



Simona Painkret, Anja Podlesek in Vlasta Zabukovec

EVALVACIJA ŠTUDIJSKE PRAKSE¹⁴

Študijsko prakso bi lahko označili kot praktično usposabljanje, kjer študent v realnem delovnem okolju pod nadzorom mentorja opravi prve korake v izvajanju psihološke dejavnosti, se nauči določenih praktičnih pristopov, reflektira svojo dejavnost in z drugimi razpravlja o njej ter začenja vzpostavljati odnose s strokovnimi kolegi. Med prakso naj bi študenti ozavestili znanje in pomen samorefleksije, samoevalvacije in stalnega strokovnega razvoja.

Med študijsko prakso mentor ves čas lovi ravnotežje med direktivnim in nedirektivnim pristopom k mentoriranju. Po eni strani študent zaradi prvih srečevanj z realnimi problemi potrebuje veliko pomoči, razlage konceptualizacije primerov in primernih postopkov obravnave, veliko napotkov, nasvetov, predlogov mentorja. Po drugi strani mora mentor študenta pustiti izvajati naloge, kjer ima možnost pokazati svoje znanje, spretnosti in veščine. Študenta, ki pokaže ustrezno razvitost kompetenc za samostojno reševanje naloge in si želi delovnih izzivov, lahko mentor s preveč natančnimi navodili tudi ovira. Bolje je, da poskuša tak študent sam najti situacijo za urjenje svojih kompetenc ali rešiti določeno nalogo, kasneje pa skupaj z mentorjem analizira reševanje, prisotne težave in priložnosti napredka (Zabukovec in Podlesek, 2010).

Da bi bila študijska praksa karseda učinkovita in kakovostna, morata oba, tako študent kot mentor, razumeti cilje, proces in dosežke. Zato je pomembno, da se na začetku prakse osredotočita na definiranje začetnega stanja in načrt razvoja

14 Poglavje je osnovano na analizah in izsledkih diplomskega dela Simone Painkret (Painkret, 2016).

kompetenc, s čimer si postavita konkretne in merljive cilje. Osrednji del prakse je nato namenjen sledenju zastavljenim ciljem oz. sistematičnemu razvoju kompetenc, kar vključuje tako določitev kot izvedbo nalog, kakor tudi refleksijo. Praksa naj se zaključi z evalvacijo študijske prakse in dosežkov. Taka načela smo v modulu 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse izpostavljali tudi v prvem delu usposabljanja, ko smo mentorje pripravljali na mentoriranje po kompetenčnem pristopu. Na enega od srečanj smo povabili tudi študente, kjer so se s svojimi bodočimi mentorji spoznali in se pogovorili o dotedanji osebni poti in svojih pričakovanjih glede študijske prakse. Delno so tudi načrtovali njen potek, katere kompetence bodo razvijali in na kakšen način.

Namen raziskave

Po zaključku študijske prakse smo zbrali poročila mentorskih parov o poteku študijske prakse. S podrobno evalvacijo poročil mentorskih parov smo želeli ugotoviti, katere so tiste kompetence po *EuroPsyjevem* kompetenčnem modelu, ki so jih mentoriranci razvijali na študijski praksi (razvoj katerih kompetenc so pri sebi zaznali mentoriranci in razvoj katerih so pri mentorirancih zaznali mentorji), in do katere ravni so se te kompetence razvile. Zanimalo nas je tudi, ali so mentorji po opravljenem usposabljanju za mentorje supervizirane prakse v sklopu projekta SUPER PSIHOLOG pri sebi prepoznali napredek na mentorskih kompetencah in kako so mentoriranci ocenili razvitost mentorskih kompetenc pri mentorjih.

Analizirali smo tudi refleksije, pri čemer nas je zanimalo, ali so udeleženci ob pisanju poročil o študijski praksi uporabili tudi refleksivno razmišljanje in ga izrazili v pisnem zapisu ter katera področja so reflektirali. V analizi smo se osredotočili tudi na zapise etičnih dilem in splošne ocene študijske prakse s predlogi za spremembe.

