

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Psihologija v šolskem svetovalnem delu, quo vadis?

SONJA PEČJAK, Filozofska fakulteta v Ljubljani
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

.....

● **Izvleček:** V prispevku skozi primerjalno analizo Programskih smernic in tujih strateških dokumentov, ki urejajo delo šolskih svetovalnih delavcev, utemeljujemo njihovo trenutno aktualnost in ustreznost. Kot primer dobre prakse prikazujemo razvoj kompetenc psihologov, potrebnih za kakovostno opravljanje dela šolskega psihologa, pri študiju psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Na koncu izpostavljamo nekatere dileme in izzive, povezane z aktualnim delom psihologov in drugih šolskih svetovalnih delavcev (več poudarka razvojno-preventivnemu delu, psihološka skrb za vse udeležence v šolskem prostoru, potreba po sistemski ureditvi supervizije in intervizije, razjasnitvi kompetenc različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev in okrepitvi Društva šolskih svetovalnih delavcev), ki zahtevajo strokovno in kritično refleksijo svojega delovanja.

Ključne besede: programske smernice, razvoj psiholoških kompetenc, izzivi in dileme pri delu šolskih psihologov.

Quo Vadis, Psychology in School Consultant Work?

● **Abstract:** The article uses a comparative analysis of the Programme Guidelines and foreign strategic documents regulating the work of school consultants to justify their current relevance and adequacy. The development of psychologists' competences required for their quality work as school

psychologists is given as an example of good practices in psychology studies at the Faculty of Arts, Department of Psychology, University of Ljubljana. The article concludes by pointing out some of the dilemmas and challenges in the current work of psychologists and other school consultants (more emphasis on the development and prevention work, psychological care for all school participants, need for a systematic regulation of supervision and intervision, explanation of school consultants' competences for different profiles and reinforcement of the Association of School Consultants) that require a professional and critical reflection on their work.

Keywords: programme guidelines, psychology competence development, challenges and dilemmas in school psychologists' work.



Sonja Pečjak na konferenci Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 2018 (foto: Tanja Bezić)

V svojem plenarnem predavanju na konferenci o šolskem svetovalnem delu - 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi, ki je potekala avgusta 2018 v Ljubljani, sem poskušala (po)iskati odgovor na vprašanja:

1. Ali so Programske smernice kot referenčni okvir, ki zamejuje delo šolskih svetovalnih delavcev, za šolske psihologe še relevanten konceptualni dokument?
2. Kako v izobraževanju razvijamo kompetence za delo bodočih šolskih psihologov?

3. Kateri so aktualni izzivi, s katerimi se srečujejo šolski psihologi pri svojem delu?

Programske smernice v luči sodobnih pojmovanj psihološkega svetovalnega dela v šoli

Naše Programske smernice za svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (1999) sem poskušala najprej ovrednotiti z vidika njihove teoretične in vsebinske relevantnosti s pomočjo primerjalne analize dveh tujih konceptualnih dokumentov. Prvi dokument so Nacionalni standardi šolskega svetovalnega dela (National standards for school counseling) ameriškega združenja šolskih svetovalcev, ki deluje v okviru Ameriškega psihološkega združenja (ASCA), v katerem ima šolsko svetovanje najdaljšo tradicijo; drugi pa so dokumenti (standardi) pri Evropskem združenju psihologov (EFPA, European Federation of Psychologist Association). Drugi vir kritične analize pa so bila razmišljanja nekaterih vodilnih teoretikov in raziskovalcev šolskega psihološkega svetovanja (Baker 2000; Coleman in Yeh 2011; Foxx, Baker in Gerler 2017).

