probleme delavca pri prilagajanju na delovnem mestu. Beverly A. Potter (1994) poudarja, da je izgorelost predvsem motivacijski problem. Trdi, da ljudje, ki jim je delo poživitev in jih napolnjuje, kljub stresu z navdušenjem opravljajo svoje delo. Kadar pa navdušenja ni več, postane delo nepomembno in težko. Večina avtorjev (Hallsten 1993; Maslach 1999; Penko 1994) zagovarjajo tezo, da je izgorelost kroničen, negativen in čustven odziv na delovne strese in se pojavi zaradi utrujenosti in čustvene izčrpanosti. Y. Gold (1984) in J. Dunham (1992) trdita, da je izgorelost zadnja faza neuspešnega reševanja stresnih situacij.

Z medicinskega vidika pa je Ščuka (2008) ozadje sindroma izgorelosti opisal kot stres in neustrezen odgovor organizma na stres. Zaradi stresnih situacij se telo odzove s hormonskim draženjem z adrenalinom in noradrenalinom, pozneje pa tudi s kortizolom in testosteronom. »Ti hormoni sicer želijo vzpostaviti ravnovesje v odnosu človek/okolje, a napravijo dolgoročno v telesu več škode kot koristi. Prilagoditev na stres pomeni torej nenehno prisotnost enega od teh hormonov, povečano napetost in pospešeno presnovo, ki organizem izčrpajo in prehitro iztrošijo.« (Ščuka, 2008, str. 4)

A. Pšeničny pa opozarja, da izraz »izgorelost« pri nas ni dovolj natančno definiran. »Izraz izgorelost se v našem okolju uporablja nediferencirano tako za stanje, ko človek izgoreva, za stanje pred zlomom in za sam adrenalni zlom (adrenalno izgorelost), kljub temu da se ta stanja med seboj zelo razlikujejo, tako po znakih kakor po posledicah. Da bi odpravili terminološke nejasnosti, bi bilo smiselno ločevati med utrujenostjo, izgorevanjem (kronično utrujenostjo, preutrujenostjo, preveliko izčrpanostjo) in adrenalno izgorelostjo (stanjem po adrenalnem zlomu), saj gre za fiziološko in psihično različna stanja.« (Pšeničny 2006, str. 20)

Preprečevanje izgorelosti

Poleg individualnih pristopov k preprečevanju izgorelosti, ki se nanašajo na posameznikov življenjski slog in njegov način dela, ima tudi organizacija, v kateri je posameznik zaposlen, pomembno vlogo pri preprečevanju izgorelosti na delovnem mestu. Po mnenju C. Maslach (1982) je opora v organiziranih podpornih skupinah izredno pomembna za preprečevanje izgorelosti. Veliko raziskovalcev je ugotavljalo povezanost med izgorelostjo in socialno oporo (social support), ki jo definirajo kot oporo, ki jo dajejo sodelavci, nadrejeni, supervizorji, pa tudi zakonski partnerji, prijatelji idr. Večina raziskav, v katerih so različni avtorji ugotavljali povezanost med socialno oporo in izgorelostjo, je bila narejenih v Združenih državah Amerike, kjer ima supervizija več značilnosti mentorskega modela, pri nas pa se bolj uveljavlja razvojno-edukativni model supervizije. Kljub temu oba supervizijska procesa dajeta podporo, kritično refleksijo, konzultacijo in evalvacijo, s pomočjo katerih učitelji bolje razumejo svoje delo, probleme, ravnanja in odločitve.

Avtorji, ki so raziskovali vpliv socialne opore na izgorelost pri učiteljih, so opazovali predvsem oporo, ki jo dajejo sodelavci, supervizorji, oporne skupine, vodstvo šole, družina oz. partnerji in prijatelji. Večina raziskav je pokazala, da socialna opora, ki jo posameznik prejema na delovnem mestu, pomembno vpliva na njegovo soočanje s stresorji.

Y. Gold s sodelavci (1992) je na 133 osnovnih in srednjih šolah raziskovala vpliv socialne opore na izgorelost pri učiteljih začetnikih in ugotovila, da ti učitelji pogostejše doživljajo izgorelost. Za preprečevanje izgorelosti so avtorji predlagali različne možnosti, kot so svetovanje in oblikovanje opornih skupin, ki jim dajejo psihološko oporo ter pomoč pri reševanju težav, s katerimi se soočajo na delovnem mestu.

Pierce in Molloy (1990) sta na vzorcu 750 učiteljev srednjih šol ugotovila, da učitelji, ki dobivajo manjšo socialno oporo od svojih sodelavcev in drugih, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu, doživljajo višjo stopnjo izgorelosti, njihovi kolegi, ki dobivajo več socialne opore, pa doživljajo nižjo stopnjo izgorelosti. Iz tega sta sklepala, da doživljajo učitelji nižjo stopnjo izgorelosti, če delajo v okolju, ki jim daje oporo.

V longitudinalni študiji, ki so jo izvedli v Kanadi (Greenglass in sod. 1998), so ugotovili, da opora sodelavcev pri učiteljicah zmanjšuje čustveno izčrpanost, pri učiteljih pa opora sodelavcev in supervizorja zvečuje osebno izpolnitev. V raziskavi ugotavljajo, da je socialna opora, ki jo dajejo sodelavci, med učitelji pogostejša pri ženskah kot pri moških, zaradi česar so ženske, ki dobivajo več opore pri sodelavcih, manj čustveno izčrpane. Če je socialna opora sodelavcev in supervizorja vsebovala tudi čustveno oporo, so moški dosegali večjo osebno izpolnitev. Čustvena opora je predvsem zboljšala pozitivno mnenje o sebi in zvečala osebno izpolnitev.