Metoda

Vzorec

V evalvacijo je bilo vključenih 41 poročil o študijski praksi s pripadajočo dokumentacijo, od tega 20 poročil mentorjev (en mentor poročila ni oddal) in 21 poročil mentorirancev. Mentorji v vzorcu so imeli v povprečju 7 let in pol delovnih izkušenj (min = 2, max = 25). Vsi so imeli že pred projektom izkušnje mentoriranja (mentorirali so od 1 do 20 študentov različnih strok, $Mdn = 5$, med njimi od 0 do 6 študentov psihologije, $Mdn = 2$). V vzorcu mentorirancev sta bili dve študentki 3. letnika prve bolonjske stopnje, ena študentka 1. letnika druge bolonjske stopnje, 14 študentk 2. letnika druge bolonjske stopnje, ter 4 absolventke psihologije. Področno je bila razporejenost mentorskih parov sledeča: devet jih je delovalo na širšem področju klinične psihologije, sedem na področju psihologije izobraževanja ter pet na področju psihologije dela in organizacije. Za namene

zagotovitve anonimnosti podatkov bodo vse citirane navedbe udeležencev zapi-sane v moški obliki.

Pripomočki

Za oceno kompetenc mentoriranca so mentorji uporabili enega od naslednjih treh pripomočkov:

- *EuroPsyjev obrazec C – Ocena kompetenc*; pripomoček je bil izdelan za potrebe ocenjevanja razvitosti kompetenc po modelu *EuroPsy* in je dostopen na spletni strani <http://www.europsy.si/za-prosilce/obrazci/>. Obrazec vsebuje nanizanih 20 primarnih kompetenc ter 9 usposobitvenih kompetenc, ki jih ocenjevalec ocenjuje na 4-stopenjski lestvici (glej tabelo 3).
- *Mentorjeva ocena kompetenc*; pripomoček vsebuje *Lestvico za ocenjevanje kompetenc* skupaj z opisi (tabela 8) ter prazno tabelo, namenjeno mentorjevu vpisu zaznanih kompetenc, njihovemu opisu in oceni ter predlogu njihovega nadaljnjega razvoja. Mentorji so kompetence študentov ocenjevali na 4-stopenjski lestvici iz tabele 3, pri čemer sta bili stopnja 1 in 2 še dodatno razdelani. Stopnjo 1 smo razdelili na tri ravni: (1a) Ne osnovno znanje ne osnovne veščine niso prisotne, (1b) Prisotno je le osnovno znanje, osnovne veščine niso prisotne in (1c) Osnovno znanje in veščine prisotne, vendar kompetenca ni zadovoljivo razvita. Stopnjo 2 smo razdelili na dve ravni: (2a) Študent ima kompetenco za opravljanje nalog, vendar sta potrebna stalno vodenje in supervizija ter (2b) Študent ima kompetenco za opravljanje nalog, vendar sta potrebna občasno vodenje in supervizija.
- *Ocena kompetenc študenta na psihološki študijski praksi*; ta pripomoček je del obvezne dokumentacije o opravljeni psihološki praksi magistrskih študentov psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani in je vsebinsko in oblikovno zelo podoben zgoraj omenjenemu obrazcu *Mentorjeva ocena kompetenc*. Od slednjega se razlikuje v tem, da vsebuje tudi prostor za navedbo podatkov o zaključni oceni študijske prakse, ter da mentorju namesto prazne tabele ponuja tabelo s sedmimi vrsticami. V šestih so vpisane kategorije primarnih kompetenc s kratkim opisom, zadnja vrstica pa je namenjena usposobitvenim kompetencam. Ob stolpcu za ocene je dodan še stolpec, namenjen napotkom mentorja, kaj bi moral študent pri navedeni skupini kompetenc še razviti. Ocenjevalna lestvica je enaka kot pri obrazcu *Mentorjeva ocena kompetenc* (tabela 3), dodano je le navodilo, da v kolikor študent določene skupine kompetenc ni razvijal, mentor pusti prostor, namenjen oceni, prazen.

