

Razvoj kompetenčnega modela za svetovalne delavce

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.147>

Prejeto 6. 11. 2023 / Sprejeto 15. 3. 2024

Znanstveni članek

UDK 37.048-051:331.546

KLJUČNE BESEDE: svetovalno delo, svetovalna služba, svetovalni delavec, kompetence, kompetenčni model

POVZETEK – Za optimalno in kakovostno opravljanje svojega dela potrebujejo svetovalni delavci znanja in kompetence s področja temeljnih pedagoško-psiholoških in didaktično-metodičnih vsebin, sociale, menedžmenta, inkluzivne pedagogike, komunikacijskih veščin, poznavanja evropske zakonodaje, prava ipd. Z namenom priprave predlogov za oblikovanje kompetenčnega modela za svetovalne delavce, ki ga v slovenskem prostoru še nimamo, smo se v raziskavi osredotočili na stališča svetovalnih delavcev o kompetenčnem modelu pedagogov po Staničiču (2001, v Ledič idr., 2013). Ugotovili smo, da svetovalni delavci za kakovostno opravljanje dela svetovalne službe pripisujejo visoko pomembnost osebnim kompetencam, ki imajo prav tako velik pomen pri implementaciji in nadaljnji modifikaciji kompetenčnega modela v našem prostoru. Najnižjo pomembnost pripisujejo kompetencam evropske dimenzije izobraževanja. Respondenti prav tako ocenjujejo, da je kompetenčni model učinkovito orodje samorefleksije v procesu ugotavljanja lastnih močnih in šibkih področij ter potreb po dodatnem izobraževanju.

Received 6. 11. 2023 / Accepted 15. 3. 2024

Scientific paper

UDC 37.048-051:331.546

KEYWORDS: counselling work, counselling service, counselling professional, competencies, competency model

ABSTRACT – In order to perform their work in an optimal and quality way, counsellors need knowledge and competencies in the field of basic pedagogical-psychological and didactic-methodological contents; social, managerial and inclusive pedagogy; communication skills; knowledge of European legislation, law, etc. With the aim of developing proposals for the creation of a competency model for counselling professionals, which we do not yet have in Slovenia, in the research we focused on the views of counselling professionals on the competency model for educators according to Staničič (2001, as cited in Ledič et al., 2013). We have found that counsellors attach high importance to personal competencies, which are also of great importance in the implementation and further modification of the competency model in our field, for the quality of counselling work. They attach the least importance to the competencies of the European dimension of education. The respondents also appreciate that the competency model is an effective tool for self-reflection in order to identify one's own strengths and weaknesses, as well as the need for additional education.

1 Uvod

Zadnjih nekaj let je v slovenski šolski sistem prineslo mnoge spremembe, ki pomembno vplivajo na položaj svetovalnih delavcev in njihovo delovno obremenjenost. Novi zakoni so svetovalnim delavcem naložili nekatere dodatne naloge, ki močno vplivajo na udejanjanje fleksibilnega ravnotežja treh osnovnih dejavnosti svetovalne službe, ki jih opredeljujejo programske smernice. Svetovalni delavci se tako večkrat srečujejo z nalogami, za katere niso dovolj kompetentni, kar lahko prispeva k izgubi strokovne samoza vesti posameznika in identitete svetovalne službe kot celote, saj jih vse to odmika od vloge strokovnega sodelavca vsem udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Bizjak, 2014). Mrvar (2014, v Bizjak, 2014) poudarja, da bi bilo v okviru iskanja novih rešitev

za uspešnejše delovanje svetovalnih služb nujno opraviti dodatne strokovne razprave in oblikovati ustrezen kompetenčni model, ki bi bil osnova za določanje kadrovskih pogojev za opravljanje svetovalnega dela in bi opredelil tiste strokovne profile, ki bodo lahko zagotavljali uresničevanje sprejetih smernic in veljavnih pojmovnih rešitev na področju svetovalnega dela. V Sloveniji torej še nimamo oblikovanega kompetenčnega modela svetovalnih delavcev, zato smo v našem delu za namen raziskave uporabili kompetenčni model pedagogov po Staničiču (2001, v Ledić idr., 2013), ki ga uporabljajo na Hrvaškem in nam je služil kot osnova za raziskovanje. Zanimalo nas je, kakšno pomembnost svetovalni delavci pripisujejo posameznim sklopom kompetenc, ki so del prej omenjenega kompetenčnega modela pedagogov, in kakšni so njihovi predlogi za nadgradnjo le-tega. Na podlagi pridobljenih stališč zaposlenih v svetovalni službi smo pripravili predloge za oblikovanje prvega tovrstnega kompetenčnega modela v Republiki Sloveniji.

2 Kompetenčni model pedagogov – svetovalnih delavcev

Gregorič Mrvar in Resman (2019) navajata, da pedagog kot svetovalni delavec deluje na različnih strokovnih področjih, ki se vežejo na delo vzgojno-izobraževalne ustanove nasploh, kot tudi na področju neposredne pomoči otrokom in mladostnikom pri učenju in napredku na vseh področjih razvoja. Menita, da se pedagogova identiteta gradi na podlagi področij del, ki jih opravlja, in njegovih kompetenc. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2018 (v Gregorič Mrvar in Resman, 2019) je v svetovalni službi v vrtcih in osnovnih šolah zaposlenih največ pedagogov, v svetovalni službi srednjih šol pa pedagogi sledijo psihologom. Kompetence vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednot, ki jih posameznik pridobi z vzgojo, izobraževanjem in izkušnjami. Štefanc (2012) pri tem opozarja, da se to lahko kaže kot dvorezen meč. Po eni strani lahko vzpostavimo pojem kompetence kot ideološke formule, ki sama po sebi nima jasne vsebinske opredelitve, pač pa njen pomen določa vsakokratni partikularni diskurz, v katerega je kot pojem vpeta, po drugi strani pa prav paradigmatko različne opredelitve vsaj na ravni teorije omogočajo drugačne, morda za polje vzgoje in izobraževanja produktivnejše razumevanje kompetenc.

