

## Motivacija in razvoj kompetenc na področju pedagoške psihologije – perspektiva ene generacije študentov psihologije

Cirila Peklaj\*, Melita Puklek Levpušček in Sonja Pečjak  
Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

**Povzetek:** Raziskovanje in evalvacija študijskega procesa je ključni pogoj za njegovo izboljševanje in zagotavljanje kakovostnega visokošolskega študija, v katerem študenti razvijejo vse tiste kompetence, ki so potrebne za uspešno delo na področju vzgoje in izobraževanja (VI). V prispevku bo predstavljena longitudinalna raziskava, v kateri smo spremljali razvoj kompetenc bodočih psihologov, kot so jih ocenjevali sami študenti. Pri ocenjevanju razvitosti kompetenc smo izhajali iz modela EuroPsy. V raziskavo je bilo vključenih 43 študentov, ki so v treh zaporedni letih in štirih merjenjih (na začetku in koncu 2. letnika, na koncu 3. letnika dodiplomskega študija in ob koncu 1. letnika magistrskega študija) izpolnjevali Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje VI, Lestvico interesa za delo na področju VI, Lestvico pomembnosti vsebin na področju VI ter ocenili željo po opravljanju dela psihologa na posameznih delovnih področjih. Rezultati ocen študentov kažejo postopno in pomembno izboljšanje njihovih kompetenc tekom študija. V vseh letih študenti najvišje ocenjujejo kompetence komunikacije, najnižje pa kompetence intervencije-pomoči. Interes za delo na področju vzgoje in izobraževanja ostaja stabilen v času študija, prav tako tudi zaznavanje pomembnosti vsebin pedagoške psihologije ter zadovoljstva z njo. Med vsemi področji je najbolj zaželeno delo na področju klinične psihologije, področje dela v vzgoji in izobraževanju pa je primerljivo z željo za delo na področju dela in organizacije.

**Ključne besede:** kompetence, EuroPsy, motivacija, pedagoška psihologija, študenti

## Motivation and development of competencies in educational psychology – a perspective of one generation of students of psychology

Cirila Peklaj\*, Melita Puklek Levpušček and Sonja Pečjak  
Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The research and evaluation of the study process are key conditions for its improvement and the provision of quality higher education in which students develop all those competencies needed for successful work in the field of education. The article presents a longitudinal study in which we followed the development of the competencies of future psychologists, as assessed by the students themselves. We used the EuroPsy model as a starting point to create a questionnaire for assessing the development of competencies. The study involved 43 students who completed the Psychological Competencies in Education Questionnaire, The Scale of Interest for Work in Education, The Scale of Importance of Educational Contents, and they answered the questions about their willingness to work as a psychologist in different fields of psychology. The students answered the questionnaires four times in three consecutive academic years (at the beginning and the end of the second year and at the end of the third year at the BA level, and at the end of the first year at the MA level). The results showed a gradual and significant improvement in students' educational competencies during the course of their studies. In all the years, students assessed the highest the competence of communication, and the lowest the competence of intervention-help. Interest for work in the field of education remained stable during the course of the studies, as well as the perception of the importance of contents in pedagogical psychology and students' satisfaction with the educational courses. Among all areas, work in the field of clinical psychology was assessed as the most desirable, while work in education was comparable to the desire to work in the field of work and organization.

**Keywords:** competencies, EuroPsy, motivation, educational psychology, students

---

\*Naslov/Address: red. prof. dr. Cirila Peklaj, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-mail: cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

Zagotavljanje kakovosti univerzitetnega izobraževanja je ena pomembnejših prioritet v EU, kar se kaže v številnih pobudah, projektih in organizacijah, ki si prizadevajo za izboljšanje univerzitetnega študija in zagotavljanje ustreznih kompetenc diplomantov in s tem tudi njihovih kakovostnih storitev na trgu dela (Marques, 2013). Leta 1999 je bila sprejeta Bolonjska deklaracija, ki je pripeljala do ustanovitve enotnega evropskega visokošolskega prostora (European Higher Education Area – EHEA) s tremi cikli izobraževanja: dodiplomskim, drugostopenjskim magistrskim in doktorskim študijem z enotnim kreditnim sistemom, ki naj bi omogočil primerljivost programov. Evropsko združenje univerz European University Association (EUA) pa je, skupaj z Evropskim združenjem za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), izdelalo standarde in navodila za zagotavljanje kakovosti tako z vidika zunanje kontrole kot kontrole znotraj inštitucij (Standards and Guidelines for Quality Assurance, ENQA, 2009).

Tudi na področju psihologije so potekali podobni procesi za zagotavljanje enake kakovosti izobraževanja psihologov in oblikovanja minimalnih standardov za izvajanje psihološke prakse v vseh državah EU. Omenjeni standardi so bili postavljeni v okviru projekta EuroPsy (1998-2009) in določajo izobraževanje na dodiplomski in magistrski stopnji ter leto supervizirane prakse kot pogoj za samostojno izvajanje psihološke prakse (Zabukovec in Podlessek, 2010). Še bolj pomemben pa je izdelan nabor kompetenc, ki jih mora imeti psiholog za opravljanje samostojne prakse. Ta vključuje primarne kompetence, značilne samo za psihološko stroko ter usposobitvene kompetence, značilne za delovanje na vseh strokovnih področjih (Marques, 2013). Primarne kompetence vključujejo šest skupin nalog, ki jih opravlja psiholog: opredelitev ciljev, ocenjevanje, razvoj-preventiva, intervencije-pomoč, evalvacijo in komunikacijo (Zabukovec in Podlessek, 2010).

Pedagoška psihologija, kot ena od aplikativnih psiholoških disciplin, je v svoji dolgoletni zgodovini prispevala k razvoju izobraževanja in družbe na različne načine (Alexander, 2018): s pojasnjevanjem psiholoških značilnosti procesov in problemov na področju izobraževanja, z interdisciplinarnimi raziskavami, s teoretičnimi in empiričnimi raziskavami učenja, z merjenjem in ugotavljanjem individualnih značilnosti učencev in učiteljev ter razvijanjem na podatkih temeljelih pristopov in praks. Vse te zelo kompleksne naloge bodo verjetno ostale pomembne tudi v prihodnosti, v času hitrih sprememb, kopičenja različnih informacij in razvoja tehnologije ter njene uporabe pri učenju. Zato je izrednega pomena, da bodoči psihologi tudi na področju pedagoške psihologije pridobijo kompetence, ki jim bodo omogočile učinkovito opravljanje nalog na vseh teh področjih, kar pa lahko zagotovi le kakovostno izobraževanje. To je bil razlog, da smo se izvajalke na Katedri za pedagoško psihologijo Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani odločile, da bomo tri leta sistematično spremljale in evalvirale razvoj profesionalnih kompetenc za delo na področju pedagoške psihologije. Del rezultatov, ki je vključeval razvoj kompetenc po enem letniku študija pedagoških predmetov (od začetka

do konca 2. letnika dodiplomskega študija), je že bil objavljen (Pečjak, Peklaj, Puklek Levpušček, 2016). V pričujoči študiji pa se osredotočamo na razvoj kompetenc po še dveh dodatnih merjenjih (na koncu 3. letnika dodiplomskega in koncu 1. letnika magistrskega študija). Zanimal pa nas je tudi odnos študentov do pedagoške psihologije in njihova motivacija za delo na področju vzgoje in izobraževanja (VI).

## Opredelitev in razvoj kompetenc

Pri opredeljevanju kompetenc smo izhajale iz definicije, ki so jo razvili v projektu DeSeCo (Rychen in Salganik, 2001). Ta opredeljuje kompetence kot "zmožnosti doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako spoznavnih kot nespoznavnih vidikov delovanja" (Rychen in Salganik, 2003, str. 43). Kompetence torej vključujejo tako spoznavne kot čustveno-motivacijske in vedenjske vidike. Spoznavna raven vključuje znanje, sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov na določenem področju, čustveno-motivacijska raven stališča, vrednote, pripravljenost za delovanje ter etični vidik dela, vedenjska raven pa dejansko zmožnost aktiviranja in uporabe svojih potencialov in znanja v zahtevnih situacijah (Peklaj, 2006).