Mentorji so svoje mentorske kompetence ocenjevali s pripomočkom *Kompetence mentorja*, ki vključuje 42 mentorskih kompetenc, ki se razvrščajo na štiri področja (Splošne kompetence, Supervizirana praksa, Mentoriranje in Odnos do mentoriranca). Na 6-stopenjski odgovorni lestvici (1 – zelo slabo razvito oz. ni značilno zame, 6 – zelo dobro razvito oz. je povsem značilno zame) so pri vsaki

mentorski kompetenci označili samoznavo njene razvitosti. Področje splošnih kompetenc je vsebovalo 6 postavk (primer: *Splošna kompetentnost na delovnem področju, na katerem bo potekalo mentoriranje*). Področje supervizirane prakse je bilo opisano s 13 postavkami (primer: *Jasno izoblikovana pričakovanja o supervizirani praksi in njenem poteku*). Tretje področje, tj. mentoriranje, je združevalo 16 postavk (primer: *Zavedanje pomena mentoriranja*), preostalih 7 postavk pa se je uvrščalo na področje odnosa do mentoriranca (primer: *Zavedanje posebnosti mentoriranja*).

Študenti so mentorske kompetence mentorja po zaključku študijske prakse ocenili s pripomočkom *Ocena mentorja*, ki se zgleduje po Zacharyjinem (2012) pripomočku za oceno mentorja. Pripomoček sestavlja 20 postavk s poimenovanimi in opisanimi odlikami oz. spretnostmi mentorja (primer: *Zavedanje – Zmožnost zavedanja sebe in drugih, občutljivost v zvezi z lastno identiteto in identiteto drugih, za socialne potrebe ter organizacijske in kulturne razlike*). Mentoriranci so mentorje ocenili na 6-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo, da je kompetenca pri mentorju zelo slabo razvita oz. zanj navedeno ni značilno, 6 pa, da je kompetenca zelo dobro razvita oz. je navedeno povsem značilno zanj.

Tako mentorji kot študenti so si pri končni refleksiji in evalvaciji študijske prakse lahko pomagali z *Vprašanji za refleksijo in evalvacijo*. Pripomoček sta v osnovni obliki predstavili V. Zabukovec in A. Podlesek (2010), v projektu SUPER PSIHOLOG pa je bil nadgrajen. Namenjen je predvsem mentorjem in spodbuja strukturirano analizo šestih pomembnih področij supervizirane prakse skozi 35 vprašanj. Prvo vprašanje je bilo namenjeno področju, imenovanemu Kriteriji uspešne prakse (primer: *Kaj so za vas najpomembnejši kriteriji uspešnosti supervizirane prakse?*), naslednjih pet vprašanj področju Pogojev za supervizirano prakso (primer: *Ali ste imeli podporo delodajalca za izvajanje supervizirane prakse?*), tri vprašanja so se nanašala na področje Priprava in načrtovanje supervizirane prakse (primer: *Ali ste bili na vodenje supervizirane prakse dobro pripravljene?*). Področje Potek supervizirane prakse je zajemalo 14 vprašanj (primer: *Kakšna sta bila časovni potek in organizacija supervizirane prakse?*), znotraj področja Iznos supervizirane prakse je bilo nanizanih sedem vprašanj (primer: *Ali so bili cilji ustrezno opredeljeni?*), zadnjih pet vprašanj pa je spadalo v področje Splošna ocena supervizirane prakse in predlogi za naprej (primer: *Kaj vam je za idealno vodenje supervizirane prakse še manjkalo?*).