Kompetenčni model je dokument, v katerem so jasno opredeljeni opisi kompetenc, potrebni za uspešno delovanje določenega dela, delovne skupine, oddelka ali organizacije. Pomembno je, da ga oblikujemo v želji po uporabnosti in da so opisi v njem jasni, objektivni in natančno opredeljujejo ključne kompetence. Videz kompetenčnega modela je prilagojen potrebam podjetja oziroma ustanove. Z njegovo pomočjo se lahko bolj jasno in objektivno ocenjuje izraženost določene kompetence posameznika in načrtuje nadgradnje, če so te potrebne, kar tudi posamezniku pomaga pri izpopolnjevanju svojega znanja. Dubois in Rothwell (2008, v Sienkiewicz idr., 2014) opredeljujeta, da kompetenčni model vključuje zapisane kompetence, ki so potrebne za doseganje zadovoljivih in kakovostnih rezultatov na določenem delovnem mestu, v timu, oddelku ali organizaciji. Sienkiewicz idr. (2014) pa kompetenčni model opisujejo kot skupek vseh kompetenc, ki se zahtevajo od zaposlenih v določeni organizaciji in so združene v ustrezne sklope za posamezna delovna mesta. Kompetenčni model torej določa predvsem, katere veščine, znanja in značilnosti so potrebne za opravljanje dela in kakšno vedenje

ima največji vpliv za uspešno opravljanje dela v okviru vlog in odgovornosti, ki jih prevzame zaposleni v organizaciji.

V Sloveniji še nimamo oblikovanega kompetenčnega modela za zaposlene v svetovalni službi, zato smo se osredotočili na kompetenčni model pedagogov po Staničiču (2001, v Ledič idr., 2013), ki velja za Hrvaško. Staničič (2001, v Ledič idr., 2013) je izvedel raziskavo, v kateri je proučil kompetence "popolnega" pedagoga. Na podlagi rezultatov je opredelil najpomembnejše kompetence in jih razdelil v pet širših skupin oziroma področij: osebne kompetence, razvojne kompetence, strokovne kompetence, medosebne kompetence in akcijske kompetence. Ta področja so bila na podlagi študija in analize literature razčlenjena na 34 kompetenc. Tem osnovnim področjem so avtorji v raziskavi Ledič idr. (2013) dodali še področje, imenovano "kompetence evropske dimenzije izobraževanja", ki je razčlenjeno na 7 kompetenc.

Pri osebnih kompetencah gre za osebnostne lastnosti pedagoga, ki vplivajo na obvladovanje večšin pedagoškega vodenja in svetovalnega dela. Pomembno je, da je pedagog iskren, dosleden in marljiv pri delu in izvrševanju nalog. Prav tako je pomembno, da je komunikativen in zaupa v svoje sodelavce ter je razumevajoč za različne poglede in rešitve pri delu (Ozvaldič, 2019). Pri tem ne smemo zanemariti področja rezilientnosti, ki je kompleksen, dinamičen in večdimenzionalen koncept znotraj kompetenc pedagoških delavcev (Drljić in Kiswarday, 2021, str. 4). Dotično področje je razčlenjeno na štiri posamezne kompetence (Ledič idr., 2013): usposobljenost za samostojno delo; usposobljenost za prilagajanje novim pedagoških situacijam; usposobljenost za odprtost v komunikaciji in empatičnost; sposobnost etičnega in moralnega sklepanja.

Razvojne kompetence se nanašajo na pedagogova organizacijska in vodstvena znanja in spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela. Pedagog pozna jasno vizijo dela vrtca oziroma šole in sodeluje pri organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa, pridobiva in posreduje aktualne strokovne informacije ter inovacije uvaja v delo. Pomembno je tudi, da pozna in zna uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (Ozvaldič, 2019). V področje razvojnih kompetenc spada pet posameznih kompetenc (Ledič idr., 2013): sposobnost načrtovanja osebnega in strokovnega razvoja in usposabljanja (vseživljenjsko učenje); usposobljenost za uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces; sposobnost oblikovanja in razvoja individualiziranih programov za otroke, učence, dijake; poznavanje oblikovanja razvojnih strategij vrtca oziroma šole; usposobljenost za pripravo in izvedbo raziskav v pedagoški teoriji in praksi.

Strokovne kompetence zajemajo pedagogovo znanje s področja vzgojno-izobraževalnega dela, predvsem poznavanje didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in metod dela. Pedagog mora tudi razumeti načela vzgoje in izobraževanja ter razumeti smisel in pomembnost kakovostnega načrtovanja dela šole in poznati učne priprave ter programe (Ozvaldič, 2019). To področje je razčlenjeno na 16 posameznih kompetenc (Ledič idr., 2013): poznavanje strukture šolskega sistema na nacionalni ravni; poznavanje nacionalne zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja; poznavanje načrtovanja dela vrtca oziroma šole; poznavanje področij dela vzgojiteljev/učiteljev in ostalih strokovnih delavcev; usposobljenost za svetovalno delo z otroki/učenci/dijaki; usposobljenost za izdelavo pedagoških inštrumentov (za evalvacijo); poznavanje pedagoške dokumentacije; poznavanje sistemskega spremljanja dela vzgojiteljev/učiteljev; usposobljenost za izdelavo učnih priprav in didaktičnih načel dela vzgoje in izobraževanja; poznavanje oblik vrednotenja in evalvacije rezultatov vzgojno-izobraževalnega procesa; usposo-

bljenost za organizacijo obšolskih in prostočasnih dejavnosti otrok/učencev/dijakov; usposobljenost za poklicno usmerjanje otrok/učencev/dijakov; usposobljenost za delo z nadarjenimi otroki/učenci/dijaki; usposobljenost za prepoznavanje in integracijo otrok s posebnimi potrebami; usposobljenost za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in poznavanje slovenskega jezika, slovnice, pravil.