Omenjeni dokumenti in raziskovalci navajajo kot bistveno konceptualno značilnost sodobnega psihološkega svetovanja **eklektični teoretski pristop**. Ta označuje zavestno in strokovno korektno asimilacijo **različnih teoretičnih perspektiv** v osebni konstrukt, ki ga lahko vedno znova prepoznamo pri šolskem psihologu. Dobro poznavanje psiholoških teorij je namreč predpogoj za strokovno delovanje šolskega psihologa, kateremu omogoča **fleksibilno uporabo različnih psiholoških strategij in pristopov**. V tem okviru velja izpostaviti štiri »klasične« psihološke smeri, ki jih psihologi še danes uporabljamo za razumevanje procesa učenja in uravnavanja vedenja: i) *vedenjske oz. behavioristične teorije* (z osnovnim mehanizmom ojačevanja za utrjevanje učnih in drugih želenih vedenj), ii) *kognitivno-konstruktivistične teorije*, ki s ključnim pojmom »samoregulacije« poudarjajo vlogo lastne aktivnosti posameznika in ga vidijo kot so(oblikovalca) in usmerjevalca lastnega procesa učenja in vedenja, iii)

humanistične teorije, ki poudarjajo pomen razumevanja posameznika kot celote (njegovih racionalnih in emocionalnih procesov) ter delovanje v smeri ustvarjanja pogojev za optimalni razvoj vseh posameznikov v šolskem okolju (torej v oblikovanje šolske kulture, ki omogoča razvoj posameznikov in njihovo psihično blagostanje), in iv) *sistemske teorije*, ki poudarjajo, da je pri razumevanju posameznika (učenca) treba imeti pred očmi, da je ta del širših sistemov (družinskega, šolskega, vrstniškega), ter pri obravnavi (diagnosticiranju, svetovanju in pomoči) upoštevati vse te sisteme.

Potreba po eklektičnem pristopu pri svetovanju izhaja iz dejstva, da naj bi šolski psiholog delal s **celotno populacijo** v šolskem prostoru (učenci, učitelji, starši, vodstvom) in se odzival na **vse situacije** v vzgojno-izobraževalnem prostoru (npr. Sue 1992), kar nazorno prikazuje slika 1 (Erwin, Peacock in Merrell 2010).

Odgovornost šolskega psihologa je, da svoje delo smiselno »porazdeli« med vse udeležence (učence) in da se ne ukvarja le majhno skupino učencev, kot so npr. učenci s posebnimi potrebami.

Primerjava Programskih smernic z navedenimi tujimi dokumenti z vsebinskega vidika kaže identičnost pri:

- **ciljih:** skupno vsem dokumentom je, da je osnovni namen delovanja zagotavljanje pomoči učencu pri doseganju njegovih ciljev - na akademskem, osebnem/socialnem in kariernem področju;
- **dejavnostih:** vsi dokumenti navajajo dejavnosti pomoči, razvojno-preventivne dejavnosti ter dejavno-

sti načrtovanja in evalvacije; pri tem pa tako tuji dokumenti kot naše Programske smernice poudarjajo **fleksibilno uravnoteženost** teh dejavnosti;