Model strukturirane refleksije supervizirane prakse (Zabukovec in Pelc, 2009) je pripomoček, namenjen predvsem mentorrancem. Z njim si lahko študent/psiholog začetnik pomaga strukturirati svojo refleksijo prakse. Vprašanja so bila razdeljena v tri sklope, in sicer se je prvi sklop s petimi vprašanji nanašal na potek, vsebine in metode supervizirane prakse (primer: *Katere kompetence so bile v središču supervizirane prakse?*), drugi sklop je bil s 13 vprašanji namenjen ozaveščanju procesa učenja pri supervizirani praksi (primer: *V čem se zdaj čutite bolj kompetentni?*),

zadnji, tretji sklop pa je vključeval 8 vprašanj o komunikaciji v supervizirani praksi (primer: *Kaj ste pričakovali od drugih (sodelavcev) v inštituciji?*).

Postopek

Mentorji so bili v sklopu projekta prisotni na usposabljanju mentorjev supervizirane prakse, in sicer v modulu 1 programa usposabljanja, kjer so prejeli informacije, navodila in pripomočke za izvedbo študijske prakse (Osebna pot – mentor, Izkušnje mentorja, Priprava – kontrolna lista – mentor, Samoocena mentorskih kompetenc, Vprašanja za mentoriranca in mentorja za načrtovanje prakse, Sporazum o mentoriranju, Pogajanja – kontrolna lista – mentor, Omogočanje razvoja – kontrolna lista – mentor, Vprašanja za refleksijo in evalvacijo, Ocena kompetenc mentoriranca, *EuroPsyjev* obrazec C – Ocena kompetenc, Zaključevanje – kontrolna lista – mentor).

Mentoriranci so bili prisotni le na drugem sklopu modula 1 usposabljanja mentorjev supervizirane prakse, kjer so prav tako kot mentorji prejeli informacije, navodila in pripomočke za izvedbo študijske prakse (Osebna pot – mentoriranec, Začetni pogovor z mentorjem, Vprašanja za mentoriranca in mentorja za načrtovanje prakse, Sporazum o mentoriranju, Pogajanja – kontrolna lista – mentoriranec, Omogočanje razvoja – kontrolna lista – mentoriranec, Model strukturirane refleksije supervizirane prakse, Vprašanja za refleksijo in evalvacijo, *EuroPsyjev* obrazec C – Ocena kompetenc, Ocena mentorja).

Med marcem in junijem 2015 so mentorji v svojem delovnem okolju vodili študijsko prakso enega študenta psihologije v obsegu vsaj 160 ur (pri posameznih mentorskih parih pa je prišlo tudi do odstopanj od predvidenega obdobja izvedbe). Mentorski pari so načrtovali študijsko prakso, spremljali razvoj kompetenc mentoriranca, sprti reflektirali proces študijske prakse in ga evalvirali. Mentorji so se vključili v supervizijo mentoriranja. Sodelovali so v supervizijskih skupinah, ki so bile sestavljene *ad hoc* med izvedbo modula 1 in v katerih so razpravljali o poteku supervizirane prakse. Supervizijske skupine so bile oblikovane v začetku aprila 2015, torej po zaključenem prvem in drugem delu modula 1 usposabljanja za mentorje supervizirane prakse in so v času vodenja študijske prakse povečini izvedle eno ali dve srečanja.

Pred zadnjim srečanjem so mentorji zbrali dokumentacijo o poteku študijske prakse ter na zadnjem srečanju o njej razpravljali v skupini: naredili so pregled dokumentacije mentoriranca o študijski praksi, ocenili razvitost kompetenc mentoriranca in naredili pregled razvoja njegovih kompetenc, strukturirali in analizirali so zapise sprotne refleksije in izdelali končno refleksijo supervizirane prakse, strukturirali in analizirali so povzetke supervizije mentoriranja, analizirali etične dileme, ki so se pojavile med študijsko prakso in načine njihovega reševanja, izdelali so končno evalvacijo študijske prakse in svoje vloge ter vloge mentoriranca v njej. Posodobili so svoje razumevanje

kompetenčnega modela. Podali so predloge sprememb izvajanja študijske prakse, razvoja novih načinov za njeno spremljanje ter načrtovali lastni strokovni razvoj za dvig kakovosti študijske prakse. Delo je potekalo samostojno in v skupinah po področjih psihološkega dela.