Pri načrtovanju kurikula za razvoj kompetenc za delo psihologa na področju vzgoje in izobraževanja smo izhajale iz modela razvoja svetovalnih kompetenc (Ridley, Mollen in Kelly, 2011), ki predpostavlja, da študenti najprej spoznajo (naj)širše, nato pa bolj specifične kompetence, ki jih urijo na primerih in v avtentičnih situacijah. Na začetku tako študenti pri pedagoško-psiholoških predmetih spoznajo teoretična izhodišča in praktične naloge psihologa v VI (npr. temeljna področja dela psihologa: diagnostiko, svetovanje, intervencije, preventivo, evalvacijo; sodobno paradigmo dela šolskega psihologa; razvoj pedagoške psihologije; metode in tehnike pedagoške psihologije). Kasneje pa temu dodajajo bolj specifične kompetence za delo na področju VI: procese in dejavnike povezane z uspešnostjo učenja (kognitivne, čustvene, motivacijske), procese in dejavnike povezane z uspešnostjo poučevanja (viri raznolikosti učencev in njihovo upoštevanje pri pouku – sposobnosti, čustvena inteligentnost, ustvarjalnost, kognitivni in učni stili; delo z učenci, ki potrebujejo posebno obravnavo – nadarjeni učenci, učenci z učnimi težavami, učenci s posebnimi potrebami), procese in dejavnike povezane z oblikovanjem kakovostnega učnega okolja (tj. ustrezne šolske kulture, odnosa učitelja z učenci, odnosov med učenci, odnosa s starši) ter didaktične kompetence za uspešno poučevanje psihologije v srednji šoli.

Program dodiplomskega in magistrskega študija psihologije vključuje pet obveznih predmetov, ki študente usposablja za strokovno delo na področju VI: Uvod v pedagoško psihologijo, Psihologijo učenja, Psihologijo pouka, Psihosocialne odnose v šoli in Didaktiko psihologije. Predmeti se izvajajo v 2. in 3. letniku dodiplomskega študija psihologije ter v 1. in 2. letniku magistrskega študija. Študenti imajo pri teh predmetih skupaj 165 ur predavanj, 150 ur vaj in 120 ur seminarjev. Pri študiju prevladujejo aktivne oblike dela, kot so delo z učenci, dijaki in učitelji na šolah, sodelovalne

oblike dela s študijskimi kolegi, mentorsko delo z izvajalkami predmetov ipd. Tem oblikam dela je namenjenih 62 % vseh kontaktnih ur, s pomočjo katerih študenti razvijajo vse vrste znanj (deklarativno, proceduralno in samoregulacijsko (Alexander in Winne, 2006) ter odnos do dela na tem področju (Pečjak, Peklaj in Puklek Levpušček, 2016).

Pri svojem delu si učiteljice in sodelavke na katedri prizadevamo za kakovostno poučevanje in pri tem poskušamo upoštevati vse tiste vidike, ki so se v dosedanjih raziskavah (Hattie, 2009; Marzano, 2000, 2003; Walberg, 2006) pokazali kot izredno pomembni: oblikovanje nalog, ki za študente pomenijo izziv (delo na avtentičnih primerih in problemih v VI, simulacije, praktično izvajanje vaj v šoli – z učenci, učitelji in svetovalnimi delavci), jasna in visoka pričakovanja, povezana z delom študentov, podpora študentom pri njihovem delu, sprotno spremljanje in evalvacija dela študentov (povratna informacija o uspešnosti njihovega dela ter možnosti za napredovanje), vključevanje sodelovalnih oblik dela, uporaba IKT pri pouku (npr. e-učilnice), sprotne evalvacije dela pri predmetih (upoštevanje povratnih informacij iz študentskih anket, pogovori s študenti o izvajanju predmetov, prilagajanje izvajanja glede na njihove povratne informacije).

## Področje pedagoške psihologije kot karierna izbira

Postopno oblikovanje študentove poklicne identitete za delo na področju psihologa v VI prikazujemo s pomočjo *Teorije pristopa h karierni z vidika življenjskega prostora in časa* (Super, Savickas in Super, 1996) ali na kratko Superjeve razvojne teorije. Teorija pojasnjuje oblikovanje poklicne identitete posameznika skozi določene poklicne razvojne stopnje. Ta mora za uspešen karierni razvoj v vsaki stopnji opraviti določene razvojne naloge. Teorija poleg posameznikovih vrednot, interesov in sposobnosti izpostavlja tudi posameznikovo pojmovanje sebe, s katerim pojasnjuje njegove subjektivne poglede na lastno kariero. Hkrati pa izpostavlja, da je karierna odločitev proces in ne dogodek.

Superjeva teorija (Super idr., 1996) govori o petih razvojnih obdobjih v življenju posameznika: obdobju rasti (0–14 let), raziskovanja (14–25 let), ustanovitve (25–45 let), ohranjanja (45–65 let) in pojemanja (od 65. leta dalje). V nadaljevanju podrobneje opisujemo samo drugo stopnjo kariernega razvoja – stopnjo raziskovanja, na kateri se nahajajo študenti psihologije. V obdobju raziskovanja morajo posamezniki za učinkovit karierni razvoj opraviti razvojne naloge kristalizacije, specifikacije in implementacije poklicne izbire. *Kristalizacija* poklicne izbire predstavlja proces, v katerem posameznik poveže svoje delovne navade, svoje želje po dosežku in sposobnost predvidevanja v predstave o tem, kaj vse bi lahko postal. Ta faza se pojavlja v obdobju srednješolskega izobraževanja in se zaključi z jasno (kristalizirano) poklicno identiteto, tj. s preferencami za določene poklice na določeni zahtevnostni ravni (npr. želja po študiju psihologije ali medicine na univerzitetni stopnji). Sledi faza *specifikacije*, v kateri posameznik raziskuje preferenčne poklice in zbira informacije, faza pa se zaključi z določeno izobraževalno oz. poklicno izbiro (npr. z izbiro študija psihologije). Faza *implementacije* pomeni

posameznikovo udejanjanje študijske izbire, tj. aktiven študij z napredovanjem iz prve na drugo bolonjsko stopnjo in z zaključkom izobraževanja ter zaposlitvijo v poklicu psihologa. V primeru, da študent ugotovi, da njegova izbira študija ni bila ustrezna, se lahko vrne v fazo specifikacije. V njej išče dodatne informacije o drugih, zanj bolj ustreznih študijih, kar potem udejanji v fazi implementacije s prepisom na drugo študijsko smer.

Faza kristalizacije in specifikacije sta torej fazi, ki sodita v čas srednješolskega izobraževanja. Ti dve dobro opravljeni razvojni nalogi vodita h *karierni zrelosti*, ki jo Super (1990) uporablja kot oceno stopnje kariernega razvoja dijaka/študenta. Ustrezna karierna zrelost je potem predpogoj za učinkovito izvedbo faze implementacije, torej za študij. Študij pa je v veliki meri odvisen ne le od značilnosti posameznika, pač pa tudi od psihosocialnih spodbud okolja (pričakovanj družine, šole, širše družbe), ki zahteva od študenta prilagajanje oz. ustrezno karierno prilagodljivost. Če je npr. študent psihologije razočaran nad študijem v prvem/drugem letu šolanja, se je smiselno vprašati, kakšna je njegova karierna zrelost oz. kako realna so bila njegova pričakovanja v zvezi s študijem glede na njegove osebnostne značilnosti, v kolikšni meri je bila (napačna) odločitev sprejeta zaradi pričakovanj okolja ipd.