Medosebne kompetence se nanašajo na pedagogovo komunikacijo in odnos z vzgojitelji oziroma učitelji, otroki, učenci, dijaki in starši ter stil pedagoškega vodenja in motiviranja zaposlenih. Pedagog mora razumeti zakonitosti medosebnih odnosov in prepoznati individualne kvalitete pedagoških in drugih delavcev (Ozvaldič, 2019). Področje je razčlenjeno na pet posameznih kompetenc (Ledić idr., 2013): usposobljenost za timsko delo z vzgojitelji, učitelji in drugimi sodelavci; usposobljenost za delo s starši; usposobljenost za interdisciplinarno delo; usposobljenost za pogajanje in vplivanje na odločitve na institucionalni in nacionalni ravni; usposobljenost za sodelovanje z lokalno skupnostjo in zunanjimi ustanovami.

Pri akcijskih kompetencah gre za praktično delovanje pedagoga, ocenjevanje dela in delovne uspešnosti. Pedagog mora ustvarjati pogoje in odstranjevati ovire pri delu pedagoškega osebja, poslušati in svetovati pri delu, izpostaviti uspehe in rezultate posameznikov, odkrito delati s sodelavci in reševati probleme na šoli (Ozvaldič, 2019). Pod akcijske kompetence spadajo naslednje štiri posamezne kompetence (Ledić idr., 2013): usposobljenost za pripravo, vodenje in ocenjevanje projektov; usposobljenost za motiviranje zaposlenih in ustvarjanje spodbudnega delovnega okolja; usposobljenost za obravnavanje in reševanje konfliktov, mediacijo; usposobljenost za uvajanje novosti in sprememb v delo vrtca oziroma šole.

Kompetence evropske dimenzije izobraževanja se nanašajo na poznavanje postopkov prijave na programe EU, njeno strukturo in način delovanja, seznanjenost z evropskimi trendi v izobraževanju, sposobnost za delo v interkulturnih in multikulturnih okoljih, poznavanje področja demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic ter usposobljenost za usmerjanje učencev in učiteljev k družbeni odgovornosti in obvladovanje vsaj enega tujega jezika (Ozvaldič, 2019). Področje kompetenc evropske dimenzije izobraževanja je razčlenjeno na sedem kompetenc (Ledić idr., 2013): poznavanje postopka prijave na programe Evropske unije; poznavanje strukture in načina delovanja temeljnih organov Evropske unije (Evropski parlament, Svet Evrope ipd.); poznavanje evropskih trendov na področju vzgoje in izobraževanja; poznavanje vsaj enega tujega jezika; usposobljenost za delo v interkulturnem okolju; poznavanje področja demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic; usposobljenost za usmerjanje otrok, učencev oziroma dijakov in vzgojiteljev oziroma učiteljev k družbeni odgovornosti.

Predstavljen kompetenčni model pedagogov je bil uporabljen tudi v raziskavi, kjer smo preverjali, kakšno pomembnost svetovalni delavci pripisujejo posameznim kompetencam za opravljanje dela svetovalne službe ter kako ocenjujejo ustreznost modela za namen samoocene in samorefleksije lastnega dela.

3 Raziskovalni problem, namen in cilji

Glede na izpostavljena problemska izhodišča smo v raziskavi želeli preučiti stališča svetovalnih delavcev o kompetenčnem modelu pedagogov po Staničiču (2001) ter na podlagi pridobljenih rezultatov raziskave pripraviti predloge za oblikovanje prvega tovrstnega kompetenčnega modela, ki bo veljal za svetovalne delavce v Republiki Sloveniji. Glede na obravnavano problematiko smo si pred raziskovanjem postavili naslednji raziskovalni hipotezi:

- H1: Med svetovalnimi delavci obstajajo statistično pomembne razlike pri ocenjevanju pomembnosti posameznih sklopov kompetenc za delo svetovalne službe glede na leta delovnih izkušenj in vrsto vzgojno-izobraževalne ustanove, v kateri so zaposleni.
- H2: Večina svetovalnih delavcev meni, da je uporaba kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije lastnega dela učinkovita.

Raziskovalne metode in raziskovalni vzorec

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili vključeni svetovalni delavci in svetovalne delavke v Republiki Sloveniji. Od N = 187 rešenih vprašalnikov je bilo 114 ustreznih in 73 neustreznih.