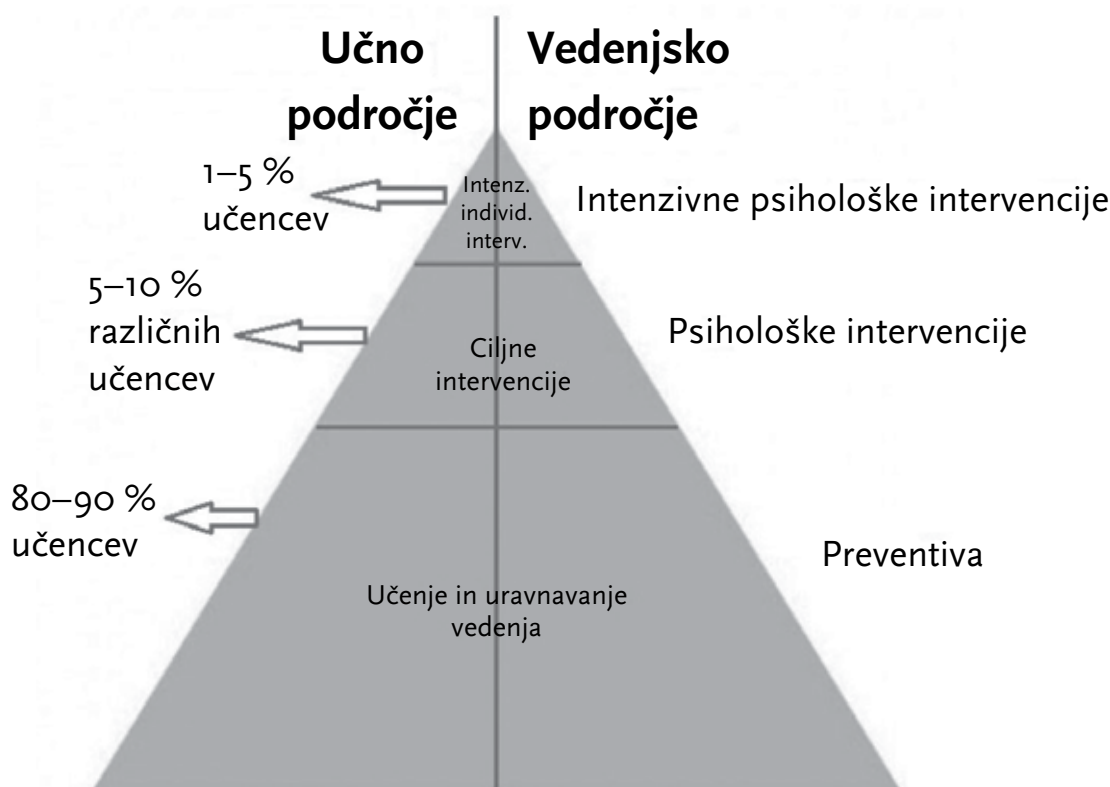
- **profesionalnih spretnostih**, ki jih šolski psihologi uporabljajo za doseg ciljev - neposredno svetovanje, posredno svetovanje ali posvetovanje, koordiniranje, vodenje, zagovorništvo in timsko delovanje -, ki so v Programskih smernicah razvidni znotraj opisov konkretnih dejavnosti.

Ugotavljam, da obstoječe **Programske smernice dajejo šolskemu psihologu dovolj širok okvir za njegovo kakovostno strokovno delovanje**, saj najdemo v njih vse cilje in dejavnosti oz. področja dela z navedenimi profesionalnimi spretnostmi kot v podobnih tujih dokumentih.

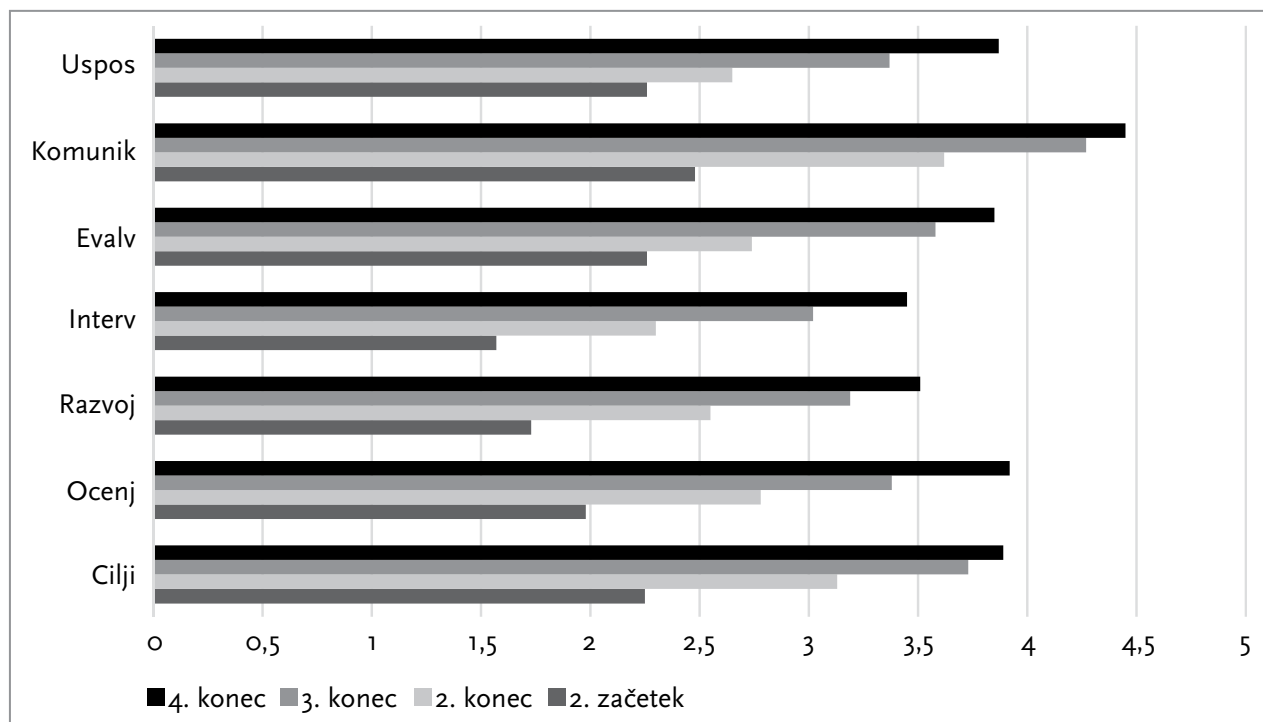
Razvijanje kompetenc (bodočih) šolskih psihologov – kompetence EuroPsy