## Študijska motivacija

Ko posameznik izbira in se odloča za študij, ga pri tem vodijo različni razlogi in predstave o bodočem delovnem mestu. Tudi v času študija lahko govorimo o različnih razlogih za študij ter ciljeh, ki posameznika vodijo, da pri študiju vztraja in se loteva različno zahtevnih nalog, prav tako pa se razvijajo posameznikova pričakovanja glede študija in kompetenc, ki jih želi pridobiti v času študija. Z vidika socialno kognitivne teorije Bandure (1997) lahko študijsko motivacijo razumemo kot preplet študentove zaznave vrednosti samega študija (v kolikšni meri se mu študij zdi koristen, uporaben in relevanten za njegovo nadaljnje delo) ter zaznane zmožnosti in sposobnosti za študij in ocene verjetnosti študijske uspešnosti. Študenta usmerja pri študiju tudi izraženost njegovih motivacijskih ciljev: ali je usmerjen predvsem v obvladovanje študijske snovi in razvoj lastnih sposobnosti in kompetenc, ali pri njem prevladuje usmerjenost v primerjavo z drugimi ali celo izogibanje potencialnemu neuspehu (Elliot in Church, 1997).

Pomembna je tudi študentova raven aspiracij: ali ima študent močno željo po uspešnosti na študiju in se je pripravljen tudi potruditi, da to željo uresniči, ali se zadovolji z nižjimi, skromnejšimi cilji. D. Henderson-King in M. Smith (2006) ugotavljata, da študijsko motivacijo določa tudi pomen, ki ga študenti pripisujejo izobraževanju na terciarni ravni: če študij študentom predstavlja predvsem pridobivanje novega znanja, intelektualno delovanje in možnost samodokazovanja z reševanjem zahtevnih študijskih nalog, se krepi njihova notranja motivacija; če pa je študentom primarno pomembno dokazovanje svojega znanja in kompetentnosti pred drugimi ter je študij predvsem sredstvo za doseganje končnega cilja (tj. pridobitev diplome in ekonomsko ugodnega življenja), se krepi njihova zunanja motivacija za študij.

V nedavni študiji sta M. Puklek Levpušček in A. Podlessek (2017) ugotovili, da so pri študentih Univerze v Ljubljani (UL) nadpovprečno prisotni tako notranji kot nekateri zunanji razlogi za študij. Nadpovprečno so bili izraženi notranji razlogi za študij, kot so želja po vedenju, želja po obvladovanju (oz. samopreseganju) in želja po doživljanju prijetnih občutij ob študijskem poglobljanju. Med vidiki zunanje študijske motivacije pa sta bila nadpovprečno izražena razloga za študij: študij kot sredstvo priprave na bodočo karierno pot in razvoj profesionalnih kompetenc ter študij kot sredstvo za samodokazovanje. Študenti so med razlogi nadpovprečno ocenili tudi trditev, ki se je nanašala na možnost pridobitve dobro plačane in ugledne službe v prihodnosti.

V raziskavi M. Puklek Levpušček, V. Rauch in Komidar (2017) so študenti UL visoko ocenili tudi svojo pripadnost študiju: 69 % študentov je bilo večinoma oz. popolnoma prepričanih, da je bil študij, ki so ga izbrali, prava odločitev. Prav tako so visoko ocenili pomembnost notranjih kariernih ciljev: študentom je pomembno, da bodo imeli priložnost opravljati zanimivo delo, dosegati pozitivne učinke na družbo ter razvijati svoje profesionalne kompetence. Nadpovprečno pa so ocenili tudi zunanje karierne cilje, zlasti se jim je zdelo pomembno doseganje finančnega uspeha v poklicu in prikazovanja sebe v družbi kot uspešnega v svojem poklicu.

V pričujoči študiji smo se usmerile na ugotavljanje specifičnih vidikov študijske motivacije pri študentih psihologije. Ker avtorice poučujemo predmete pedagoške psihologije, nas je zanimal interes študentov psihologije za delo v izobraževalnih kontekstih. Interes na študijskem področju namreč predstavlja mentalni vir, ki spodbuja učenje in posledično vpliva na študijske dosežke. Tako situacijski kot individualni interes sta pozitivno povezana s pozornostjo, priklicem, vztrajanjem pri nalogah in študijskimi rezultati, prav tako pa vplivata tudi na izbiro bodočih kariernih poti (Harackiewicz in Hulleman, 2010). Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri študenti psihologije ocenjujejo vsebine pedagoških predmetov kot koristne, relevantne in uporabne in kako se zaznavanje koristnosti in uporabnosti spreminja skozi študij. Prepričanje o uporabni vrednosti študija, področja ali naloge je tisto, ki pomembno vpliva na nadaljnji interes za študij, pa tudi na nadaljnje študijske izbire, s katerimi študent razvija svoje profesionalne kompetence (Hulleman, Durik, Schweigert in Harackiewicz, 2008).

Posameznikova študijska motivacija je povezana tudi s posameznikovimi pričakovanji glede bodoče kariere, s t. i. kariernimi cilji. Na študiju psihologije ne ugotavljamo sistematično, kakšne so želje študentov glede bodočega poklicnega dela. Tako je znana le raziskava E. Boštjančič in M. Vidmar (2010, citirano v: Boštjančič in Bajec, 2011), ki sta pri študentih in študentkah četrtega letnika psihologije na Filozofski fakulteti UL preverjali pričakovanja glede bodoče kariere in področja, na katerih bi se študenti želeli zaposliti. Približno tretjina študentov je kot najbolj zeleno področje dela omenjala osebno svetovanje, sledi delo kliničnega psihologa (20 %), nato delo na področju pedagoške psihologije (17 %), šestina študentov pa je omenjala delo psihoterapevta in raziskovalno delo. 15,5 % študentov je poročalo, da želijo

delati na področju upravljanja s človeškimi viri, kadrovskem in organizacijskem področju, približno desetina študentov pa je omenjala kot idealno delo poučevanje psihologije. V pričujoči raziskavi smo zato želele ugotoviti, v kolikšni meri želijo študenti opravljati poklic psihologa na področju vzgoje in izobraževanja, v kolikšni meri je ta želja stabilna ali se spremeni skozi tri študijska leta in kakšen je "status" poklica psihologa na pedagoških področjih v primerjavi z drugimi področji dela psihologa.

## Namen raziskave

Le redke študije preverjajo razvoj kompetenc študentov na področju pedagoške psihologije (npr. Marin, Lopez-Gonzales in Figueroa Flores, 2014), ni pa študij, ki bi preverjale razvoj teh kompetenc pri študentih psihologije v okviru koncepta EuroPsy. To je prva taka raziskava ne le v slovenskem, ampak tudi v evropskem prostoru. Program predmetov pedagoške psihologije, ki naj bi usposabljali študente za delo na področju VI, je zasnovan tako, da naj bi ti najprej razvijali kompetence, ki jih pri opravljanju dela psiholog potrebuje najprej, npr. znati opredeliti cilje oz. prepoznavati potrebe udeležencev v pedagoških situacijah, diagnosticirati določene pojave/težave, v višjih letnikih pa spoznavati in se (iz)uriti v bolj kompleksnih kompetencah, kot so različne dejavnosti svetovanja in intervencij. Zanimalo nas je, ali tudi študenti podobno samozaznavajo to postopnost oz. hierarhičnost razvoja kompetenc, kot so si jo zamislili oblikovalci študijskega programa. Zato smo v vzdolžni raziskavi v obdobju treh let proučevali razvoj pedagoških kompetenc pri študentih psihologije. Študenti so izpolnjevali vprašalnike v drugem letniku dodiplomskega študija (na začetku in ob zaključku leta) ter ob zaključku tretjega letnika dodiplomskega in prvega letnika magistrskega študija. Zanimalo nas je, kako študenti ocenjujejo pridobljene kompetence za delo psihologa na področju VI v posameznih letnikih ter ali se raven njihovih pridobljenih kompetenc z leti študija pomembno viša. Predpostavili smo samozaznan porast kompetenc na vseh področjih, kot jih predvidevajo EuroPsy kompetence, pri čemer smo predvidevali, da bo ta porast višji pri kompetencah, ki jih razvijajo prej (npr. pri opredeljevanju ciljev in ocenjevanju) ter manjši pri razvoju kompetenc, ki jih študenti razvijajo v višjih letnikih (npr. pri preventivi in intervenciji). Zanimalo nas je tudi, kakšna sta interes in motivacija za delo na pedagoških področjih tj., v kolikšni meri je pri študentih izražena želja po opravljanju dela psihologa na področju VI, tudi primerjalno z drugimi področji dela psihologa, ter kakšna je motivacija študentov v posameznih letnikih za delo v izobraževalnih kontekstih. Pri tem nas je zanimal: i) interes študentov za svetovalno delo (svetovanje učencem s težavami, svetovanje učiteljem, nudenje pomoči pri učenju), za poučevanje ter morebitno spreminjanje njihovega interesa skozi študij; ii) zaznave študentov o zanimivosti, koristnosti, uporabnosti in pomembnosti pedagoških vsebin ter spreminjanje teh zaznav skozi študij; iii) zadovoljstvo študentov s pedagoškimi predmeti in njegovo spreminjanje skozi študij.