Zanimiva je tudi longitudinalna raziskava, ki sta jo izvedla Dormann in Zapf (1999) na vzorcu 543 delavcev iz okolice Dresdna. Raziskovala sta povezanost med socialno oporo, ki jo dajejo supervizorji in sodelavci, socialnimi stre-

sorji na delovnem mestu in simptomi depresivnosti, anksioznosti in psihosomatskimi simptomi. Ugotovila sta, da se učinki supervizorjeve socialne opore pokažejo šele po osmih mesecih. V primeru visoke supervizorjeve socialne opore so delavci kazali manj simptomov depresivnosti, zaradi česar sta avtorja sklepala, da supervizorjeva opora lahko deluje preventivno na socialne stresorje in tako preprečuje depresivnost.

Podobno raziskavo so pri učiteljih izpeljali Russell, Altmaier in Velzen (1987). Preverjali so učinkovitost socialne opore, ki jo dajejo supervizorji, sodelavci, partnerji in prijatelji oz. sorodniki. Podobno kot navajajo druge raziskave, tudi Russell s sodelavci ugotavlja, da so učitelji, ki dobijo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih in spretnostih, manj dovzetni za izgorelost ter da je edini signifikantni prediktor opora, ki so jo dajali supervizorji. Učitelji, ki so imeli suportivne supervizorje, so občutili manjšo čustveno izčrpanost, večje osebno zadovoljstvo in bolj pozitiven odnos do študentov.

V Sloveniji se tudi na področju šolstva kot ena izmed oblik podpore učiteljem uveljavlja metoda supervizije.

Supervizija

Zaradi lastnosti delovnih mest, psiholoških okoliščin dela, za katere so vedno bolj značilni neosebni medčloveški odnosi, in odziva nanje, sta stres in izgorelost vedno pogostejši vzrok poklicnih bolezni (Ščuka 2008). Ustrezni medčloveški odnosi pa so temeljni pogoj druženja in oblikovanja socialne skupnosti. Številne raziskave namreč kažejo, da so prijateljski odnosi v organizacijah pomembni. Posamezniku pomagajo pri poklicnem napredovanju in odločitvah, dajejo mu čustveno podporo, dajejo povratne informacije o njegovem delu in delijo informacije o delu organizacije. (Yager 1999, po Koporec 2006) Vse to vpliva na dobro počutje posameznika in na počutje v organizaciji (Rawlins 1992; Gibbons in Olk 2003, po Koporec 2006).

Podobno kot v socialnem delu, psihoterapiji, klinični psihologiji, zdravstvu in drugih poklicih, za katere je značilno neposredno delo z ljudmi, se tudi v pedagoškem poklicu uveljavlja supervizija. Za te poklice so značilne različne situacije, v katerih se mora posameznik hitro, brez možnosti posvetovanja s svojimi sodelavci ali nadrejenimi, odločati o razreševanju posameznih delovnih situacij ali konfliktov. Zaradi potrebe po hitrem odzivu svoje odločitve ali ustreznosti postopka ne more preveriti v strokovni in drugi literaturi. Takih in podobnih situacij v razredu, pri pogovoru, na sestanku idr. ne moremo vnaprej načrtovati in se nanje pripraviti (Žorga 1994).

Supervizija je ena od metod, ki strokovnim delavcem omogoča, da se v varnem in znanem okolju učijo na podlagi svojih izkušenj, rešujejo svoje probleme in naredijo refleksijo lastne prakse, ki je potrebna za uspešen profesionalni pa tudi osebni razvoj. Po mnenju S. Žorga (1997) je supervizija ena tistih metod samorazvoja, ki uspešno prispeva k nenehnemu učenju in razvoju strokovnih delavcev ter jim pomaga do integriranega razvoja vseh njihovih funkcij.

Supervizijski proces

Učenje v odrasli dobi poteka večinoma na podlagi življenjskih izkušenj, in ne s formalnim izobraževanjem, kot je značilno za otroke in mladostnike (Kobolt, Žorga 2000). Življenje ponuja veliko situacij, iz katerih se lahko učimo, vendar to ne pomeni, da se bomo iz vsake situacije naučili enako. Sullivanova in Glanz (2000) verjameta, da je učenje najučinkovitejše takrat, ko je posameznik (npr. strokovni delavec) dejavno vključen v učni proces, v njem sodeluje in ko refleksija problema pomeni opazovanje, analizo, proučevanje in rekonceptualizacijo izkušnje. Z reflektiranjem delovnih izkušenj se razvijejo nove spretnosti, sposobnosti in spremembe vedenja, sčasoma pa lahko to privede celo do internalizacije novih spretnosti. Način obravnave in predelave izkušenj v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja (po Kobolt, Žorga 2000), kjer se v cikličnem procesu prepletajo štiri dejavnosti:

- konkretna delovna izkušnja oz. zgodba, v kateri je dogodek natančno opisan (supervizijsko gradivo);
- refleksija izkustva oz. ozaveščanje, analiza in razmislek o dejavnikih, ki so vplivali na izkušnjo in na posameznikovo ravnanje v njej;
- abstraktna konceptualizacija oz. primerjava in iskanje zvez med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem, stališči itn. Integracija novih spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje;
- praktično eksperimentiranje oz. načrtovanje novih vzorcev in strategij vedenja ter njihovo preizkušanje v praksi.