V raziskavi je sodelovalo 109 (95,6%) žensk in trije (2,6%) moški. Dva udeleženca (1,8%) nista odgovorila na vprašanje o spolu. Glede na smer zaključene izobrazbe je v raziskavi sodelovalo 51 (44,7%) pedagogov, 19 (16,7%) psihologov, 16 (14,0%) socialnih delavcev, 11 (9,6%) inkluzivnih pedagogov, 10 (8,8%) socialnih pedagogov in 5 (4,4%) specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. Dve osebi (1,8%) sta zaključili izobraževanje smer učitelj in smer družinski terapevt. Porazdelitev anketirancev glede na vrsto vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer so zaposleni, kaže, da je 52 (45,6%) zaposlenih v osnovni šoli, 16 respondentov (14,0%) je zaposlenih v vrtcu in 15 (13,2%) v osnovni šoli z vrtcem. V osnovni šoli s podružnico/podružnicami je zaposlenih sedem (6,1%), pet (4,4%) je zaposlenih v srednji šoli za strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni program), štiri (3,5%) v srednji šoli za splošno izobraževanje, trije (2,6%) v srednji šoli s poklicnim izobraževanjem, dva svetovalna delavca (1,8%) sta zaposlena v osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami. Po en respondent (0,9%) je zaposlen v zavodu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ter (0,9%) v dijaškem domu. Osem (7,0%) udeležencev je navedlo odgovor šolski center oziroma več programov srednje šole skupaj.

V raziskovalnem vzorcu so prav tako zastopane vse regije: osrednjeslovenska regija (23,7%), podravska regija (13,2%), savinjska regija (12,3%), gorenjska regija (11,4%), pomurska regija (7,0%), jugovzhodna Slovenija (6,1%), posavska, primorsko-notranjska in goriška regija (5,3%), koroška in obalno-kraška regija (3,5%), zassavska regija (2,6%).

Opis pripomočkov

Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov in zajema 11 vprašanj. Prvi del sestavlja sedem vprašanj, ki so demografske narave, sledijo vprašanja, ki se navezujejo na kompetenčni model pedagogov, ki smo ga povzeli po Staničiču (2001, v Ledič idr., 2013). Pomembnost kompetenc so respondenti ocenjevali na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni “zelo nepomembna” in 5 “zelo pomembna”. Sledijo vprašanja odprtega in zaprtega tipa.

Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik smo poslali vsem svetovalnim delavcem v Republiki Sloveniji. Podatke smo nato obdelali z računalniškim programom SPSS (IBM SPSS Statistics 22). Za analizo anketnega vprašalnika smo uporabili naslednje statistične postopke: frekvenčno distribucijo (f, f%) – mere srednje vrednosti, mere razpršenosti; inferenčno statistiko; Kruskal-Wallisov H preizkus.

4 Rezultati z razpravo

Razlike v ocenah pomembnosti, ki jih svetovalni delavci glede na leta zaposlitve pripisujejo posameznim sklopom kompetenc

Zanimalo nas je, kako svetovalni delavci, glede na leta zaposlitve na področju vzgoje in izobraževanja, ocenjujejo pomembnost posameznih sklopov kompetenc za delo v svetovalni službi. V raziskavi smo si zastavili hipotezo H1: Med svetovalnimi delavci obstajajo statistično pomembne razlike pri ocenjevanju pomembnosti posameznih sklopov kompetenc za delo svetovalne službe glede na leta delovnih izkušenj. Hipotezo smo preverjali s Kruskal-Wallisovim H preizkusom.

Tabela 1

Vrednost Kruskal-Wallisovega H preizkusa pri ocenah pomembnosti svetovalnih delavcev glede na leta zaposlitve

<i>Sklop kompetenc</i>	<i>Kruskal-Wallisov H preizkus</i>	<i>α</i>
Osebnostne kompetence	1,723	0,787
Razvojne kompetence	3,536	0,472
Strokovne kompetence	4,106	0,392
Medosebne kompetence	2,868	0,580
Akcijske kompetence	6,530	0,163
Kompetence evropske dimenzije izobraževanja	5,211	0,266

V tabeli so prikazani rezultati Kruskal-Wallisovega H preizkusa, iz katerih lahko razberemo, da med svetovalnimi delavci ne obstajajo statistično pomembne razlike pri ocenjevanju pomembnosti posameznih sklopov kompetenc za delo svetovalne službe glede na leta delovnih izkušenj. Skupne povprečne ocene pomembnosti, ki jih svetovalni delavci pripisujejo posameznim osebnim kompetencam za delo v svetovalni službi, glede na leta zaposlitve, so zelo visoke ($\bar{x} \geq 4,58$), na podlagi česar lahko sklepamo, da so osebne kompetence zelo pomembne za kakovostno opravljanje dela svetovalne službe. Tudi posamezne medosebne kompetence so svetovalni delavci, glede na leta zaposlitve, ocenili kot pomembne za opravljanje dela svetovalne službe, saj so jim pripisali skupne povprečne ocene v razponu od 3,81 do 4,82.

Posamezne razvojne, strokovne in akcijske kompetence so svetovalni delavci ocenili z nekoliko nižjimi ocenami, in sicer razvojne kompetence s skupnimi povprečnimi ocenami med 3,74 in 4,43, strokovne kompetence med 3,37 in 4,88 ter akcijske kompetence med 3,70 in 4,64. Kljub nižjim ocenam lahko predpostavljamo, da so vsi ti sklopi kompetenc pomembni za opravljanje dela svetovalne službe. Pomembnost posameznih kompetenc evropske dimenzije izobraževanja so svetovalni delavci, glede na leta zaposlitve, ocenili nižje kot ostale sklope kompetenc, s skupnimi povprečnimi ocenami med 2,95 in 4,08.

Glede na rezultate predpostavljamo, da so po ocenah anketiranih svetovalnih delavcev kompetence evropske dimenzije izobraževanja nekoliko manj pomembne za opravljanje dela svetovalne službe kot kompetence ostalih sklopov. Zanimivo, da so najnižjo oceno pomembnosti osebnih kompetenc za delo v svetovalni službi pripisali svetovalni delavci z najmanj let delovnih izkušenj, kar je ravno nasprotje rezultatom raziskave avtorice Ozvaldič (2019), kjer pa so najnižjo pomembnost osebnih kompetenc pripisali pedagogi z največ let delovnih izkušenj.