## Metoda

### Udeleženci

V raziskavo je bilo v študijskem letu 2014/15 vključenih 59 študentov na začetku 2. letnika dodiplomskega študija psihologije na Oddelku za psihologijo FF UL. Število študentov se je v času zadnje meritve (ob zaključku 1. letnika magistrskega študija) zmanjšalo na 43 (nekateri študenti so ponavljali posamezni letnik, nekateri pa so po končani prvi bolonjski stopnji nadaljevali študij drugje). Na začetku študija je v vzorcu sodelovalo 6 študentov moškega spola, v končnem pa 5 (približno 10 %), kar sicer odraža spolno strukturo vpisanih študentov in študentk na študij psihologije na FF UL.

### Pripomočki

V raziskavi smo uporabile tri vprašalnike, ki smo jih avtorice izdelale za namen raziskave: Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja, Vprašalnik interesa za delo v izobraževalnih kontekstih in Lestvico pomembnosti vsebin na področju pedagoške psihologije. Poleg tega so študenti odgovorili tudi na postavko o želji po opravljanju poklica psihologa v VI in na drugih področjih.

**Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja** ima 30 postavk. Pri oblikovanju postavk smo v celoti izhajale iz sheme EuroPsy kompetenc, ki govori o šestih primarnih in devetih usposobitvenih kompetencah (Podlessek, 2013), s čimer smo zadostile pogoju vsebinske veljavnosti vprašalnika. Za področje primarnih kompetenc smo oblikovale 24 postavk: opredelitev ciljev (3 postavke, npr. *Znam prepoznati problem ali potrebe udeležencev v izobraževalnem okolju.*); ocenjevanje (3 postavke, npr. *S pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja znam oceniti značilnosti posameznikov za izvedbo storitve.*), razvoj-preventiva (4 postavke, npr. *Znam narediti tak načrt za spremembe in/ali izboljšave, ki bo izvedljiv v izobraževalnem okolju.*), intervencija-pomoč (7 postavk, npr. *Znam izvesti intervencijske metode, ki bodo pomagale skupinam učencev, razredom.*), evalvacija (5 postavk, npr. *Znam oceniti, ali sem izpeljal storitev v skladu z načrtom.*), komunikacija (2 postavki, npr. *Uporabnikom znam dati ustrezno informacijo o opravljeni storitvi, ki jim bo razumljiva.*) in 6 postavk za usposobitvene kompetence (npr. *Znam vzpostaviti in vzdrževati odnose z vsemi udeleženci izobraževalnega procesa.*). Študenti so razvitost vsake kompetence pri izvajanju predmeta ocenili na 5-stopenjski lestvici (1 – popolnoma nerazvita, 5 – popolnoma razvita).

Izvedle smo analizo postavk vprašalnika za prvo meritev, ker smo želele ugotoviti, ali postavke ustrezno odražajo posamezno področje merjenih kompetenc. Postavke posameznih področij kompetenc in rezultati analize težavnosti (poprečni odgovor na postavko), diskriminativnosti (popravljen koeficient diskriminativnosti) in zanesljivosti (koeficient zanesljivosti  $\alpha$ , če bi postavko izločili) so predstavljeni v prilogi 1. Pregled vrednosti povprečnih odgovorov na postavko (priloga 1) in povprečnih (skupnih) dosežkov na posameznih področjih kompetenc ( $M_{\text{opredelitev cilja}}$

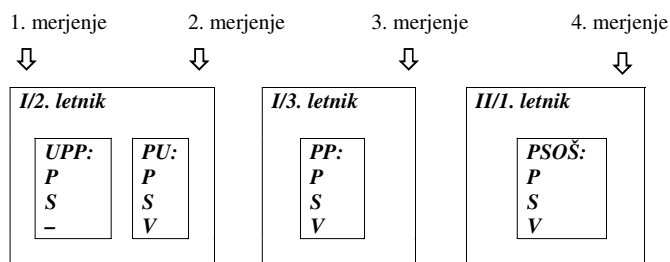
$= 2,28$ ,  $M_{\text{ocenjevanje}} = 1,98$ ,  $M_{\text{razvoj-preventiva}} = 1,75$ ,  $M_{\text{intervencija-pomoč}} = 1,61$ ,  $M_{\text{evalvacija}} = 2,26$ ,  $M_{\text{komunikacija}} = 2,47$ ,  $M_{\text{usposobitvene}} = 2,25$ ) kaže na nizke do podpovprečne stopnje razvitosti posameznih področij kompetenc v prvi meritvi. Analiza korelacij med postavkami in skupnim dosežkom na posameznem področju kompetenc kaže na primerno diskriminativnost postavk (popravljeni koeficienti diskriminativnosti znašajo pri posameznih postavkah nad 0,40 (tabela P1 v Prilogi), kar predstavlja mejo zadovoljive diskriminativnosti postavke v praksi (Sočan, 2004), razen pri dveh postavkah na področju razvoj-preventiva, kjer sta korelaciji postavke s skupnim dosežkom znašali 0,38 in 0,39. Prav tako lahko na podlagi vrednosti  $\alpha$ , če bi posamezno postavko izločili iz vprašalnika, povzamemo, da so te nižje ali enake koeficientom zanesljivosti posameznih področij kompetenc (opredelitev ciljev:  $\alpha = 0,82$ , ocenjevanje:  $\alpha = 0,84$ , razvoj:  $\alpha = 0,83$ , intervencija:  $\alpha = 0,94$ , evalvacija:  $\alpha = 0,91$ , komunikacija:  $\alpha = 0,80$  in usposobitvene kompetence:  $\alpha = 0,87$ ), kar pomeni, da v nadaljnjih analizah ohranjamo vse postavke posameznih področij kompetenc.

**Vprašalnik interesa za delo v izobraževalnih kontekstih** je imel v izhodišču 10 postavk, ki so spraševale po interesu študentov za psihološko delo na področju VI. Študenti so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 – nikakor se ne strinjam/splah ne velja zame, 5 – povsem se strinjam/povsem velja zame). Izvedena analiza vprašalnika po metodi glavnih komponent z Varimax rotacijo je pokazala dvofaktorsko strukturo s skupno 9 postavkami (eno postavko, ki je bila nasičena z obema faktorjema, smo izločili) in s 57,8 % pojasnjene variance. Prvi faktor, *interes za svetovalno delo*, pojasni 39,91 % celotne variance, ima 5 postavk in vključuje splošno zanimanje študentov za delo v šolski svetovalni službi in za delo z učenci in učitelji (npr. *Če bi imel možnost, bi z veseljem delal v šolski svetovalni službi.*). Drugi faktor s 17,9 % pojasnjene variance smo poimenovali *interes za poučevanje in vodenje* in ima 4 postavke. Opisuje interes za poučevanje ali vodenje skupin otrok in mladostnikov. Zanesljivost prvega faktorja (Cronbachova  $\alpha$ ) je 0,82, drugega pa 0,71.

**Lestvica pomembnosti vsebin na področju pedagoške psihologije** ima 8 postavk, ki opisujejo študentovo zaznavo pomembnosti vsebin s področja pedagoške psihologije (npr. *Mislim, da je zame koristno, da se naučim vsebine s področja pedagoške psihologije. ali: Vsebine iz pedagoške psihologije bom lahko koristno uporabil pri svojem delu psihologa.*). Študenti so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 – nikakor se ne strinjam/splah ne velja zame, 5 – povsem se strinjam/povsem velja zame). Validacija lestvice po metodi glavnih komponent je pokazala enofaktorsko strukturo lestvice, s skupno 62,92 % pojasnjene variance. Zanesljivost lestvice je visoka ( $\alpha = 0,91$ ).