Le kadar proces supervizije poteka vzporedno z delom, lahko poteka učenje v obliki spirale, na vedno višji ravni. Supervizor naj bi strokovnega delavca vodil v njegovem učnem procesu in oblikoval ustrezne učne situacije, primerne za učenje in prehajanje iz ene faze v procesu v drugo.

V Sloveniji je supervizija na psihiatričnem in klinično-psihološkem področju (Kobolt 1995) dobro uveljavljena. Od šolskega leta 1996/97 je omogočen tudi specialistični študij supervizije, ki kandidate usposablja za vodenje supervizije v različnih ustanovah in na različnih področjih dela – tudi na socialno-pedagoškem področju (Žorga 1995).

Empirični del: raziskovalni cilji in hipoteze

Naš temeljni cilj je ugotoviti stanje izgorelosti med slovenskimi učitelji na osnovnih in srednjih šolah. V raziskavi želimo ugotoviti, kakšno stopnjo izgorelosti doživljajo učitelji v osnovnih in srednjih šolah ter kakšna je povezanost med socialno oporo, ki jo dajejo sodelavci, nadrejeni, prijatelji, partner in supervizor, ter stopnjo izgorelosti učiteljev.

Naši hipotezi sta naslednji:

- Slovenski učitelji v osnovnih in srednjih šolah pri svojem delu doživljajo izgorelost.

- Učitelji, ki dobivajo socialno oporo od sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo manj izgorelosti.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 228 učiteljev, in sicer 193 žensk in 35 moških, starih od 24 do 57 let. Povprečna starost učiteljev je bila 38,9 leta ($SD = 8,26$). V raziskavi je sodelovalo 161 učiteljev z desetih osnovnih šol. Od tega jih je 38,9 % poučevalo v podeželskem okolju (iz Dolenjske in okolice Ljubljane), 61,1 % pa v mestnem (Koper, Ljubljana, Novo mesto). V raziskavo je bilo vključenih tudi 67 učiteljev s treh srednjih šol. Vsi učitelji na srednjih šolah so poučevali v mestnem okolju (v Ljubljani).

Pripomočki

Za izpeljavo raziskave smo pripravili vprašalnik, poimenovan Vprašalnik izgorelosti pri učiteljih (VIU), ki je bil sestavljen na podlagi vprašalnika C. Maslach o izgorelosti (MBI) (Maslach, Jackson, Leiter 1997). Z njim smo želeli ugotoviti stopnjo izgorelosti, ki jo doživljajo učitelji. Raziskavo smo izpeljali maja 2002, učiteljem pa je bila pri sodelovanju v raziskavi zagotovljena anonimnost.

Zanesljivost vprašalnika C. Maslach o izgorelosti smo ugotavljali s pomočjo Cronbachovega α -koeficienta in dobili podobno zanesljivost kot drugi avtorji (Iwanicki, Schwab 1981; Pierce, Molloy 1990): na lestvici pogostosti je $\alpha = 0,71$ in na lestvici intenzivnosti $\alpha = 0,74$.

V raziskavi smo izpeljali tudi faktorsko analizo pogostosti in intenzivnosti izgorelosti, da bi ugotovili, ali sta faktorski strukturi obeh lestvic (pogostosti in intenzivnosti) podobni strukturam, kot jih navaja C. Maslach s sodelavci (1997). Vsaka lestvica vsebuje 22 trditev oziroma postavk. Trditve so v obeh vprašalnikih iste, le da pri eni merimo pogostost, pri drugi pa intenzivnost doživljanja čustvene izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije. Tako kot pri C. Maslach so postavke v prvem faktorju predstavljale čustveno izčrpanost, v drugem osebno izpolnitev, v tretjem pa depersonalizacijo. Manjše razlike so nastale le pri drugem faktorju. V naši raziskavi je bila 21. postavka pri pogostosti izgorelosti uvrščena v tretji faktor (oz. k depersonalizaciji), vendar z negativnim koeficientom, C. Maslach pa jo uvršča k osebni izpolnitvi. Zaradi minimalnih odmikov naših faktorjev od dimenzij izgorelosti, kot jih je opredelila C. Maslach, smo obdržali njeno razdelitev postavk in poimenovanja dimenzij.

Merili smo tudi stopnjo socialne opore, ki jo učiteljem dajejo sodelavci, nadrejeni, partner, prijatelji in supervizor. Ta del vprašalnika smo dali v oceno štirim izvedencem s področja supervizije, ki so podali svoje mnenje in ocenili primernost vprašanj o delu supervizijske skupine in supervizorja. Ker je pri vseh vprašanjih večina izvedencev menila, da so vprašanja bistvena ali vsaj koristna, smo vsa uvrstili v vprašalnik. V tem vprašalniku so učitelji ocenjevali pogostost zaupanja službenih problemov ter upoštevanje predlaganih rešitev na petstopenjski lestvici z ocenami od 0 (nikoli ne zaupam/upoštevam rešitve)

do 4 (zelo pogosto zaupam/upoštevam rešitve). Del vprašalnika pa so izpolnili le učitelji ($N = 30$), ki so bili v šolskem letu 2001/02 vključeni v proces supervizije. S tem delom vprašalnika smo ugotavljali značilnosti supervizijskih skupin (število članov, število srečanj) in zadovoljstvo posameznika z delom v skupini in z delom supervizorja, ki vodi supervizijsko skupino. Vprašalnike smo učiteljem razdelili osebno na enem izmed srečanj supervizijske skupine.