Zavedati se moramo, da le **dobro teoretično znanje** ob razvitih še drugih **kompetencah** omogoča psihologu prepoznavanje in identifikacijo težav ter razumevanje pojavov v šolskem prostoru, kar je edino lahko podlaga njegovemu strokovnemu delovanju.

Na področju psihologije obstajajo v Evropski skupnosti standardi minimalnih kompetenc za opravljanje psihološke dejavnosti in etičnega ravnanja psihologa pri tem - t. i. certifikat EuroPsy. Ta zahteva študij bodočega psihologa v obsegu 360 kreditnih točk (ECTS), od tega >



Slika 1. Stopenjski model delovanja šolskega psihologa (Erwin, Peacock, in Merrell 2010, str. 26)



Graf 1. Razvitost posameznih kompetenc študentov psihologije

300 iz akademskega študija in enoletne supervizirane prakse (60 ECTS), ki pri nas poteka v okviru programa Super psiholog pri Društvu psihologov Slovenije.

Kompetence EuroPsy vsebujejo šest sklopov **primarnih kompetenc** - 1. opredelitev ciljev - prepoznavanje potreb posameznika, skupine, šole, 2. ocenjevanje, 3. razvojno-preventivno delo, 4. intervencija, 5. evalvacija in 6. komunikacija (z uporabniki) - ter devet **usposobitvenih kompetenc** (kot so npr. uporaba profesionalnih strategij, stalni strokovni razvoj, raziskovanje in razvoj, vodenje evidenc itd.) (Podlesek 2013). Ob tem poudarjam strokovno in družbeno odgovornost izobraževalnih institucij pri nas za pridobitev potrebnih kompetenc študentov, bodočih (šolskih) psihologov.

Na Katedri za pedagoško psihologijo Oddelka za psihologijo v Ljubljani smo izpeljali štiriletno longitudinalno raziskavo, v kateri smo spremljali razvoj kompetenc študentov pri pedagoško-psiholoških predmetih. Študente smo spremljali od začetka drugega letnika dodiplomskega študija, v katerem se srečajo s prvimi pedagoško-psihološkimi predmeti (2014/15), ki dajejo poleg splošnih tudi specifična znanja za delo psihologa na področju vzgoje in izobraževanja, do konca prvega letnika magistrskega študija (2017/18, ki je bilo njihovo četrto leto študija). Analiza razvoja kompetenc študentov psihologije v prvih dveh letih raziskave (2014/15 in 2015/16), kot o njih poročajo študentje sami, je že opravljena (Pečjak, Peklaj in Puklek Levpušček 2016). V prispevku prikazujem rezultate razvoja primarnih in usposobitvenih kompetenc po treh letih študija.