Poleg tega so študenti na začetku 2. letnika dodiplomskega in ob koncu 1. letnika magistrskega študija odgovorili tudi na postavko o njihovi *želji po opravljanju poklica šolskega psihologa* primerjalno z drugimi psihološkimi področji dela (klinično področje, delo in organizacija, raziskovalno področje). Odgovarjali so na 5-stopenjski lestvici (1 – nikakor ne bi želel, 5 – zelo bi želel).

Na zaključku vsakega izmed treh letnikov so študenti ocenili **stopnjo zadovoljstva z vsebinami predmetov pedagoške psihologije** (2 postavki: Vsebina predmeta je bila zanimiva. Moja pričakovanja glede pridobljenih znanj



Slika 1. Prikaz poteka raziskave z vključenimi predmeti in oblikami dela skozi štiri letnike študija. UPP – Uvod v pedagoško psihologijo, PU – Psihologija učenja, PP – Psihologija pouka, PSOŠ – Psihosocialni odnosi v šoli; P – predavanja, S – seminar, V – vaje.

in veččin pri tem predmetu so izpolnjena.) in z **izvedbo predmetov** (2 postavki: Z veseljem sem se vključeval v aktivne načine dela pri predmetu. Z različnimi oblikami dela pri tem predmetu sem pridobil nekaj dodatnih veščin za delo šolskega psihologa.). Študenti so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1– nikakor ne velja, 5 – popolnoma velja). Zadovoljstvo s predmetom je izraženo kot skupna vrednost odgovorov na vse štiri postavke.

## Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke s strani študentov smo zbirale v štirih etapah (slika 1): prvič na začetku 2. letnika dodiplomskega študija (oktobra 2014); drugič ob koncu 2. letnika (maja 2015), tretjič ob koncu 3. letnika (maja 2016) in četrtič ob koncu 1. letnika magistrskega študija (maja 2017). Zbrane podatke smo pridobili od študentov v seminarju, pri čemer so za odgovarjanje na vprašalnike potrebovali 20–30 minut.

Za ugotavljanje pomembnosti razlik v samooceni kompetenc študentov, interesu za delo v izobraževalnem kontekstu in zaznani pomembnosti pedagoško-psiholoških vsebin v treh letih študija smo uporabile enosmerno analizo variance za ponovljene meritve. Za ugotavljanje spreminjanja želje po opravljanju dela na različnih področjih pa *t*-test za odvisne vzorce.

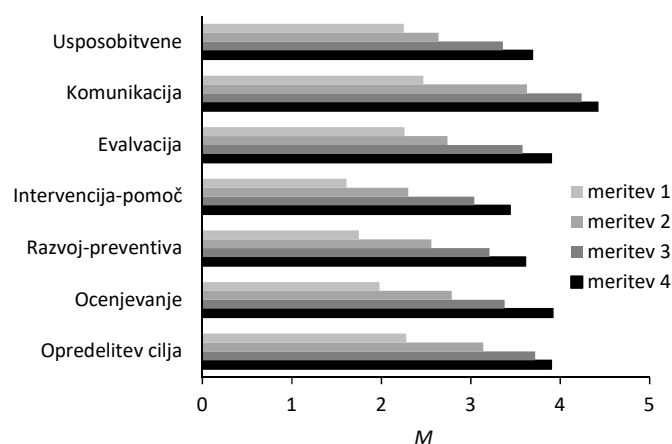
## Rezultati

### Samoocena pedagoško-psiholoških kompetenc tekom študija s strani študentov

Pred preverjanjem pomembnosti razlik v samooceni kompetenc študentov smo najprej preverjale predpostavko o normalnosti porazdelitev parnih razlik med posameznimi meritvami. Pregled standardiziranih *z*-vrednosti asimetričnosti in sploščenosti porazdelitev 63 parnih razlik kaže, da se te nahajajo v dopustnem intervalu med  $-1,96$  in  $1,96$ . Izjemo predstavljajo *z*-vrednosti asimetričnosti pri parnih razlikah Opredelitev ciljev (1. in 3. meritev:  $-1,99$  ter 2. in 4. meritev:  $2,40$ ) ter *z*-vrednosti sploščenosti pri parni razliki Ocenjevanje (2. in 3. meritev:  $2,98$ ), Evalvacija (3. in 4. meritev:  $4,74$ ) ter Komunikacija (2. in 3. meritev:  $2,19$ ).

Predpostavka o normalnosti parnih razlik je bila sicer kršena v primeru petih navedenih parnih razlik, vendar smo se na osnovi pregleda histogramov porazdelitev omenjenih parnih razlik odločile za uporabo parametričnega testa ANOVA za ponovljene meritve. Najprej smo preverile predpostavko o sferičnosti (tj. predpostavko o enaki varianci parnih razlik). Mauchlyjev test je pokazal, da je ta predpostavka kršena v primeru področja Opredelitev cilja ( $W = 0,53$ ,  $p < 0,001$ ), Ocenjevanje ( $W = 0,74$ ,  $p = 0,028$ ), Intervencija-pomoč ( $W = 0,72$ ,  $p = 0,022$ ), Evalvacija ( $W = 0,64$ ,  $p = 0,003$ ) in Komunikacija ( $W = 0,40$ ,  $p < 0,001$ ). V teh primerih smo uporabile Huynh-Feldtov popravek.

Pregled povprečnih dosežkov na posameznih področjih pedagoških kompetenc pri študentih psihologije od začetka 2. letnika prve stopnje bolonjskega študija do zaključka 1. letnika druge stopnje (slika 2) kaže, da študenti v vseh letih najvišje ocenjujejo pridobljene kompetence na področju komunikacije, najnižje pa na področju intervencije oz. nudenja pomoči. Rezultati ANOVE s ponovljenimi meritvami kažejo na pomembne razlike med štirimi meritvami na vseh področjih merjenih kompetenc: *Opredelitev cilja* ( $F[2,38, 100,15] = 72,53$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,63$ ), *Ocenjevanje* ( $F[2,68, 115,35] = 83,35$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,66$ ), *Razvoj-preventiva* ( $F[3, 123] = 88,60$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,68$ ), *Intervencija-pomoč* ( $F[2,57, 105,32] = 92,62$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,69$ ), *Evalvacija* ( $F[2,43, 99,68] = 60,60$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,60$ ), *Komunikacija* ( $F[2,02, 80,90] = 73,43$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,65$ ) in *Usposobitvene kompetence* ( $F[3, 126] = 60,79$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,77$ ). Parne primerjave znotraj posameznih področij kompetenc smo izvedle z uporabo Bonferronijevega popravka za multiple primerjave. Pri opredelitvi cilja so se pokazale pomembne razlike med vsemi pari meritev, razen med tretjim in četrtim merjenjem, pri ocenjevanju, razvoju-preventivi in intervenciji so se pokazale pomembne razlike med vsemi pari meritev, pri evalvaciji so bile pomembne razlike med vsemi pari meritev, razen med tretjo in četrto meritvijo, pri komunikaciji



Slika 2. Razvoj pedagoških kompetenc pri študentih psihologije. Predstavljena so povprečja odgovorov na postavko (1-5) na posameznem področju kompetenc. Meritev 1 = začetek 2. letnika dodiplomskega študija, meritev 2 = konec 2. letnika dodiplomskega študija, meritev 3 = konec 3. letnika dodiplomskega študija, meritev 4 = konec 1. letnika magistrskega študija.