Statistične analize

Za opis vzorca in opis doživljanja izgorelosti smo uporabili mere deskriptivne statistike. Za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na prejetje socialne opore smo uporabili t-test in preizkus hi-kvadrat. Za ugotavljanje podobnosti faktorske strukture lestvic pri pogostosti in intenzivnosti izgorelosti pa smo uporabili faktorsko analizo.

Rezultati

Pogostost in intenzivnost izgorelosti

Glede na to, kako pogosto in intenzivno učitelji doživljajo izgorelost, smo dobljene rezultate razvrstili v tri skupine: na učitelje z nizko, zmerno in visoko stopnjo izgorelosti (preglednica 1).

Stopnja	Pogostost (%)	Intenzivnost (%)
Nizka	63,5	39,0
Zmerna	26,8	52,6
Visoka	9,7	8,4

Preglednica 1: Delež učiteljev (v odstotkih) s posamezno stopnjo pogostosti in intenzivnosti izgorelosti (po tristopenjskem modelu)

Rezultati kažejo, da 63,5 % učiteljev izgorelost doživlja zelo redko, 26,8 % zmerno in 9,7 % učiteljev zelo pogosto, 39 % učiteljev jo doživlja zelo šibko ali je ne doživlja, 52,6 % učiteljev doživlja izgorelost zmerno intenzivno ter 8,4 % zelo intenzivno.

Socialna opora

Socialno oporo smo merili s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa. Udeležencem smo zastavili vprašanje, komu in kako pogosto zaupajo svoje službene probleme ter ali predlagane ideje in rešitve kasneje tudi uporabijo v praksi. Učitelji so ocenjevali pogostost zaupanja službenih težav ter zadovoljstvo s predlaganimi rešitvami.

	M	SD	N
Sodelavci	2,58	0,89	220
Partner	2,58	1,22	208
Supervizor	2,33	1,13	39
Prijatelji	1,99	1,1	206
Nadrejeni	1,53	0,81	202

Preglednica 2: Ljudje, ki jim učitelji najpogosteje zaupajo

	M	SD	N
Supervizor	2,84	1,08	37
Sodelavci	2,55	0,76	216
Partner	2,30	1,04	194
Nadrejeni	2,07	0,89	198
Prijatelji	2,01	0,97	196

Preglednica 3: Predlagane rešitve, ki jih učitelji najpogosteje upoštevajo

Aritmetične sredine kažejo, da učitelji najpogosteje zaupajo službene probleme sodelavcem in partnerju (preglednica 2), glede na rešitve, ki so jim jih njihovi bližnji predlagali, pa so učitelji najvišjo stopnjo zaupanja izkazali supervizorju (tisti, ki so bili vključeni v supervizijske skupine), nato sodelavcem in partnerju, manj pa nadrejenim in prijateljem (preglednica 3).

Udeležence smo nato razdelili v dve skupini:

- Med učitelje, ki prejemajo več socialne opore, smo uvrstili tiste učitelje, ki so na vprašanja o zaupanju svojih službenih težav in upoštevanju predlaganih rešitev v poprečju odgovarjali z ocenami od 2 do 4 (visoka pogostost zaupanja in upoštevanja rešitev).
- Med učitelje, ki prejemajo manj socialne opore, smo uvrstili učitelje, ki so na ta vprašanja v poprečju odgovarjali z ocenami od 0 do 2 (nizka pogostost zaupanja in upoštevanja rešitev).

Za ugotavljanje razlik v doživljanju izgorelosti med učitelji, ki prejemajo več socialne opore, in učitelji, ki prejemajo manj socialne opore, smo uporabili t-test. Rezultati so pokazali, da učitelji, ki pogosteje zaupajo svoje službene probleme, doživljajo izgorelost pogosteje in intenzivneje kot njihovi kolegi (preglednica 4), vendar pa pri pogostosti razlike niso signifikantne.

Učitelji, ki upoštevajo rešitve, ki jim jih predlagajo sodelavci, nadrejeni, prijatelji, partner in supervizor, doživljajo izgorelost manj pogosto ($p < 0,05$) kot njihovi kolegi, ki ne upoštevajo predlaganih nasvetov (preglednica 4). Pri intenzivnosti izgorelosti ni signifikantnih razlik ($p > 0,05$) med učitelji.

V nadaljevanju raziskave nas je zanimalo, ali se učitelji glede na višjo oz. nižjo stopnjo socialne opore razlikujejo tudi v posameznih dimenzijah izgorelosti. Z uporabo t-testa smo ugotavljali signifikantnost razlik v doživljanju čustve-

ne izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije med skupino, ki prejema več socialne opore, in skupino, ki prejema manj socialne opore.