Razlike v ocenah pomembnosti, ki jih svetovalni delavci glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni, pripisujejo posameznim sklopom kompetenc

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako svetovalni delavci ocenjujejo pomembnost posameznih sklopov kompetenc glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni.

Tabela 2

Vrednost Kruskal-Wallisovega H preizkusa pri ocenah pomembnosti svetovalnih delavcev glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni

<i>Sklop kompetenc</i>	<i>Kruskal-Wallisov H preizkus</i>	<i>a</i>
Osebne kompetence	8,458	0,584
Razvojne kompetence	12,831	0,234
Strokovne kompetence	11,887	0,292
Medosebne kompetence	13,000	0,224
Aksijske kompetence	6,824	0,742
Kompetence evropske dimenzije izobraževanja	7,065	0,719

Skupne povprečne ocene pomembnosti, ki jih svetovalni delavci, glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni, pripisujejo posameznim osebnim kompetencam, so zelo visoke ($\bar{x} \geq 4,58$), podobno kot pri ocenah pomembnosti svetovalnih delavcev glede na leta zaposlitve, kar nakazuje na visoko pomembnost osebnih kompetenc za kakovostno opravljanje dela svetovalne službe. Tudi posamezne medosebne kompetence so svetovalni delavci, glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni, ocenili kot pomembne za opravljanje dela svetovalne službe, saj so jim pripisali skupne povprečne ocene v razponu od 3,73 do 4,80. Razvojne kompetence, strokovne kompetence in akcijske kompetence so bile nekoliko nižje ocenjene, in sicer: razvojne kompetence s skupnimi povprečnimi ocenami med 3,70 in 4,35; strokovne kompetence med 3,35 in 4,87; ter akcijske kompetence med 3,57 in 4,60. Vseeno lahko predpostavljamo, da so vsi ti sklopi kompetenc pomembni za opravljanje dela svetovalne službe. Najnižje skupne povprečne ocene pomembnosti so svetovalni delavci, glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni, pripisali posameznim kompetencam evropske dimenzije izobraževanja, in sicer z ocenami med 2,86 in 4,06. Glede na te rezultate lahko zaključimo, da so po ocenah anketiranih svetovalnih delavcev kompetence evropske dimenzije izobraževanja nekoliko manj pomembne za opravljanje dela svetovalne službe kot kompetence ostalih sklopov.

Učinkovitost uporabe kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije

Zanimalo nas je, kako svetovalni delavci ocenjujejo učinkovitost uporabe kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije lastnega dela. Svetovalni delavci so učinkovitost ocenjevali na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni zelo neučinkovit in 5 zelo učinkovit. Izhajali smo iz predpostavke o mnenju večine svetovalnih delavcev, da je uporaba kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije lastnega dela učinkovita. Gre namreč za t. i. karijerne kompetence, ki odražajo posameznikovo interpretacijo lastne situacije na karierni poti, ki se v skladu s spreminjajočim se okoljem stalno spreminja (Blažič, 2021, str. 100). Hipotezo smo preverjali glede na odstotke, pridobljene iz odgovorov anketirancev.

Ugotovitve kažejo, da je skoraj polovica (43,9%) svetovalnih delavcev ocenila uporabo kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije kot učinkovito. Sledijo svetovalni delavci, ki so uporabo kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije ocenili kot niti neučinkovito niti učinkovito (24,6%). Devet (7,9%) svetovalnih delavcev je uporabo ocenilo kot zelo učinkovito, trije (2,6%) so ocenili, da je uporaba kompetenčnega modela za omenjen namen neučinkovita, en (0,9%) svetovalni delavec pa je ocenil, da je uporaba kompetenčnega modela za omenjen namen zelo neučinkovita.

Predpostavljamo, da svetovalni delavci uporabo kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije ocenjujejo kot učinkovito, saj je 43,9% svetovalnih delavcev odgovorilo, da se jim uporaba zdi učinkovita, skoraj 8% svetovalnih delavcev pa je uporabo ocenilo kot zelo učinkovito, kar nakazuje na to, da jih skupaj več kot polovica vidi uporabo kompetenčnega modela za namen samoocene in samorefleksije lastnega dela kot učinkovito.