Študentje so v štirih obdobjih (na začetku in na koncu drugega letnika, na koncu tretjega in na koncu četrtega letnika) pri sebi na petstopenjski lestvici (1 - popolnoma nerazvita, 2 - pretežno nerazvita, 3 - delno razvita, 4 - pretežno razvita, 5 - popolnoma razvita) ocenjevali trenutno razvitost posamezne kompetence oz. usposobljenosti.

Rezultati (graf 1) kažejo, da se študenti čutijo najbolj kompetentne na področju komunikacijskih kompetenc in zaznavajo, da so v treh letih študija najbolj razvili ravno te kompetence. Menijo, da bi uporabnikom - učencem, učiteljem, staršem - znali dati ustrezno informacijo o opravljeni storitvi, ki jim bo razumljiva, in pripraviti pisno poročilo o opravljeni storitvi. Kot močnejše kompetentni se zaznavajo tudi pri postavljanju ciljev in ocenjevanju.

Prepričani so, da bi znali prepoznati probleme udeležencev, bili sposobni zbrati informacije od udeležencev, ki se jih tiče problem (s pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja bi znali oceniti značilnosti posameznikov, skupin ali značilnosti okolja) in skupaj z njimi oblikovati cilje za rešitev težave. Po drugi strani pa se kot najmanj kompetentni počutijo na razvojno-preventivnem področju, področju intervencij in pri evalvaciji lastnega delovanja. Pri tem je treba poudariti, da študenti precej tovrstnega znanja pridobijo v zadnjem, petem letniku študija, v katerem opravljajo tudi obvezno šesttedensko prakso, kar pa še ni zajeto v raziskavi, zato to še ni končna slika kompetenc študentov.

Ugotavljamo, da študenti poročajo o razvijanju tako rekoč vseh kompetenc med študijem in zaznavajo, da se

konec štiriletnega študija čutijo že dokaj usposobljene za svetovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja.

Izzivi, dileme, odprte poti pred šolskimi psihologi (in drugimi šolskimi svetovalnimi delavci)

Ob koncu bi opozorila na nekaj izzivov, ki jih danes vidim pred šolskimi psihologi (in šolsko svetovalno službo na sploh). Pri tem je moja perspektiva pogled nekoga, ki izobražuje bodoče psihologe, spremlja raziskovalne ugotovitve o šolskih svetovalnih delavcih (npr. Malešević idr. 2018; Vogrinc in Krek 2012; Valand 2016), nacionalne strateške dokumente, ki vključujejo tudi psihološko službo (npr. Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 2017), strokovno deluje v razširjeni skupini za šolsko svetovalno delo na Zavodu RS za šolstvo in sodeluje s psihologi na šolah. Ta pogled verjetno ni povsem enak, kot je pogled šolskih psihologov praktikov, vendar verjamem, da ravno pogled z različnih zornih kotov in soočanje različnih perspektiv pomagata reševati obstoječe dileme in izzive, ki so pred šolskim psihologi v praksi.

Moji razmisleki o potrebnih in smiselnih »paradigmskih« premikih v zvezi z delom psihologov bi šli v naslednjih smereh:

1. **»Več psihološkega dela psihologa v šoli«.** S tem merim - v duhu humanističnih in sistemskih teorij na potrebo po bolj proaktivni vlogi psihologa v šolskem prostoru kot sooblikovalca okolja, ki bo omogočal optimalni razvoj otrok in mladostnikov. To pa vključuje več razvojno-preventivnega delovanja, na kar opozarjajo tudi domače raziskave in dokumenti (Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2017; Vogrinc in Krek 2012). Te izpostavljajo potrebo po **več primarne in sekundarne preventive** pri povečanih težavah ponotranjenja (čustvenih težavah - anksioznosti, depresivnosti) in porastu težav pozunanjenja (vedenjskih problemih, povezanih z agresivnostjo in nasilnim vedenjem), ki vodijo v porast hospitalizacij pri mladostnikih, mlajših od 17 let. Tudi psihologi (poleg drugih profilov šolskih svetovalnih delavcev) smo zavezani k temu, da pomagamo graditi šolo, ki je »od vseh, in v kateri je lahko uspešen vsak učenec« (Čačinovič Vogrinčič 2018), v skladu s svojimi potenciali (dodala S. P.). Kot psihologi ne moremo zavzeti »poze« zgolj reaktivnega odzivanja na probleme, ki se pojavljajo