Po končanem usposabljanju so mentorji in mentoriranci poročila s pripadajočo dokumentacijo oddali v pregled izvajalcem projekta SUPER PSIHOLOG.

Študent je v zaključno poročilo vključil strokovno poročilo o študijski praksi, ki ga je moral pripraviti za namene priznavanja študijske prakse v okviru študijskega programa, načrt prakse (npr. zapiske s srečanja, kjer sta se z mentorjem pogajala o izvedbi prakse ali izpis s spletne platforme), samooceno kompetenc (izpolnjen *EuroPsyjev* obrazec C ali obrazec Mentorjeva ocena kompetenc mentoriranja), oceno mentorjevih kompetenc mentoriranja (Ocena mentorja) in evalvacijo študijske prakse.

Mentor je v svoje poročilo o študijski praksi vključil vse nastale dokumente med študijsko prakso (npr. načrt dela, sprotne zapise, izpolnjene pripomočke za mentorja, pripombe na te pripomočke itd.). Dodal je svojo oceno kompetenc mentoriranja (s podpisom na *EuroPsyjevem* obrazcu C, ki ga je izpolnil študent, je izrazil strinjanje z njegovimi samoocenami posameznih kompetenc; v primeru drugačnega mnenja je mentor ločeno izpolnil obrazec C v točkah, kjer je bila njegova ocena drugačna od mentorirančeve samoocene; mentor je lahko namesto obrazca C izpolnil tudi obrazec Ocena kompetenc mentoriranja), kratek pregled razvoja mentorirančevih kompetenc, urejene sprotne refleksije in njihovo analizo ter končno refleksijo prakse, navedbo (in analizo) etičnih dilem, ki so se pojavile med prakso, in načinov njihovega reševanja, končno evalvacijo študijske prakse in svoje vloge ter vloge mentoriranja v njej, refleksijo svojega razumevanja kompetenčnega modela in njegovega razvoja med vodenjem študijske prakse in predlog sprememb izvajanja študijske prakse, novih načinov za njeno spremljanje ter načrta lastnega strokovnega razvoja za dvig kakovosti mentoriranja študijske prakse.

Vsi oddani dokumenti so bili vir vsebine, uporabljene v analizi. Dokumentacijo smo evalvirali po modelu uporabniško usmerjene evalvacije (Kump, 2000), s čimer smo želeli zajeti tako nameravane kot tudi nenačrtovane informacije o izvajanju študijske prakse po kompetenčnem modelu *EuroPsy*.

Rezultati z razpravo

Kompetence mentorirancev

Najprej nas je zanimalo, katere kompetence po kompetenčnem modelu *EuroPsy* so mentoriranci razvijali na študijski praksi (razvoj katerih kompetenc so sami zaznali pri sebi in razvoj katerih so pri njih zaznali mentorji).

Tabela 14. Število študentov, ki so se ocenili pri posamezni kompetenci (N = 21)

Kompetence	f
PRIMARNE KOMPETENCE	
Opredelevanje ciljev	
Analiza potreb	18
Postavljanje ciljev	18
Ocenjevanje	
Ocenjevanje posameznikov	16
Ocenjevanje skupin	14
Ocenjevanje organizacij	3
Ocenjevanje razmer	7
Razvoj	
Opredelevanje in analiza zahtev	10
Oblikovanje storitve/proizvoda	11
Preizkus storitve/proizvoda	10
Evalvacija storitve/proizvoda	10
Intervencija	
Načrtovanje intervencije	12
Intervencija, usmerjena neposredno k osebam	15
Intervencija, usmerjena neposredno k razmeram	3
Posredna intervencija	3
Uporaba storitev ali proizvodov	4
Evalvacija	
Načrtovanje evalvacije	9
Merjenje v evalvaciji	6
Evalvacijska analiza	10
Komunikacija	
Zagotavljanje povratnih informacij	16
Pisanje poročil	16
USPOSOBITVENE KOMPETENCE	
Profesionalna strategija	2
Stalni strokovni razvoj	5
Poklicni odnosi	7
Raziskovanje in razvoj	2
Trženje in prodaja	3
Vodenje evidenc	1
Upravljanje prakse	1
Zagotavljanje kakovosti	1
Razmišljanje o sebi	3