	Pogostost				Intenzivnost			
	či	oi	d	skupaj	či	oi	d	skupaj
Pogostost zaupanja								
nizka	18,99	32,71	4,23	2,18	25,01	36,55	5,66	2,44
visoka	21,47	32,32	4,96	2,41	29,16	36,98	6,34	2,71
t (225)	-1,97*			-1,89			-2,41*	-2,92**
Upoštevanje rešitev								
nizka	21,27	31,69	5,42	2,44	27,26	35,67	6,92	2,65
visoka	19,29	33,29	3,95	2,17	26,99	37,75	5,19	2,51
t (221)		-2,06*	2,62**	2,20*		-2,21*	2,47	1,24

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Preglednica 4: Razlike v pogostosti in intenzivnosti izgorelosti (glede na posamezne dimenzije) med učitelji, ki prejemajo visoko in nizko stopnjo socialne opore. V preglednici so objavljeni le statistično značilni rezultati. Oznake či, oi in d pomenijo čustveno izčrpanost, osebno izpolnitev in depersonalizacijo.

Rezultati kažejo, da učitelji, ki pogosteje zaupajo službene probleme svojim bližnjim, pogosteje doživljajo višjo čustveno izčrpanost in imajo do učencev bolj neoseben odnos (višja depersonalizacija), učitelji, ki pogosteje upoštevajo rešitve, ki jim jih predlagajo drugi, pogosteje in intenzivneje doživljajo višjo osebno izpolnitev in redkeje depersonalizacijo.

Socialna opora in supervizijske skupine

Na vprašanja o delu supervizijske skupine in supervizorju so odgovarjali le tisti učitelji ($N = 30$), ki so bili vključeni v supervizijske skupine. Na zastavljena vprašanja so učitelji lahko dali več odgovorov, večinoma pa so bili kratki in jedrnat.

Delo supervizijske skupine

V prvem sklopu so učitelji odgovarjali na vprašanja o razlogih za vključitev v supervizijsko skupino. Skoraj vsi učitelji, med katerimi smo delali raziskavo, so bili v supervizijsko skupino vključeni prvič (93,3 %). Najpogostejši **razlogi** za obisk supervizijske skupine so bili:

- želje po učinkovitem in konstruktivnem odkrivanju in reševanju praktičnih problemov, iskanje rešitev, novih izkušenj in metod ($N = 16$);

- narediti nekaj zase, pridobiti samozavest, učenje načinov sproščanja in razbremenitve (N = 6);
- radovednost in priporočila kolegov, iskanje novih poti (N = 6);
- želje po pogovoru, poslušanju, boljši komunikaciji in odnosih v kolektivu (N = 4);
- želja po refleksiji dela in samorefleksiji (N = 3);
- izboljšanje načina in kakovosti dela, znanja (N = 2);
- občutek izgorelosti (N = 1);
- sodelovanje s praktiki (N = 1).

Opazimo lahko, da so vodilni motivi vključevanja v supervizijsko skupino učenje reševanja problemov iz svojih in tujih izkušenj, profesionalni in osebni razvoj, povezovanje s člani skupine, pridobivanje poklicne samozvesti ter radovednost.

Število članov, vključenih v supervizijske skupine, se je gibalo med 4 in 9 v skupini. Skoraj vsem supervizantom (93,3 %) se je supervizijska skupina zdela primerno velika, drugim pa se je skupina zdela premajhna.

Število srečanj supervizijskih skupin v šolskem letu (do maja 2002, ko je bila izpeljana raziskava) se je gibalo med 7 in 15. 10,0 % učiteljev je menilo, da so srečanja prepogosta (vsi ti učitelji so imeli do raziskave 13 ali več supervizijskih srečanj), 76,7 % da so srečanja ravno prav pogosta in 13,3 % jih je menilo, da so srečanja premalo pogosta (ti učitelji so imeli 7 supervizijskih srečanj).

Učitelji so ocenjevali delo v skupini na lestvici od 1 (zelo mi je všeč) do 5 (ni mi všeč). Večini učiteljev (86,6 %) je delo v supervizijski skupini všeč (ocenili so z oceno 2), 6,7 % je delo v skupini zelo všeč (ocena 1) in 6,7 % je delo zmerno všeč (ocena 3). Pri delu v skupini je bilo supervizantom še posebno všeč:

- komunikacija in odnosi v skupini – zaupljivi odnosi, odkritost, iskrenost, medsebojni pogovori, sproščeno in prijateljsko ozračje, timsko delo, podpora in razumevanje (N = 24);
- dinamika in metoda dela – delo na konkretnih primerih, reševanje (podobnih) problemov, izmenjava izkušenj, konstruktivno razmišljanje ob reševanju problemov (N = 10);
- način vodenja skupine (N = 4);
- raznolikost v skupini – različni karakterji, pogledi na probleme, raznolikost mnenj, različna starost (N = 3).

Večina učiteljev je navajala le pozitivne stvari za delo supervizijske skupine, manj pa je bilo tistih, ki so imeli tudi pripombe k delu supervizijske skupine. Večina pripomb se je nanašala na čas trajanja (redka in kratka srečanja – predvsem pri skupinah, ki so imeli manj kot 8 srečanj oz. predolga in prepogosta srečanja – pri skupinah, ki so imeli več kot 13 srečanj), neenako angažiranost članov skupine, pisanje refleksij in pogovor o problemih, ki zadevajo le določene člane skupine.