na šoli (in s tem pristajati predvsem na krizno kurativno delovanje), ali na naloge, ki prihajajo na šolo »od zunaj« (z ministrstva za šolstvo ali zavoda za šolstvo). Prerazporeditev razmerja med preventivnim in intervencijskim delom pa zahteva seveda refleksijo lastnega delovanja in zavestno odločitev, da si v svojem letnem delovnem načrtu (in s tem tudi letnem delovnem načrtu šole) »rezerviramo« čas za to. Pogovori z drugimi strokovnimi delavci na šoli pomagajo izluščiti avtentično in specifično problematiko vsake šole, ki je potem izhodišče za načrtovanje preventivnih aktivnosti - pa ne le za učence, temveč za vse udeležence (tudi učitelje in starše).

2. **»Inkluzija za vse«.** Pri srečevanju s šolskimi psihologi opažam porast njihovih aktivnosti v smislu ISP ali DSP v povezavi z učenci s posebnimi potrebami. Na šolah, kjer je veliko število teh učencev, lahko to delo predstavlja glavnino dela šolskega psihologa. To pa je škoda tako za šolo kot zanj, ki ima bistveno širše kompetence, s katerimi lahko pomaga vsem udeležencem v šolskem prostoru in ne le majhni skupini učencev. Hkrati se mi zdi, da bi bilo smiselno opozoriti, da šolski svetovalni delavci psihologi opozorijo na potencialno nevaren razvoj šolske kulture, ki se lahko razvije na šolah. Pri tem mislim na utrjevanje prepričanj, da so »učenci z odločbami« upravičeni do prilagoditev, s tem pa nevarnost, da za druge učence - skupaj z učitelji - ne iščemo poti in načinov, ki bi jim omogočali biti uspešni.

V duhu humanističnih in sistemskih teorij merim na potrebo po bolj proaktivni vlogi psihologa v šolskem prostoru kot sooblikovalca okolja, ki bo omogočal optimalni razvoj otrok in mladostnikov.

3. **Potreba po (sistemski) vzpostavitvi supervizijske in intervizijske mreže.** Psihologi se zaenkrat lahko v supervizijsko mrežo vključijo le v primeru, če se odločijo za pridobitev certifikata EuroPsy, ki poteka v okviru Društva psihologov Slovenije pod nazivom Super psiholog (glejte spletno stran www.superpsiholog.si). Ta predvideva enoletno supervizijo psihologa začetnika, ki omogoča kakovosten vstop v opravljanje psiholoških storitev. Pri tem smo zaenkrat še dokaj na začetku, z ozko mrežo mentorjev supervizirane prakse. Vendar pa obstaja potreba po superviziji in interviziji tudi pri drugih psihologih, ne le začetnikih. Ta zagotavlja na eni strani možnost stalnega profesionalnega razvoja v smislu kakovostnega opravljanja psihološke dejavnosti, po drugi strani pa je to priložnost za sproščanje različnih poklicnih obremenitev in >

napetosti, povezanih s psihološkim delom. Če pride učenec k šolskemu svetovalnemu delavcu (psihologu, op. S. P.) po po-moč (Čačinovič Vogrinčič 2008), potem gre lahko psiholog po po-moč v svojo supervizijsko oz. intervizijsko skupino. V vmesnem času, dokler ne pride do sistemske ureditve supervizijskih oz. intervizijskih skupin, pa bi lahko izkoristili potencial neformalnih intervizijskih skupin, ki jih lahko psihologi na lastno pobudo oblikujejo v svojem okolju. Tako lahko oblikujejo intervizijsko skupino vseh psihologov (svetovalnih delavcev) v neki občini ali regiji, v večjih mestih pa intervizijsko skupino osnovnošolskih in/ali srednješolskih psihologov ipd.