Tabela 1. Želja študentov po opravljanju dela na različnih psiholoških področjih

Želja po delu ...	N	Začetek 2. letnika dodipl. študija		Konec 1. letnika mag. študija		Razlika med 1. in 4. merjenjem		
		M	SD	M	SD	t(df)	p	d
v vzgoji in izobraževanju	46	2,87	1,13	3,17	1,22	-2,32 (45)	0,02	0,35
na kliničnem področju	45	3,55	1,10	3,60	1,32	-0,23 (44)	0,82	0,04
na področju dela in organizacije	46	3,00	1,23	3,19	1,22	-0,92 (45)	0,36	0,13
v raziskovanju	45	2,98	1,47	3,04	1,36	-0,38 (45)	0,70	0,05

ravno tako med vsemi pari meritev, razen med tretjim in četrtem merjenjem in pri usposobitvenih kompetencah med vsemi pari meritev, razen med tretjim in četrtem merjenjem. Sklenemo lahko, da se pedagoške kompetence, kot jih samozaznavajo študenti psihologije, pomembno višajo predvsem skozi leta dodiplomskega študija, na magistrski stopnji se nadalje pomembno zvišajo kompetence na področju ocenjevanja, razvoja-preventive in intervencije, medtem ko kompetence opredelitve cilja, evalvacije in komunikacije ostajajo primerljive kompetencam študentov ob zaključku dodiplomskega študija.

### Motivacija študentov za delo psihologa na področju vzgoje in izobraževanja

Študente smo spraševali, v kolikšni meri želijo opravljati poklic psihologa na področju VI, kliničnem področju, področju dela in organizacije ter raziskovalnega dela. Prav tako nas je zanimal njihov interes za delo v izobraževalnem kontekstu in zaznana pomembnosti vsebin s področja pedagoške psihologije.

### Želja po opravljanju dela šolskega psihologa

Pri študentih smo primerjali izraženost njihove želje po opravljanju dela na štirih področjih psihološkega dela na začetku raziskave (začetek 2. letnika dodiplomskega študija) in ob koncu raziskave (ob koncu prvega letnika magistrskega študija) (tabela 1).

Iz tabele 1 lahko vidimo, da si študenti tako na začetku 2. letnika dodiplomskega študija kot ob koncu 1. letnika magistrskega študija najbolj želijo delati na klinično-psihološkem področju, medtem ko ocenjujejo delo v vzgoji in izobraževanju v primerjavi s klinično-psihološkim delom kot manj privlačno in želeno. Vendar pa se je med področji dela pri študentih statistično pomembno zvišala le želja po delu na področju vzgoje in izobraževanja.

### Interes za pedagoško-psihološko področje in zaznana pomembnost pedagoško-psiholoških vsebin

Zanimalo nas je, ali se je tekom študija spremenil interes študentov za svetovalno delo in za poučevanje in kako zaznavajo pomembnost pedagoško-psiholoških vsebin. Kot je razvidno iz tabele 2, kažejo študenti v vseh letih študija nekoliko večje zanimanje za poučevanje in vodenje skupin kot za svetovalno delo. Prav tako v povprečju zaznavajo precejšnjo pomembnost vsebin s področja pedagoške psihologije v vseh treh letnikih, tako z vidika koristnosti za poklicno delo kot tudi želje po razumevanju pedagoško-psiholoških pojavov.

Pred preverjanjem pomembnosti razlik v interesu študentov za svetovalno delo in poučevanje ter zaznani pomembnosti pedagoško-psiholoških vsebin smo preverile predpostavko o normalnosti porazdelitev parnih razlik med posameznimi meritvami. Večina parnih razlik se je nahajala v dopustnem intervalu med -1,96 in 1,96. Tudi pregledi histogramov porazdelitev parnih razlik niso pokazali bistvenih odstopanj od normalne porazdelitve. Zato smo uporabile ANOVO za ponovljene meritve. Mauchlyjev test je pokazal, da je predpostavka o sferičnosti kršena v primeru interesa študentov za svetovalno delo ( $W = 0,73$ ,  $p = 0,023$ ), zato smo pri ugotavljanju razlik med meritvami v tem primeru uporabile Huynh-Feldtov popravek. Rezultati kažejo, da je interes študentov za šolsko svetovalno delo in poučevanje dokaj stabilen skozi tri leta študija, ( $F[2,71, 113,74] = 0,51$ ,  $p = 0,66$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ) in ( $F[3, 126] = 1,03$ ,  $p = 0,38$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Razlike med meritvami so se pokazale v zaznavanju pomembnosti pedagoško-psiholoških vsebin ( $F[3, 123] = 2,79$ ,  $p = 0,04$ ,  $\eta^2 = 0,06$ ). Vendar parne primerjave (uporabljen je bil Bonferronijev popravek) ne kažejo, da bi bile razlike med posameznimi pari meritev statistično pomembne. Študentske ocene pomembnosti pedagoških vsebin torej nekoliko nihajo med letniki, vendar ni zaznati statistično pomembnega porasta ali upada zaznane pomembnosti med posameznimi letniki.

Tabela 2. Interes študentov za delo v VI in zaznana pomembnost pedagoško-psiholoških vsebin (N = 43)

	Interes za svetovanje		Interes za poučevanje in vodenje		Pomembnost vsebin	
	M	SD	M	SD	M	SD
2. letnik – začetek	3,08	0,84	3,75	0,76	3,62	0,78
2. letnik – konec	3,12	0,96	3,77	0,77	3,86	0,69
3. letnik – konec	3,23	1,05	3,87	0,79	3,65	0,87
1. letnik – mag. konec	3,14	1,01	3,90	0,74	3,88	0,71



Tabela 3. Zadovoljstvo študentov s pedagoško-psihološkimi predmeti

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. letnik dodipl.	42	3,83	0,64
3. letnik dodipl.	42	3,59	0,76
1. letnik mag.	42	3,78	0,77

## Zadovoljstvo študentov s pedagoško-psihološkimi predmeti

Stopnja zadovoljstva študentov s pedagoško-psihološkimi predmeti je prikazana v tabeli 3. Kot je razvidno, kažejo študenti v vseh treh letnikih nadpovprečno zadovoljstvo s pedagoškimi predmeti.

Za ugotavljanje razlik v zadovoljstvu študentov smo uporabile ANOVO s ponovljenimi meritvami, saj so bile parne razlike med meritvami normalno porazdeljene. Prav tako je bila zadovoljena predpostavka o sferičnosti. Rezultati kažejo na statistično pomembno nihanje v stopnji zadovoljstva študentov s pedagoško-psihološkimi predmeti ( $F[2, 82] = 3,76, p = 0,03, \eta^2 = 0,08$ ). Parne primerjave (uporabljen je bil Bonferronijev popravek) kažejo, da je zadovoljstvo študentov pomembno višje v 2. kot 3. letniku.

## Razprava

Ugotavljanje razvoja profesionalnih kompetenc študentov skozi leta študija lahko pedagoškim delavcem pomaga pri analizi kakovosti njihovega dela in načrtovanju sprememb v učnih načrtih študijskih predmetov. V naši eksploratorni raziskavi smo ugotavljali razvoj kompetenc študentov psihologije za delo na področju vzgoje in izobraževanja, kot jih predvideva model EuroPsy (Marques, 2013). Rezultati so nam omogočili vpogled v dosežene ravni pedagoških kompetenc na dodiplomskem in podiplomskem študiju psihologije oz. v dosežene ravni znanja in profesionalnih spretnosti, ki jih psiholog potrebuje za kakovostno nudenje storitev na področju VI.

Rezultati spremljanja študentov skozi tri letnike študija so pokazali visoke ocene posameznih področij kompetenc, saj se na 5-stopenjski lestvici ocene vseh področij gibljejo med 3,4 in 4,4. Kot najbolj razvite kompetence izstopajo komunikacijske kompetence, kot najmanj razvite pa, kot poročajo študenti, kompetence intervencije, kar je primerljivo z rezultati študije V. Marin idr. (2014). Takšne rezultate verjetno lahko pripišemo upoštevanju različnih vidikov oblikovanja kakovostnega poučevanja, ki ga priporočajo različni avtorji (Hattie, 2009; Marzano, 2000; Walberg, 2006) in ga skušamo pri predmetih pedagoške psihologije upoštevati v študijskem procesu: jasna in visoka pričakovanja v študijskem procesu, oblikovanje avtentičnih učnih nalog, sodelovanje s šolami ter nudenje podpore in sistematične povratne informacije študentom v vseh delih učnega procesa. Na področju razvijanja komunikacijskih kompetenc je v študijskem procesu velik poudarek na ustrezni komunikaciji z vsemi osebami, s katerimi se študenti srečujejo v pedagoškem procesu: s študijskimi kolegi, z učitelji na fakulteti, z učitelji na šolah ter s svetovalnimi delavci in učenci. Tudi pri

razvijanju kompetence ustreznega poročanja o dobljenih ugotovitvah različnim deležnikom dobijo študenti v okviru vaj oz. seminarjev več povratnih informacij. Poročila, ki jih npr. napišejo za učitelje na šolah, najprej prediskutirajo z učitelji na fakulteti, se pripravijo za poročanje na šolah in ga izvedejo, nato pa dobijo še povratno informacijo o kakovosti njihovega poročanja.