Supervizorjevo delo

Učitelji, ki so obiskovali supervizijsko skupino, so supervizorjevo delo ocenjevali od zmerno všeč (16,7 %), všeč (26,7 %) do zelo všeč (53,3 %), le en učitelj je menil, da mu supervizorjevo delo ni všeč (3,3 %). Supervizantom so bile pri supervizorjih najbolj všeč:

- osebnostne lastnosti, kot so umirjenost, sproščenost, spontanost, toplina in nežnost, odločnost, jasnost, odkritost, komunikativnost, humor, nevsiljivost, tolerantnost, neposrednost, razumevanje, dobra volja (N = 24);
- način dela – objektivnost, strokovnost, kreativnost, organiziranost, natančnost, različni pristopi in metode dela, pozorno poslušanje in dajanje čustvene opore (N = 11);
- spodbujanje k razmišljanju in iskanju lastnih rešitev – vodenje k cilju (N = 4).

Večina učiteljev je bila s supervizorjevim delom zadovoljna, redke pa je pri supervizorju motilo preredko ali prepogosto poseganje v besedo in dajanje odgovorov, hitro menjavanje tematike, posvečanje le nekaterim članom v skupini, zaprtost in neizražanje supervizorjevega mnenja.

Učitelje smo vprašali, ali menijo, da jim supervizorji dajejo dovolj opore. Izkazalo se je, da 6,7 % učiteljev meni, da jim supervizorji dajejo preveč opore, 86,7 % jih meni, da jim dajejo ravno prav opore, 6,7 % pa meni, da jim daje supervizor premalo opore.

Zanimalo nas je, ali se učitelji, ki so vključeni v supervizijske skupine, signifikatno razlikujejo od drugih učiteljev v pogostosti in intenzivnosti izgo-relosti (preglednica 5).

	Pogostost		Intenzivnost	
	obiskujejo	ne obiskujejo	obiskujejo	ne obiskujejo
Stopnja				
Nizka	65,0	63,0	35,0	39,8
Zmerna	32,5	26,0	57,5	51,9
Visoka	2,5	11,0	7,5	8,3

Preglednica 5: Razlike v pogostosti in intenzivnosti doživljanja izgo-relosti med učitelji, ki obiskujejo supervizijsko skupino, in tistimi, ki je ne obiskujejo (delež učiteljev, prikazan v odstotkih na tristopenjski lestvici)

Opazimo lahko, da učitelji, ki ne obiskujejo supervizijske skupine, v nekoliko večji meri doživljajo visoko stopnjo pogostosti in intenzivnosti izgo-relosti, vendar razlike niso signifikantne. Ujemanje porazdelitev smo testirali s pomočjo χ^2 -preizkusa. Pri pogostosti je $\chi^2 = 3,06$, g = 2, p = 0,22, pri intenzivnosti izgo-relosti pa $\chi^2 = 0,41$, g = 2, p = 0,82. Preizkus je v obeh primerih pokazal, da se porazdelitvi signifikantno ne razlikujeta.

Razprava

Poglavitni cilj naše raziskave je bil ugotoviti, kakšno stopnjo izgorelosti doživljajo učitelji, ter ugotoviti povezanost med izgorelostjo in socialno oporo pri učiteljih, ki poučujejo na osnovnih in srednjih šolah.

V prvi hipotezi smo potrdili, da mnogi učitelji pri svojem delu doživljajo izgorelost. V naši raziskavi smo ugotovili, da dobra tretjina učiteljev doživlja izgorelost zmerno oz. zelo pogosto, pri skoraj dveh tretjinah učiteljev pa je intenzivnost izgorelosti zmerna ali visoka. Podobne rezultate kažejo tudi druge študije, ki so bile izpeljane v Sloveniji (Pšeničny 2006). Iz raziskav je razvidno, da med zaposlenimi v različnih poklicih (zdravstveni delavci, socialni delavci, delavci v prevzgojnih domovih idr.) izgorelost ali znake izgorevanja kaže od 20 do 40 % v raziskave zajetih oseb.

Hipotezo, da učitelji, ki prejemajo socialno oporo od sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo manj izgorelosti, pa lahko le delno potrdimo. Raziskava je namreč pokazala, da učitelji, ki pogosteje zaupajo službene probleme, doživljajo izgorelost intenzivneje (pogosteje doživljajo višjo čustveno izčrpanost in intenzivneje depersonalizacijo) od učiteljev, ki redkeje zaupajo probleme. Učitelji, ki upoštevajo predlagane nasvete sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo izgorelost redkeje, predvsem doživljajo večjo osebno izpolnitev in manjšo depersonalizacijo.

Odgovor na vprašanje, zakaj je tako, bi lahko poiskali v delu raziskave, v katero so bili vključeni le učitelji, ki obiskujejo supervizijske skupine. Predvidevamo namreč, da učitelji, ki doživljajo izgorelost, iščejo več stikov s svojimi bližnjimi in se z njimi želijo pogovarjati o svojih problemih, vendar pa (še) niso pripravljeni upoštevati njihovih idej in rešitev. Pri članih supervizijskih skupin pa je bila najpogostejši razlog za vključevanje v skupino prav želja po učinkovitem in konstruktivnem odkrivanju in reševanju praktičnih problemov, želje po refleksiji dela in samorefleksiji ter želje po pogovoru, poslušanju, boljši komunikaciji in odnosih v kolektivu. Verjetno je razlog tudi v tem, da supervizijska skupina omogoča varno klimo, v kateri učitelji lahko zaupajo svoje probleme in se soočajo z njimi. Tudi Russell s sodelavci (1987) je ugotovil, da so učitelji, ki dobivajo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih in spretnostih, manj dovzetni za izgorelost, pri čemer je bil najboljši prediktor supervizorjeva opora. Upoštevati moramo, da zaupanje službenih težav samo po sebi še ne pomeni, da učitelji prejemajo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih, spretnostih in svojem delu. Po drugi strani pa učitelji, ki izgorelosti ne doživljajo, verjetno nimajo želje in potrebe po pogovoru o službenih težavah in iskanju rešitev nanje.

