



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 an- kete 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 uspo- sabljanja 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.

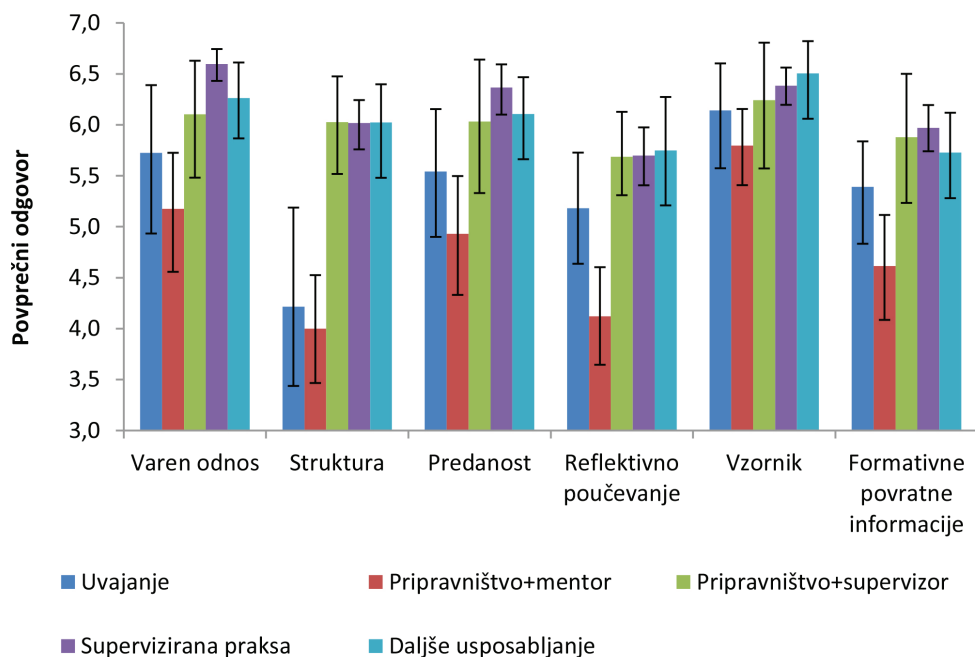
Rezultati in razprava

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 podlestvic 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

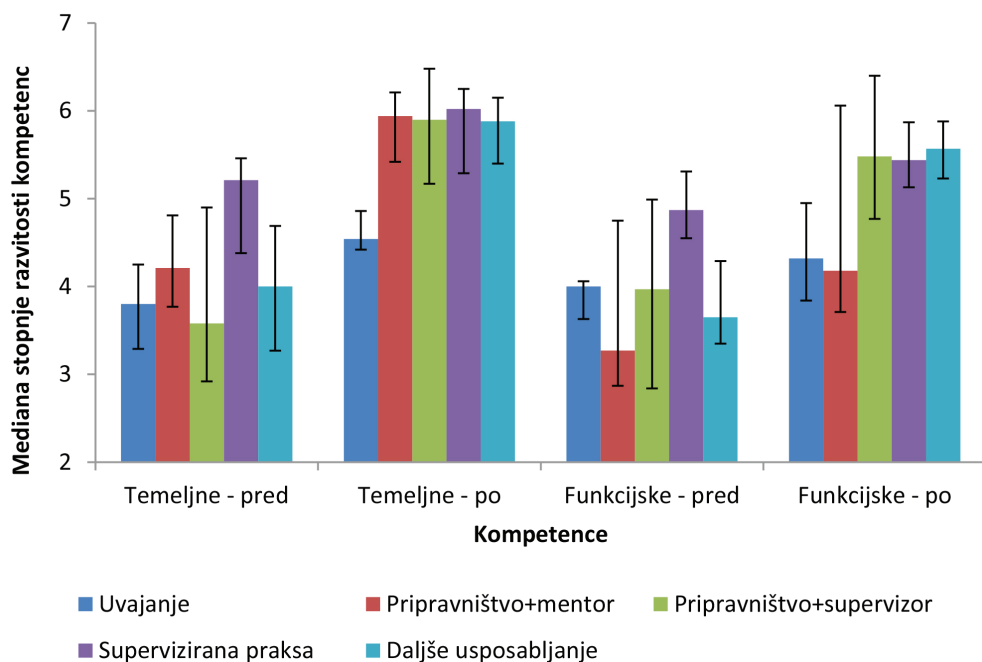
Tabela 31. Primerjava median ocen doprinosa usposabljanja mentorirancem v petih skupinah udeležencev

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 pripravištvu z (neusposobljenim) mentorjem. Tako kot pri SRQ, tudi tu lahko zaključimo, da so mentoriranci na supervizirani praksi v projektu SUPER PSIHOLOG ob zaključku usposabljanja razvitost svojih kompetenc ocenili podobno kot tisti supervizanti, ki so bili med pripravištvom ali daljšim usposabljanjem vključeni v supervizijo, in višje kot začetniki, ki niso prejeli podpore usposobljenega 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. Četrtoč, 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 konstrukti

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.