Svetovalne delavce smo prosili, da svojo odločitev tudi pojasnijo. Dobili smo naslednje odgovore: "Ponuja dobro izhodišče za načrtovanje nadaljnjega dela, izobraževanja, osebnega in strokovnega razvoja"; "Pregleden glede dela svetovalnega delavca"; "Vrednotenje lastnih ciljev je pomemben del profesionalnega razvoja"; "Zajema zelo različna področja, zato menim, da je učinkovit"; "Na ta način se lahko poglobim v svoje trenutno delovanje"; "Ocena sebi, da vidiš, na katerih področjih smo šibki in jih moramo okrepiti"; "V bistvu gre za instrument, ki ti pomaga spremljati in oceniti svoje kompetence na različnih področjih. Na podlagi tega lahko načrtuješ nadaljnje izobraževanje in usposabljanje"; "Poznavanje lastne kompetentnosti je pogoj, da vemo, kako se lahko izboljšamo"; "Učinkovit, ker lepo zajame in povzame kompetence svetovalnega delavca, morda pa manjka še nekaj komunikacijskih, moralnih kompetenc in presojanja"; "Morda model vzbudi občutek, da je področij dela preveč in so vsa hkrati neobvladljiva. Obvladanje vseh naštetih kompetenc zahteva nadčloveka"; "Razmišljanje o sebi in vseživljenjsko učenje ter spremljanje lastnega profesionalnega napredka"; "Menim, da je samoocena in samorefleksija posameznega svetovalnega delavca zelo pomembna za kvalitetno delovanje svetovalnih služb"; "Mislim, da zajema večino kompetenc, pomembnih za svetovalnega delavca. S pregledom le-teh lahko ugotoviš, kje si. Kaj imaš in kje ti še kaj manjka. Odvisno tudi od tega, čemu daješ prednost pri svojem delu"; "Postavi okvir, kaj svetovalni delavec počne in hkrati ga lahko uporabimo za argument, česa pa ne počne oziroma ni njegova naloga znotraj šolskega prostora. Hkrati bolj strukturirano postavlja izhodišča, na osnovi katerih lahko reflektiramo, kje pri svojem delu smo, kaj so naša močna področja in na katerih področjih še potrebujemo dodatna znanja oziroma spodbude"; "Menim, da kompetenčni model zajema vse zadeve oziroma področja, ki naj jih svetovalni delavec čim bolj pozna in na podlagi teh točk lahko tudi samoevalvira svoje delo"; "Za tako samorefleksijo, ki je čemu namenjena, moraš imeti tudi podporo okolja. Torej model je uporaben, če je za to izpolnjenih več pogojev, tudi okoljski"; "Zajete so mnoge kompetence, ki jih svetovalni delavci potrebujemo, se pa mnogi tega ne zavedajo, pa naj so začetniki ali z izkušnjami. Večinoma so vsi usmerjeni v pomoč otroku in kako bodo delali z otroki, pozabljajo pa na vse ostalo, kar je v tem modelu krasno opredeljeno. Tudi izobraževanje svetovalnih delavcev bi moralo iti v tej smeri, saj prihajajo nepripravljene na mnoge različne naloge in težko spreminjajo svoja stališča. Prevelik delež teh"; "Samoocena oziroma samorefleksija je pri opravljanju dela ŠSS pomembna, a se je premalo zavedamo. Smernice so zato ključne" itd.

Iz odgovorov respondentov je razvidno, da so svetovalni delavci naklonjeni uporabi kompetenčnega modela, saj ga vrednotijo kot učinkovit pripomoček za samoevalvacijo/samopresojo. Veliko svetovalnih delavcev poudarja pomen samoocene in samorefleksije, nekaj pa je sicer skeptičnih, saj je po njihovem mnenju ta ocena preveč subjektivna in bi se morala po takšni oceni izvesti tudi objektivna ocena v obliki psihološkega testa. Kot je bilo ugotovljeno že pri odgovorih o možnostih nadgradnje dotičnega kompetenčnega modela, lahko tudi pri teh odgovorih vidimo, da je nekaj svetovalnih delavcev izpostavilo pomanjkanje kompetenc, ki se vežejo na odnosno raven, ki je po njihovem mnenju zelo pomembna za kakovostno opravljanje dela svetovalne službe.

Pomen samoevalvacije izpostavljata tudi Lorger (2020) in Petlák (2021, str. 43), ki sicer v ločenih študijah navajata podobno, in sicer, da se kakovost šole in delo učitelja utemeljuje na samoevalvaciji in da lahko le-ta popelje dobro šolo/učitelja v odlično šolo/učitelja. Poleg tega je bilo izpostavljeno tudi, da kompetenčni model postavi dober

okvir, kaj svetovalni delavec počne in hkrati ga lahko uporabijo za argument, česa pa ne počne oziroma ni njegova naloga znotraj šolskega prostora. Raziskava Gregorič Mrvar idr. (2020) je namreč pokazala, da delo svetovalnega delavca postaja vedno obsežnejše in bolj zahtevno, tudi zaradi nalog, ki ne sodijo na njihovo področje dela, a jim ga vodstvo šole vseeno dodeli. Podobno je ugotavljal tudi Kovač (2015, str. 112), ki v svojem empirično podprtem prispevku prikaže pomembnost supervizije pri soočanju s stresom na delovnem mestu ter nadaljnjemu dvigu vzgojno-izobraževalnega dela.

5 Sklep

Z empirično raziskavo smo prišli do naslednjih ugotovitev: analiza podatkov med svetovalnimi delavci glede na leta zaposlitve ni pokazala statistično pomembnih razlik pri ocenjevanju pomembnosti posameznih sklopov kompetenc za opravljanje dela svetovalne službe. Analiza nadalje prav tako ni pokazala statistično pomembnih razlik med svetovalnimi delavci pri ocenjevanju pomembnosti posameznih sklopov kompetenc za opravljanje dela svetovalne službe glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri so zaposleni.

Ugotovili smo, da so svetovalni delavci najvišje ocene pomembnosti pripisali:

- osebnim kompetencam, sledijo
- medosebne kompetence,
- strokovne kompetence,
- razvojne kompetence,
- akcijske kompetence in najnižje ocenjene
- kompetence evropske dimenzije izobraževanja.

Kljub temu, da se ocene pomembnosti med seboj nekoliko razlikujejo, pa lahko glede na višino povprečnih ocen zaključimo, da so po mnenju respondentov vse kompetence pomembne za kakovostno opravljanje dela svetovalne službe.

Med predlogi za nadgradnjo kompetenčnega modela pedagogov je bilo največ odgovorov vezanih na kompetence, ki bi se uvrstile v sklopa osebnih in medosebnih kompetenc, kar lahko povežemo tudi z visokimi ocenami pomembnosti teh dveh sklopov. Največ predlogov se je navezovalo na empatičnost, sočutnost, človečnost, razumevanje drugačnosti in drugačnih mnenj, čut za sočloveka in sposobnost vzpostaviti dobre odnose z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalne ustanove. Ledić idr. (2013) so v svoji raziskavi prav tako ugotovili, da imajo osebne lastnosti velik pomen za delo šolskega pedagoga, saj je empatična komunikacija ključna za uspešno delo šolskega pedagoga v odnosu do učencev, staršev in učiteljev.