Nekoliko nižji rezultati pri doseganju kompetenc na področju intervencij so verjetno rezultat obstoječih učnih načrtov, ki so strukturirani hierarhično – najprej morajo študenti pridobiti temeljna (vsebinska) znanja o procesih, s katerimi se v VI srečujejo (npr. o značilnostih učenja, motiviranja učencev, dejavnikih učne uspešnosti, učencih s posebnimi potrebami itd.), hkrati pa se učijo diagnosticirati te procese pri posameznih učencih oz. skupinah učencev. Te kompetence predstavljajo potreben predpogoj za intervencije. Intervencijske kompetence po EuroPsy modelu zajemajo vse stopnje od priprave, načrtovanja do izvedbe intervencije (npr. intervencije za zmanjševanje stresa pri učiteljih, intervencije za izboljšanje uporabe učnih strategij pri učencih). V okviru študija študenti pri različnih predmetih sicer načrtujejo intervencije za reševanje različnih problemov v VI, vendar praviloma še nimajo možnosti, da bi jih tudi praktično izvedli v šolskem kontekstu oz. jih izvedejo le poredko (npr. izvedba karierna svetovanja dijakom pod supervizijo učiteljice na fakulteti). Verjetno je to razlog njihovih nekoliko nižjih ocen tega področja. Čas, ko bodo te kompetence študenti razvijali v večji meri, je čas pripravištva, pod supervizijo mentorja v praksi (Zabukovec in Podlesek, 2010).

Analiza spreminjanja kompetenc med posameznimi letniki je pokazala, da se po ocenah študentov te statistično pomembno višajo na področjih ocenjevanja, razvojno-preventivnega delovanja in intervencij. Na področju postavljanja ciljev, komunikacije, evalvacije in usposobitvenih kompetenc pa prihaja do pomembnega zvišanja kompetenc med vsemi merjenji, razen med tretjim in četrtem merjenjem. Eden od razlogov, zakaj v prvem letniku magistrskega študija ne prihaja do pomembnega zvišanja določenih pedagoških kompetenc, je ta, da je na teh področjih, ki jih sicer študenti ocenjujejo zelo visoko, že prišlo do učinka stropa in tudi z nadaljnjim delom ne bi bilo mogoče dosežati pomembnega napredka. Tak rezultat je lahko tudi odraz vsebin v posameznem letniku. Npr. v prvem letniku magistrskega študija se ocenjevanje nanaša predvsem na ocenjevanje učnega okolja in skupin, ne pa posameznikov. Vendar pa je tudi ta rezultat zelo pomembna povratna informacija nam, učiteljicam, da je v prvem letniku magistrskega študija potrebno natančno analizirati učni načrt z vidika vključenosti razvijanja posameznih kompetenc (postavljanje ciljev, komunikacija, evalvacija in usposobitvene kompetence) ter ugotoviti, kaj bi bilo še možno na teh področjih spremeniti in popraviti. Npr. v okviru razvijanja usposobitvenih kompetenc bi se v okviru seminarja lahko bolj osredotočili na spodbujanje samostojnega in aktivnega strokovnega/psihološkega delovanja študentov v različnih projektih, društvih, pri prostovoljnem delu itd.

Analiza motivacije študentov psihologije za posamezna področja dela je pokazala, da si študenti najpogosteje želijo delati na klinično-psihološkem področju, temu pa sledi področje dela in organizacije ter VI dela. Na vseh področjih so te želje relativno stabilne, razen na področju VI, kjer se je želja po delu v treh letih študija pomembno zvišala. Ti



rezultati se skladajo s Superjevo teorijo kariernega razvoja (Super idr., 1996), po kateri so študenti v fazi implementacije svoje karierne izbire in so izbiro za posamezno področje psihologije naredili že relativno zgodaj v času študija. Lahko predpostavljamo, da so študenti na študij psihologije že prišli z relativno izoblikovano in posledično stabilno željo po delu na področju klinične psihologije. Vsekakor pa se nam zdi pomemben podatek, da se skozi leta študija pri študentih krepi tudi želja po delu na področju VI.

V svoji teoriji Super tudi izpostavlja, da karierna odločitev ni enkratna, ampak je proces in se tudi lahko spreminja. Naši rezultati kažejo nekoliko nihanj v zaznavanju pomembnosti vsebin na področju pedagoške psihologije od drugega letnika dodiplomskega študija do zadnjega merjenja v prvem letniku magistrskega študija, vendar so vsebine ves čas zaznane kot precej pomembne, koristne in uporabne za nadaljnji študij in poklicno delo. Interes za področje svetovanja in poučevanja ter vodenja ostaja relativno visok in stabilen med letniki, medtem ko se zadovoljstvo s predmeti s področja pedagoške psihologije med letniki spreminja, vendar še vedno ostaja relativno visoko v vseh treh letih merjenja. Tudi ti podatki o stabilnosti oz. nihanjih v različnih dimenzijah motivacije med študijem nam lahko visokošolskim učiteljem psihologije pomagajo pri refleksiji našega lastnega dela in razmislekih o možnostih za njegovo izboljšanje. Ena od možnosti za večjo motivacijo študentov za delo na področju VI bi bilo lahko izpostavljanje dejstva, da velik del dela psihologa v VI zajema osebno svetovanje učencem, učiteljem in staršem, saj po navedbah E. Boštjančič in M. Vidmar (2010, citirano v: Boštjančič in Bajec, 2011) kar tretjina študentov omenja osebno svetovanje kot najbolj zeleno področje dela. Dejstvo je, da se študenti poglobljeno srečajo s šolskim psihološkim svetovanjem šele v okviru modula v petem letniku študija, kjer najprej spoznajo različne modele vodenja svetovalnih pogovorov (pridobijo deklarativno znanje), nato z urjenjem razvijajo veščine vodenja svetovalnih pogovorov v povezavi z različnimi temami/problemi, se snemajo in pod vodstvom mentorja analizirajo izpeljane pogovore. Ob tem pa je potrebno poudariti, da zahteva takšno svetovanje integracijo vsega, do takrat pridobljenega znanja (deklarativnega in proceduralnega) s številnih psiholoških področij, če želimo izpeljati proces svetovanja strokovno korektno. To je povsem skladno s priporočili Ridleya, D. Mollen in S. Kelly (2011) o urjenju študentov v svetovanju, ki v svojem modelu poudarjajo naslednje: i) v svetovanju je potrebno upoštevati in združiti kognitivne, afektivne in vedenjske značilnosti svetovancev in konteksta, v katerem je prišlo do problema; ii) posamezne spretnosti (mikrospretnosti) je potrebno izbirati premišljeno in v pravem vrstnem redu glede na potrebe svetovancev; iii) potrebno si je "nastaviti ogledalo", tj. evalvirati in samoevalvirati izvedeni proces svetovanja.

## Zaključki

Ob koncu bi želele poudariti, da so modeli kompetenc za posamezna profesionalna področja (v našem primeru EuroPsy kompetenc) zelo dobrodošli. Ti modeli omogočajo pedagoškim delavcem v terciarnem izobraževanju oblikovanje učnih načrtov in izvajanje pedagoškega procesa na tak način,

da lahko v čim večji meri razvijajo profesionalne kompetence, ki jih bodo študenti potrebovali, ko se bodo zaposlili. Naša raziskava je primer evalvacije aplikativnega področja znotraj študijskega programa psihologije, ki sicer vsebuje različne predmete, vendar je skupen cilj področja razviti pedagoško-psihološke kompetence, ki jih bo bodoči psiholog potreboval pri delu na področju VI. Ugotovitve evalvacije kažejo, da študenti skozi leta študija dejansko razvijajo profesionalne kompetence na omenjenem področju, v skladu z modelom Europsy. Prav tako ugotavljamo, da je interes za delo na področju VI morda nižji kot za klinično-psihološko področje, vendar pa narašča skozi leta študija, kar je razveseljiv podatek. Razveseljiv je tudi podatek, da študenti visoko ocenjujejo relevantnost, koristnost in uporabnost vsebin, ki jih pridobivajo pri pedagoško-psiholoških predmetih.