V tabeli 14 lahko vidimo, da so med primarnimi kompetencami glede na pojavnost znanega razvoja v pisnih samoocenah mentorirancev najbolj izstopale analiza potreb (kompetenco je omenilo 18 študentov), postavljanje ciljev, ocenjevanje posameznikov, ocenjevanje skupin, intervencija, usmerjena neposredno k osebam ($f = 15$), ter zagotavljanje povratnih informacij in pisanje poročil. Usposobitvene kompetence so bile omenjene manjkrat. Največ, tj. 7 mentorirancev, je v svoji samooceni omenilo razvoj poklicnih odnosov, 5 mentorirancev pa stalni strokovni razvoj. Zgolj kot izjema so bile omenjene kompetence vodenja evidenc, upravljanja prakse in zagotavljanja kakovosti.

Razkorak med zaznano pogostostjo razvijanja primarnih in usposobitvenih kompetenc je precej nenavaden. Če izhajamo iz same vsebine in načrta študijske prakse, ki je predvideval ciljno razvijanje kompetenc, izvajanje refleksij in skozi evalvacijo kritično razmišljanje o svoji usposobljenosti, bi pri mentorirancih pričakovali, da bodo v večji meri prepoznali razvoj kompetence razmišljanja o sebi. Zdi se, da študenti niso v celoti razumeli uporabljenega kompetenčnega modela. Z modelom so jih seznanjali mentorji, ti pa so v svojih poročilih omenili težave pri lastnem razumevanju in umestitvi kompetenc tudi po pridobljenem znanju na usposabljanju ter šele postopno usvajanje modela ob vodenju študijske prakse. Zaključujemo, da je nujno, da kompetenčni model dobro spoznajo tudi študenti, po možnosti že med študijem, ter tako na študijsko prakso že pridejo opremljeni z znanji o kompetenčnem modelu, ki ga bodo pri vodenju prakse uporabljali mentorji. Da kompetenčnega modela niso usvojili vsi študenti, kaže tudi primer zapisa v poročilu enega med njimi: »Prav tako sem uril tudi kompetenco priprave izobraževalne delavnice na določeno temo.« V konkretnem primeru bi bil ob uporabi kompetenčnega modela *EuroPsy* relevantnejši zapis, da je med pripravo izobraževalne delavnice razvijal različne kompetence, med katerimi so bile v ospredju analiza potreb, postavljanje ciljev, ocenjevanje skupin in načrtovanje intervencije. V prihodnje bi bilo treba več pozornosti posvetiti razvijanju usposobitvenih kompetenc tudi v obrazcih za ocenjevanje kompetenc, razvitih na študijski praksi, ki jih morajo študenti oddati po zaključeni praksi na svojih oddelkih (študijskih programih), saj obstoječi obrazci večinoma prednost dajejo razvoju primarnih kompetenc.

Iz tabele 15 lahko razberemo, kako so kompetence mentorirancev ocenjevali mentorji. Ti so za ocenjevanje mentorirancev uporabljali različne pripomočke. Devet jih je ocenjevalo razvitost posamezne kategorije kompetenc kot celote (se pravi, so podali ocene sedmih kategorij, tj. šestih kategorij primarnih kompetenc in kategorije usposobitvenih kompetenc), 10 mentorjev pa je ocenilo vsako od 20 primarnih in 9 usposobitvenih kompetenc. Od 9 mentorjev, ki so funkcionalno kategorijo A – Opredelitev ciljev ocenjevali kot celoto, je en mentor podal oceno 1c, prav tako en je podal oceno 2, z oceno 2a so mentorirance ocenili trije mentorji, prav tako z oceno 2b, en mentor pa je podal oceno 3. Preostalih 10 od skupno 19 mentorjev je ocenjevalo vsako kompetenco posebej, torej tako kompetenco A1 kot tudi A2. Pri Analizi potreb (A1) je po en mentor uporabil oceno 1c, 2 ali 3, dva mentorja sta svoja mentoriranca ocenila z oceno 2b, trije pa z 2a. Dva mentorja pri svojih mentorirancih nista zaznala