Na vlogo svetovalnih delavcev v družbi vpliva družbena dinamika, česar bi se morala zavedati tudi stroka, ki ureja zakonodajo tega področja. Svetovalno delo ne le sledi uveljavljenim doktrinom, ampak se prilagaja tudi spreminjajočim se potrebam posameznikov in institucij. Skozi leta se je pokazala nepogrešljivost svetovalne dejavnosti v šolah, saj z visoko strokovnimi pristopi spodbuja razvoj posameznika in prispeva k napredku institucij (Privošnik in Urbanc, 2009). Goltnik Urnaut (2022, str. 162) pri tem izpostavi dejstvo, da je v Sloveniji sistemsko sicer dobro poskrbljeno za vseživljenjsko

izobraževanje kadrov na področju osnovnega in srednjega izobraževanja ter poudari pomen razvoja kadrov kot najpomembnejšega procesa kadrovskega menedžmenta v vsaki organizaciji (prav tam, str. 125).

Prikazane rezultate razumemo kot pomembno izhodišče za uresničitev že omenjenega predloga o oblikovanju kompetenčnega modela za zaposlene v svetovalni službi v Sloveniji, ki bo osnova za določanje kadrovskih pogojev za opravljanje svetovalnega dela. Pri tem moramo poudariti, da lahko kompetenčni model za svetovalne delavce pomaga opredeliti ključne kompetence in veščine, ki so potrebne za uspešno opravljanje nalog v svetovalnem delu, ne pa vseh, saj se zaposleni pogosto srečujejo z raznolikimi izzivi, povezanimi z osebnim, šolskim, kariernim ali družbenim delovanjem. Kompetenčni model za svetovalne delavce torej lahko učinkovito pomaga pri načrtovanju izobraževalnih programov, izboljšanju kakovosti svetovalnega dela in ocenjevanju/vrednotenju uspešnosti dela svetovalnih delavcev.

Mojca Kukanja Gabrijelčič, PhD, Anja Zupanc, Maruška Željeznov Seničar, PhD

Development of a Competency Model for School Counsellors

In Slovenia, we do not yet have a developed competency model for counselling professionals, so in our article, for the purpose of research, we used the competency model for educators according to Staničić (2001, as cited in Ledić et al., 2013), which is used in Croatia and will serve as the basis for our research. We were interested in the importance that counsellors attach to the individual bundles of competencies that are part of the previously mentioned competency model for educators and what suggestions they have for its expansion. On the basis of the opinions gathered from the counsellors, we will prepare proposals for the creation of the first competency model of this kind in the Republic of Slovenia.

Competency model for educators – counsellors: A competency model is a document that clearly defines the descriptions of competencies required for the successful performance of a particular job, workgroup, department, or organisation. It is important that it is designed to be easy to use and that the descriptions in it are clear, objective, and accurately define the key competencies. The appearance of the competency model is adapted to the needs of the company or institution. With its help, it is possible to evaluate more clearly and objectively the expression of a particular competency of a person and, if necessary, to plan improvements, which also helps the person to improve his/her knowledge.

Staničić (2001, as cited in Ledić et al., 2013) conducted a study in which he examined the competencies of the “perfect” educator. Based on the results, he defined the most important competencies and divided them into five broad groups or domains: personal competencies, developmental competencies, professional competencies, interpersonal competencies, and action competencies. Based on the study and analysis of the literature, these areas were divided further into 34 competencies. To these basic areas, the authors of the Ledić et al. (2013) study added an area called “Competencies of the European dimension of education”, which is divided further into seven competencies. The White Paper (2011) states that, despite the perception of the skilled worker in the national

context, it is becoming increasingly necessary to place him/her clearly in the European context (e.g., knowledge of languages, history, multiculturalism, mobility, etc.).

The presented educators' competency model was also used in the present research, in which we reviewed the importance that counsellors attach to each competency for performing the work of the counselling service, and how they evaluate the appropriateness of the model for the purpose of self-assessment of and self-reflection on their own work.

Research problem, purpose, and objectives: Based on the highlighted starting points, in the research we aimed to explore the views of counselling professionals on the competency model for educators according to Staničič (2001, 2013) and, based on the obtained research results, to develop proposals for the creation of the first such competency model to be applied to counselling professionals in the Republic of Slovenia. Considering the problem under study, we have prefaced the research with the following research hypotheses:

- H1: There are statistically significant differences between counselling professionals in their assessment of the importance of individual competency packages for the work of the counselling service, depending on the years of professional experience and the type of educational institution in which they are employed.
- H2: The majority of counsellors believe that the use of the competency model is effective for the purpose of self-evaluation of and self-reflection on their own work.

In the research, we used the descriptive and causal-non-experimental method of empirical pedagogical research. Counsellors in the Republic of Slovenia were included in the study. Of the 187 completed questionnaires, 114 were appropriate, and 73 were inappropriate. The questionnaire consists of two parts and includes 11 questions. The first part consists of seven questions of a demographic nature, followed by questions about the competency model for educators, which we summarised according to Staničič (2001, as cited in Ledić et al., 2013). Respondents rated the importance of competencies on a scale from 1 to 5, where 1 was "very unimportant", and 5 was "very important". Open and closed questions followed. We sent the questionnaire to all counsellors in the Republic of Slovenia. The data were then processed using the computer program SPSS (IBM SPSS Statistics 22). The following statistical methods were used to analyse the questionnaire: Frequency distribution (f , $f\%$) – measure of mean, measure of dispersion; inferential statistics: Kruskal-Wallis H test.