## Literatura

- Alexander, P. A. (2018). Past and prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology, 110*(2), 147–162.
- Alexander, P. A. in Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: LEA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.
- ENQA (2009). *Standards and guidelines for quality assurance* (3rd ed.). Helsinki, Finland: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Harackiewicz, J. M. in Hulleman, C. S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(1), 42–52.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Rutledge.
- Henderson-King, D. in Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education, 9*, 195–221.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. in Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 398–416.
- Marin, V., Gonzales-Lopez, I. in Figueroa Flores, J. (2014). Professional competencies in the field of educational psychology seen from the perspective of the students. *World Journal of Education, 4*(6), 1–8.
- Marques, J. F. (2013). Quality assurance in psychology programmes across Europe: survey and reflection. *Psychology Learning and Teaching, 12*(1), 44–54.

- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid Continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pečjak, S., Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2016). Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije. V K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar (ur.), *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju – Od teorije k praksi od prakse k teoriji* (str. 100–108). Ljubljana : Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 19–26). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Podlesek, A. (2013). Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. EuroPsy kompetence psihologov. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 47–57.
- Puklek Levpušček, M. in Podlesek, A. (2017). Veljavnost in zanesljivost Lestvice akademske motivacije na vzorcu slovenskih študentov. *Psihološka obzorja*, 26, 10–20.
- Puklek Levpušček, M., Rauch, V. in Komidar, L. (2018). Individuation in relation to parents as a predictor of career goals and career optimism in emerging adults. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 146–156.
- Ridley, C. H., Mollen, D. in Kelly, S. M. (2011). Counseling competence application and implications of a model. *The Counseling Psychologist*, 39(6), 865–886.
- Rychen, D. S. in Salganik L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. in Salganik L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. V D. Brown, L. Brooks in sod. (ur.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (str. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L. in Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. V D. Brown in L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Walberg, H. J. (2006). Improving educational productivity: An assessment of extant research. V R. F. Subotnik in H. J. Walberg (ur.), *The scientific basis of educational productivity* (pp. 103–160). Greenwich, CO: IAP.
- Zabukovec, V. in Podlesek A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

## Priloga

Tabela P1. Analiza postavk Vprašalnika psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja (prvo merjenje)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>c</sub></i>	<i>α</i>
<b>Opredelevanje cilja</b>				
1. Znam prepoznati problem ali potrebe udeležencev v izobraževalnem okolju (v vrtcu, šoli, vzgojnem zavodu ...).	2,41	0,83	0,73	0,69
2. Znam zbrati informacije s strani udeležencev, ki se jih problem tiče oz. imajo določene potrebe (učencev, učiteljev, staršev, vodstva šole).	2,44	0,99	0,61	0,81
3. Skupaj z udeleženci znam oblikovati cilje za rešitev situacije oz. izvedbo storitve.	2,00	0,93	0,68	0,74
<b>Ocenjevanje</b>				
4. S pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja znam oceniti značilnosti posameznikov (učencev, učiteljev, staršev ...) za izvedbo storitve.	2,13	0,77	0,68	0,81
5. S pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja znam oceniti značilnosti skupin (učencev, razreda, učiteljev) za izvedbo storitve.	1,97	0,74	0,80	0,69
6. S pomočjo različnih raziskovalnih metod in tehnik znam oceniti značilnosti izobraževalnega okolja (npr. šolsko kulturo, klimo, odnose, ...).	1,83	0,81	0,65	0,84
<b>Razvoj - preventiva</b>				
7. Znam narediti tak načrt za spremembe in/ali izboljšave v izobraževalnem kontekstu, ki bo izhajal iz potreb udeležencev.	1,68	0,88	0,68	0,74
8. Znam narediti tak načrt za spremembe in/ali izboljšave, ki bo izvedljiv v izobraževalnem okolju.	1,69	0,86	0,70	0,73
9. Znam izbrati take načine izvedbe za spremembe in/ali izboljšave, ki so metodološko ustrezni in dajo veljavne in zanesljive rezultate.	1,66	0,73	0,39	0,83
10. Znam oceniti učinek predvidene spremembe in/ali izboljšave.	1,98	0,88	0,38	0,82
<b>Intervencija - pomoč</b>				
11. Znam izdelati tak načrt intervencije, ki bo omogočil doseganje postavljenih ciljev.	1,66	0,80	0,78	0,93
12. Znam izvesti intervencijske metode, ki bodo pomagale posameznikom (učencem, učiteljem, staršem).	1,68	0,84	0,82	0,93
13. Znam izvesti intervencijske metode, ki bodo pomagale skupinam (učencev, razredom, kolektivom učiteljev, staršem, ...).	1,61	0,79	0,79	0,93
14. Znam izvesti intervencijske metode, ki bodo vplivale na izboljšanje izobraževalnega okolja.	1,56	0,72	0,82	0,93
15. Znam izvesti intervencije, ki opolnomočijo posameznike, da so bolj učinkoviti.	1,78	0,95	0,84	0,93
16. Znam izvesti intervencije, ki opolnomočijo skupine za večjo učinkovitost.	1,64	0,90	0,85	0,93
17. Znam izvesti intervencije, ki opolnomočijo šolo (šolsko okolje) za večjo učinkovitost.	1,37	0,69	0,75	0,94
<b>Evalvacija</b>				
18. Znam načrtovati evalvacijo različnih storitev (razvojno-preventivnih, pomoči), tako da izhajam iz ciljev in jasnih meril, kdaj so cilji doseženi.	1,91	1,00	0,63	0,90
19. Znam zbrati in uporabiti evalvacijske metode, ki so ustrezne za opravljeno storitev (npr. od udeležencev sproti zbiram podatke o poteku intervencije).	1,90	0,95	0,65	0,88
20. Znam analizirati podatke, pridobljene z evalvacijo.	2,33	0,94	0,47	0,91
21. Znam oceniti, ali je bila izvedena storitev učinkovita ali ne.	2,50	0,94	0,82	0,86
22. Znam oceniti, ali sem izpeljal storitev v skladu z načrtom.	2,65	1,02	0,78	0,87
<b>Komunikacija</b>				
23. Uporabnikom (učencem, učiteljem, staršem, ...) znam dati ustrezno informacijo o opravljeni storitvi, ki jim bo razumljiva.	2,63	1,01	0,44	–
24. Znam pripraviti pisno poročilo o storitvi (razvojno-preventivni, svetovalni, pomoči) za različne uporabnike (učence, učitelje, starše, zunanje institucije).	2,30	1,16	0,44	–
<b>Usposodbitvene</b>				
25. Skrbim za ustrezen profesionalni razvoj glede na lastne potrebe in zahteve stroke	2,59	1,17	0,63	0,84
26. Znam vzpostaviti in vzdrževati odnose z vsemi udeleženci izobraževalnega procesa in drugimi strokovnjaki.	2,58	0,97	0,58	0,85
27. Znam raziskovati svojo prakso in okolje, v katerem profesionalno delujem.	2,32	1,04	0,70	0,83
28. Svoje storitve znam ponuditi tudi širšemu okolju.	2,05	1,04	0,53	0,85
29. Sposoben sem samostojno in kakovostno opravljati različne storitve na področju izobraževanja.	1,74	0,86	0,43	0,87
30. S svojim delom sem sposoben (npr. v študijskih skupinah, Društvu študentov psihologije, Društvu psihologov, ...) prispevati k razvoju stroke.	2,24	0,99	0,43	0,87

Opombe. *r<sub>c</sub>* = popravljen koeficient diskriminativnosti; *α* = koeficient alfa, če bi postavko izločili.