razvoja omenjene kompetence. Drugo kompetenco, tj. Postavljanje ciljev (A2), je en mentor ocenil z oceno 2, prav tako je en podal oceno 3, po dva mentorja pa sta podala ocene 1c, 2a ali 2b. Razvoja te kompetence pri svojih mentorirancih nista zaznala dva mentorja. Na enak način lahko iz tabele 15 razberemo tudi, kako so mentorji pri svojih mentorirancih ocenjevali druge kompetence ali kategorije kompetenc.

Iz tabele 15 lahko vidimo, da so mentorji kompetence mentorirancev najpogosteje ocenili z oceno 2 (2, 2a ali 2b), izjemoma enkrat je bila podana ocena 4. Prevladovanja višjih ocen (tj. 3 in 4) na študijski praksi ni bilo pričakovati, saj je bil na voljo kratek čas opravljanja študijske prakse, nabor kompetenc je velik, zmožnosti delovanja študentov v realnem delovnem okolju pa so omejene. Pa vendar so mentorji pri mentorirancih prepoznali razvoj raznolikih kompetenc. Skladno s samooceno mentorirancev so največkrat zaznali razvoj kompetenc analize potreb, postavljanja ciljev, ocenjevanja posameznikov, intervencije, usmerjene k osebam, zagotavljanja povratnih informacij in pisanja poročil.

Pregled (samo)ocen kompetenc mentorirancev je lahko koristno izhodišče tudi za načrtovanje supervizirane prakse, saj je ob predvidenem enem letu bistveno več časa za načrtno razvijanje vseh kompetenc, predvsem tistih, ki so na študijski praksi bolj posredno vključene v razvoj, če sploh.

Tabela 15. *Frekvenčna porazdelitev ocen, ki so jih mentorji dali mentorirancem (N = 19)*

Kompetence	Ocena										NZ	Skupaj	N
	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	3	4				
Primarne kompetence													
A. Opredelitev ciljev	0	0	0	1	1	3	3	1	0	0	9		
A1. Analiza potreb	0	0	0	1	1	3	2	1	0	2	10	19	
A2. Postavljanje ciljev	0	0	0	2	1	2	2	1	0	2	10		
B. Ocenjevanje	0	0	0	0	1	3	1	4	0	0	9		
B3. Ocenjevanje posameznikov	0	0	0	4	0	2	2	2	0	0	10		
B4. Ocenjevanje skupin	0	0	0	0	1	3	2	2	0	2	10	19	
B5. Ocenjevanje organizacij	0	0	1	0	1	2	1	0	0	5	10		
B6. Ocenjevanje razmer	0	0	1	3	2	0	2	0	0	2	10		
C. Razvoj	0	0	0	2	1	2	1	3	0	0	9		
C7. Opredelitev in analiza zahtev	0	0	0	1	0	1	3	2	0	3	10		
C8. Oblikovanje storitve/proizvoda	0	0	0	0	0	1	1	3	0	5	10	19	
C9. Preizkus storitve/proizvoda	0	0	0	0	1	2	2	1	0	4	10		
C10. Evalvacija storitve/proizvoda	0	0	0	1	1	2	0	1	0	5	10		