Ob koncu bi - v povezavi z vsemi šolskimi delavci - izpostavila dve vprašanji, ki se mi zdita potrebni strokovnega premisleka.

Prvo vprašanje se nanaša na potrebo po **razjasnitvi kompetenc posameznih profilov**, ki so v Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole opredeljeni kot šolski svetovalni delavci. Ta pravilnik navaja, da je lahko kot svetovalni delavec v osnovni šoli zaposlen diplomant oziroma magistrant pedagog, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog, specialni in rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog in supervizor. V tej »poplavi« različnih profilov bi bilo treba ravnateljem kot zaposlovalcem podrobneje predstaviti kom-

petence posameznih profilov, na kar opozarjajo nekatere analize (Valand 2016; Vogrinc in Krek 2012). Nekateri profili imajo namreč ožje, bolj specifične kompetence, npr. supervizorji ali inkluzivni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, katerih kompetence so vezane predvsem na delo z učenci s posebnimi potrebami. Nekateri profili pa imajo širši nabor kompetenc (npr. psihologi, pedagogi), ki jim omogočajo, da lahko strokovno kompetentno opravljajo naloge z vseh ali večine področij, kot jih predvidevajo Programske smernice.

Drugo vprašanje se nanaša na potrebo po **okrepljeni vlogi Društva šolskih svetovalnih delavcev**, ki združuje vse profile šolskih svetovalnih delavcev. Poslanstvo tega društva vidim v dvojem: prvič, v strokovnem spopolnjevanju vseh profilov šolskih svetovalnih delavcev ob temah in problematikah, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, in drugič, kot pomembnem akterju za »sindikalne« pravice šolskih svetovalnih delavcev (npr. poenotenje dolžine delovnega časa svetovalnih delavcev, pravica do nadaljnjega strokovnega spopolnjevanja in drugo zagotavljanje delovnih pogojev, ki bodo omogočali kakovostno šolsko svetovanje). Približno dvestotvajset šolskih psihologov, koliko jih trenutno deluje na področju vzgoje in izobraževanja, je relativno majhna profesionalna skupina, skupina vseh šolskih svetovalnih delavcev v vrtcih, šolah in dijaških domovih pa glas, ki je bistveno močnejši sogovornik v dialogu z izobraževalno politiko pri urejanju svojega poklicnega statusa. <

Viri in literatura

1. Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3. izd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
2. Coleman, H. L. K. in Yeh, C. (2011). *School counseling*. New York in London: Routledge.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V: L. Magajna s sod. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 42-47.
4. Čačinovič Vogrinčič, G. (2018). Znanost in stroka socialnega dela kot nosilca procesov soustvarjanja podpore in pomoči v šoli. V: T. Bežič in T. Malešević. *Konferenca o šolskem svetovalnem delu, 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi - Zbornik povzetkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 21-23.
5. Erwin, R. A., Peacock, G. G., in Merrell, K. W. (2010). The school psychologist as a problem solver: Establishing a foundation and a vision. V: G. G., Peacock, Erwin, R. A., E. J. Dally III in K. W. Merrell. *Practical handbook of school psychology*. New York, London: The Guilford Press, str. 3-12.
6. Fox, S. P., Baker, S. B. in Gerler, E. R. (2017). *School counseling in the 21st century*. New York in London: Routledge.
7. Malešević, T., Bežič, T., Bizjak, C., Rupar, B., Gregorčič Mrvar, P., Kučič Nikolič, N., Magajna, L., Pečjak, S., Srša, L. in Zagorc Vegelj, M. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu : analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. 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. *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju - Od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 100-108.
9. Podlessek, A. (2013). Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. *EuroPsy kompetence psihologov. Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 47-57.
10. *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju in dijaških domovih* (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
11. *Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-28*. Ljubljana: Ministrstvo RS za zdravstvo. Medmrežje <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1046/resolucija-o-nacionalnem-programu-dusevnega-zdravja-2018-2028-renpdz18-28> (21.11. 2018).
12. Valand, K. (2016). *Zaposlitvena struktura šolskih svetovalnih delavcev*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
13. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.