Učitelji, ki upoštevajo nasvete, ki jim jih predlagajo bližnji, verjetno dobivajo več povratnih informacij in konkretnih predlogov, s katerimi si pomagajo v konfliktnih situacijah pri svojem delu. Prav reševanje praktičnih problemov in iskanje rešitev nanje je bil vodilni razlog za vključitev v supervizijsko skupino, kar kaže na to, da morajo biti tudi učitelji pripravljeni na sprejemanje predlogov in soočanje s problemi.

Kljub temu pa smo v raziskavi ugotovili tudi, da med učitelji, ki obiskujejo supervizijsko skupino, in med tistimi, ki je ne, ni signifikantnih razlik v doživljanju izgorelosti. Pri tem pa moramo upoštevati, da sta Dormann in Zapf (1999) ugotovila, da se učinki supervisorjeve socialne opore pokažejo šele po osmih mesecih. Morda bi tudi v našem primeru morali raziskavo ponoviti po osmih mesecih vključenosti v supervizijske skupine.

Y. Gold in sodelavci (1992) so v raziskavi ugotovili, da učitelji začetniki pogosteje doživljajo izgorelost, in so kot eno izmed mogočih načinov preprečevanja izgorelosti predlagali svetovanje oziroma oblikovanje opornih skupin. V naši raziskavi signifikantnih razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji v doživljanju izgorelosti nismo zaznali, vendar pa moramo upoštevati, da smo učitelje razdelili le v tri starostne skupine in nismo ugotavljali doživljanja izgorelosti pri učiteljih začetnikih. Zanimivo pa bi bilo ugotoviti, ali bi oporne skupine, kot je npr. supervizijska skupina, pri učiteljih začetnikih v resnici pripomogle k nižji stopnji izgorelosti.

Glede na to, da so supervizijske skupine na naših šolah bolj izjema kot pravilo, so učitelji, ki doživljajo stres ali celo izgorelost, pogosto prepuščeni sami sebi. Za obvladovanje stresa učitelji zato najpogosteje uporabljajo individualne pristope. C. Maslach (1982) opisuje nekatere načine preprečevanja izgorelosti, ki se nanašajo predvsem na posameznikov način dela ali njegov splošni življenjski slog:

- postaviti si realne cilje – kadar zaposleni nima jasnih ciljev, jih bo težko dosegel, ne glede na to, koliko in kako intenzivno dela;
- drugače se lotiti stvari – posameznik se mora odločiti, kako bi lahko vsakodnevne opravke, ki so mu postali rutina, opravljal drugače;
- vzeti si dovolj časa za počitek – še posebno ob stresnih situacijah ali kadar se stvari zapletejo, je pomembno, da se posameznik od njih nekoliko oddalji in si vzame čas za počitek;
- probleme jemati manj osebno – čustvena izčrpanost se navadno pojavi, kadar se posameznik preveč naveže na druge ljudi in njihove probleme občuti kot svoje. V takem primeru bi moral posameznik situacije sprejemati bolj abstraktno in na intelektualni ravni;
- poudarjati pozitivne stvari – poudarjanje tega, kar je dobro, prijetno in zadovoljivo v odnosu z drugimi, je pogosto učinkovit način upiranja negativnim predsodkom;
- narediti prehod – služba in družina sta dve različni okolji, med katerima je treba narediti »prehod«, tako da posameznik preneha misliti na službene težave in se nato normalno vključi v zasebno življenje;
- poleg službe poiskati še druge dejavnosti – ljudje, ki imajo poleg službe še druge dejavnosti, pri katerih se sprostijo in si »napolnijo baterije«, se lahko na učinkovitejši način soočajo s stresom in izgorelostjo;
- menjava službe – kadar se položaj v službi kljub posameznikovim prizadevanjem ne spremeni, je zanj verjetno bolje, da začne razmišljati o menjavi službe.

Da bi preprečili izgorelost na delovnem mestu, je včasih treba spremeniti

nekatero ustaljene vedenjske vzorce in življenjske navade. Pomembno vlogo pa imajo tudi sodelavci. V okviru formalnih in neformalnih skupin lahko sodelavci svetujejo, kako opraviti določeno delo. Pogosto pa že samo razumevanje situacije, dajanje podpore, gledanje na situacijo z drugačne perspektive in dajanje povratnih informacij zmanjšujejo stres. Navadno si tisti, ki doživljajo izgorelost, želijo več miru in se oddaljijo od ljudi. Vendar pa to ni vedno optimalna rešitev, saj lahko prijatelji in sodelavci pomagajo pri premagovanju izgorelosti z dajanjem čustvene opore, prepoznavanjem občutkov, od njih se posameznik lahko uči določenih spretnosti.