Results with discussion: The hypothesis was tested using the Kruskal-Wallis H test.

Based on years of employment, the average overall ratings of the importance that counsellors attribute to each personal competency for working in counselling services are very high ($\bar{x} \geq 4.58$), from which we can conclude that personal competencies are very important for the quality of work performance in counselling services. Depending on the years of employment, individual interpersonal competencies were also rated as important to job performance by the counsellors, as they received an average total score in the range of 3.81 to 4.82. Individual developmental, professional, and action competencies were rated slightly lower by counsellors, with the average total scores of developmental competencies ranging from 3.74 to 4.43, of professional competencies ranging from 3.37 to 4.88, and of action competencies ranging from 3.70 to 4.64. Despite the lower scores, we can assume that all of these groups of competencies are important to the work of a counselling service. The importance of each of the competencies in the European educa-

tion dimension was rated lower than the other sets of competencies by counsellors as a function of years of employment, with an average overall rating between 2.95 and 4.08.

Differences in importance ratings attributed by counsellors to each competency package depending on the educational institution in which they are employed: The average overall importance ratings that counsellors ascribe to each personal competency depending on the educational institution in which they are employed are very high ($\bar{x} \geq 4.58$), similar to counsellors' importance ratings depending on years of employment, indicating a high importance of personal competencies for the quality of a counselling service's work. Depending on the educational institution in which they are employed, individual interpersonal competencies were also rated by counsellors as important for performing the work of a counselling service, as they were assigned average total scores ranging from 3.73 to 4.80. Developmental competencies, professional competencies, and action competencies were rated slightly lower, with average total scores of developmental competencies ranging from 3.70 to 4.35; of professional competencies ranging from 3.35 to 4.87; and of action competencies ranging from 3.57 to 4.60. However, we can assume that all of these groups of competencies are important for performing the work of a counselling service. Depending on the educational institution in which they are employed, the counsellors, on average, attributed the least importance to each of the competencies of the European dimension of education, with scores ranging from 2.86 to 4.06. From these results, we can conclude that, according to the assessment of the surveyed counsellors, the competencies of the European dimension of education are somewhat less important for the performance of the work of a counselling service than the competencies of the other domains.

Effectiveness of using the competency model for the purpose of self-assessment and self-reflection: The results show that almost half (43.9%) of the counsellors consider the use of the competency model for the purpose of self-assessment and self-reflection to be effective. This was followed by counsellors who rated the use of the competency model for the purpose of self-assessment and self-reflection as neither ineffective nor effective (24.6%). Nine counsellors (7.9%) rated the use as very effective, three (2.6%) rated the use of the competency model for the stated purpose as ineffective, and one counsellor (0.9%) rated the use of the competency model for the stated purpose as very ineffective.

We assume that the counsellors rate the use of the competency model for the purpose of self-assessment and self-reflection as effective because 43.9% of the counsellors answered that they consider its use to be effective, and almost 8% of the counsellors rated its use as very effective. This indicates that, overall, more than half consider the use of the competency model for the purpose of self-assessment of and self-reflection on their own work to be effective.

It is clear from the respondents' answers that the counsellors are in favour of using the competency model because they value it as an effective tool for self-evaluation/self-assessment. Many counsellors emphasise the importance of self-assessment and self-reflection, but some are sceptical because they believe that this assessment is too subjective and that such an assessment should also be followed by an objective evaluation in the form of a psychological test. As has already been stated in the answers about the possibilities of upgrading the relevant competency model, we can also see in these answers that some counsellors point out the lack of competencies linked to the level in question, which, in their opinion, is very important for the quality performance of the counselling service's work.

LITERATURA

1. Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 18(3–4), 49–55.
2. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(1), 93–113. Dostopna na: <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/67>
3. Drljić, K. in Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(3–4), 3–25. Dostopno na: <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/39>
4. Goltnik Urnaut, A. (2022). Razvoj kadrov v višjem strokovnem izobraževanju. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 37(3–4), 125–142. Dostopno na: <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/96>
5. Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Sodobna pedagogika, 70(136), 10–33.
6. Gregorčič Mrvar, P. in Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes. Šolsko svetovalno delo, 22(2), 20–27.
7. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B., Šarić, M., Zavrl, A. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
8. Kovač, J. (2015). Pomen supervizije pri šolskih svetovalnih delavcev. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 30(3–4), 105–117.
9. Ledić, J., Staničić, S. in Turk, M. (2013). Kompetencije šolskih pedagoga. Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Lorger, T. (2020). S samoevalvacijo do kakovostnejše šole. Didakta, 30(209), 49–52.
11. Ozvaldič, M. (2019). Kompetence pedagogov za delo v šolski svetovalni službi. Sodobna pedagogika, 70(136), 34–49.
12. Petlák, E. (2021). Self-Reflection as Basis of a Teacher's Work. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(3–4), 41–54.
13. Privošnik, N. in Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. Sodobna pedagogika, 60(1), 410–419.
14. Sienkiewicz, L., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konador, K. in Podwójcic, K. (2014). Competency-based human resources management The lifelong learning perspective. Instytut Badań Edukacyjnych / Educational Research Institute.
15. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil šolskega pedagoga. Napredak, 142(3), 279–295.
16. Štefanc, D. (2012). Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Znanstvena založba Filozofske fakultete.



Besedilo/Text © 2024 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič, izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.ur.si

Anja Zupanc, profesorica inkluzivne pedagogike.
E-mail: anja.zupanc996@gmail.com

Dr. Maruška Željeznov Seničar, asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: maruska.zeljeznov.senicar@pef.upr.si