Učenje vse življenje ni avtomatičen proces, temveč ga moramo negovati. Supervizija je ena od metod, ki strokovnemu delavcu, ob procesu poklicne refleksije in učenju, omogoča profesionalni razvoj. Strokovni delavec ima na samem srečanju možnost v varnem okolju predstaviti drugim članom skupine svoje delovne izkušnje, se posvetovati z drugimi člani o sebi in svojem poklicnem ravnanju in se tako soočiti s svojimi vrednotami, stališči, implicitnimi teorijami in stili vedenja. Ob pisanju refleksije dobi posameznik pogosto nove uvide v situacijo in nova osebna spoznanja. Ker potekajo supervizijska srečanja vedno vzporedno z delom, poteka proces učenja v superviziji v obliki spirale na vedno višji ravni. Integracija praktične izkušnje s teoretičnim znanjem strokovnemu delavcu pospešuje učne procese in učinkovitejše obvladovanje stresa, to pa posredno povečuje njegovo samozavedanje in pozitivno vpliva na učinkovit osebni in profesionalni razvoj.

Sklep

Zahtevno pedagoško delo učitelja pogosto postavlja v stresne situacije, s katerimi se nekateri bolje soočajo, drugi pa imajo pri tem več težav. Stresnih situacij žal ne moremo preprečiti, lahko pa učitelju pomagamo, da se z njimi uspešneje sooča, in tako preprečimo izgorelost. Predvsem učitelji začetniki potrebujejo veliko opore, ko si pridobivajo svoje prve izkušnje. Supervizija je metoda, ki učitelju omogoča veliko opore in zagotavlja učiteljev profesionalni razvoj, zato bi bilo treba tudi slovenskim učiteljem omogočiti sodelovanje v supervizijskih skupinah, saj so izkušnje s supervizijo na področju šolstva spodbudne in kažejo na pripravljenost pedagoških delavcev, da bi se s to metodo strokovno in osebno izpopolnjevali.

Literatura

- Dormann, C. in Zapf, D. (1999). Social support, social stressors at work, and depressive symptoms: Testing for main and moderating effects with structural equations in a three-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), str. 874–884.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* – 2nd ed. Routhledge.

- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R., Michael, W. B. in Chen, C. Y. (1992). The factorial validity of teacher burnout measure (educators survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 52, str. 761–768.
- Gold, Y. (1984). Burnout: a major problem for the teaching profession. *Education*, 104 (3), str. 271–274.
- Greenglass, E. R. in Burke, R. J. in Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), str. 1088–1106.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. V: Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, str. 95–113. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B. (ur.), *Supervizija v izvedružinski vzgoji; izbrane študije primerov*, str. 14–33. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. *Pedagoška fakulteta v Ljubljani*.
- Koporec, A. (2006). Razširjenost prijateljstva v nekaterih slovenskih organizacijah. *Psihološka obzorja*, 15 (4), str. 85–96.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. V: Vandenberghe, R. in Huberman, A. M. (ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research*, str. 211–222. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C., Jackson, S. E. in Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. V: Zalaquett, C. in Wood, R. J. (ur.). (1997). *Evaluating stress: A book of resources*, str. 191–218. Lanhan, MD: The Scarecrow Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout – the cost of caring*. Englewood Cliffs.
- Maslach, C. in Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, str. 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. V: Schaufeli, W. B., Maslach, C. in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, str. 1–18. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V: Lamovec, T. (ur.) *Psihodiagnostika osebnosti* 1, str. 323–343. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pierce, C. M. B. in Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, str. 37–51.
- Potter, B. A. (1994). *Beating job burnout*. Ronin Publishing, inc.
- Pšeničny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med inter-personalnimi in intrapersonalnimi dejavniki. *Psihološka obzorja*, 15(3), str. 19–36.
- Russell, D. W., Altmaier, E. in Velzen, D. V. (1987). Job-related stress, social support and burn-out among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), str. 269–274.
- Sullivan, S. in Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Corwin Press, Inc.

- Ščuka, V. (2008). Izgorelost managerjev (strokovno gradivo). <http://www.term-ptuj.si/media/IZGORELOST%20MANAGERJEV%20-%20Dr.%20SCUKA.pdf>.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3–4), 157–170.
- Žorga, S. (1995). Supervizija z osebjem stanovanjske skupine. V: Dekleva, B. (ur.), *Supervizija v izvenzdržinski vzgoji; izbrane študije primerov*, str. 54–64. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1 (3), str. 9–26.

DEMŠAR, Irena, MA

THE SIGNIFICANCE OF SOCIAL SUPPORT IN THE PREVENTION OF TEACHER BURNOUT

Abstract: Like in other vocations characterised by work with people, teachers also face stress situations at work. Chronic stress may lead to burnout. The article primarily focuses on whether the support provided by the people close to the teacher (colleagues, superiors, partners, friends and supervisors) contributes to the reduction of burnout. We also analysed the work of supervision groups, and find out that most teachers who joined supervision groups did so because of their want for an efficient solution of problems, reflection and discussion. Most of them were satisfied with the work of the supervision group, the number of the members, the number of meetings and the work of the supervisor. Nevertheless, the teachers included in supervision groups do not differ significantly from other teachers in experiencing burnout.

Keywords: burnout, social support, prevention of burnout, supervision.