Kompetence	Ocena										NZ	Skupaj	N
	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	3	4				
D. Intervencija	1	0	0	1	0	3	2	1	0	1	9		
D11. Načrtovanje intervencije	0	0	1	2	0	2	2	1	0	2	10		
D12. Intervencija k osebam	0	0	1	0	2	3	3	0	0	1	10		
D13. Intervencija k razmeram	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	10	19	
D14. Posredna intervencija	0	1	0	2	1	1	1	0	0	4	10		
D15. Uporaba storitev/proizvodov	0	0	1	0	1	2	1	0	0	5	10		
E. Evalvacija	1	0	0	0	0	3	3	1	1	0	9		
E16. Načrtovanje evalvacije	0	0	1	2	0	2	1	2	0	2	10	19	
E17. Merjenje v evalvaciji	0	0	1	2	0	1	0	3	0	3	10		
E18. Evalvacijska analiza	0	0	3	0	0	0	1	1	0	5	10		
F. Komunikacija	0	0	0	1	1	3	3	1	0	0	9		
F19. Zagotavljanje povratne informacije	0	0	0	2	1	2	2	3	0	0	10	19	
F20. Pisanje poročil	0	0	0	1	1	0	4	3	0	1	10		
Usposobitvene kompetence													
UK. Usposobitvene kompetence	0	0	0	0	0	0	3	2	0	3	8		
UK1. Profesionalna strategija	0	0	0	1	1	2	0	3	0	4	11		
UK2. Stalni strokovni razvoj	0	0	0	0	0	2	1	4	0	4	11		
UK3. Poklicni odnosi	0	0	0	1	2	2	0	2	0	4	11		
UK4. Raziskovanje in razvoj	1	0	0	1	0	0	0	2	0	7	11	19	
UK5. Trženje in prodaja	0	1	0	1	1	0	0	1	0	7	11		
UK6. Vodenje evidenc	1	0	2	0	0	1	0	1	0	6	11		
UK7. Upravljanje prakse	0	0	0	1	2	0	1	1	0	6	11		
UK8. Zagotavljanje kakovosti	0	0	0	0	1	1	0	1	0	8	11		
UK9. Razmišljanje o sebi	0	0	0	1	1	2	0	3	0	4	11		
Skupaj	4	2	13	35	27	59	50	58	1	112	361		

Opombe: Oznaka NZ predstavlja število mentorjev, ki pri svojem mentorirancu niso zaznali razvoja določene kompetence oz. kategorije.

Kompetence mentorjev

Primerjali smo samoocene mentorskih kompetenc, ki so jih mentorji podali pred in po usposabljanju. Najprej smo pri vsakem mentorju kot dosežek na posameznem od štirih področij mentorskih kompetenc izračunali natančno mediano njegovih samoocen kompetenc znotraj tega področja. Porazdelitve področnih dosežkov v obeh merjenjih so bile izrazito asimetrične, prav tako porazdelitve razlik med dosežki pri obeh

merjenjih, zato v tabeli 16 prikazujemo rezultate neparametričnega testa, s katerim smo preverjali, ali je od prvega do drugega merjenja prišlo do izboljšanja samoocen mentorskih kompetenc.

Tabela 16. Primerjava samoocen mentorskih kompetenc ($N = 18$) po štirih področjih pred in po usposabljanju

Kompetence mentorja	Min		Max		Mdn		Rezultat Wilcoxonovega testa predznačenih rangov
	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	
Splošne kompetence	3	3	5	6	4,75	5,00	$Z = -2,12, p = ,034$
Supervizirana praksa	3	4	6	6	4,00	5,00	$Z = -2,97, p = ,003$
Mentoriranje	3	4	5	6	4,25	5,00	$Z = -3,19, p = ,001$
Odnos do mentoriranja	4	3	6	6	5,00	5,00	$Z = -1,54, p = ,124$

Opomba: Pri računanju mediane so bile vrednosti obravnavane kot povprečja intervalov.

Mentorji so se, glede na prikazane srednje vrednosti v tabeli 16, pred usposabljanjem najnižje ocenjevali na področju vodenja supervizirane prakse, najvišje pa na področju odnosa do mentoriranja. Po usposabljanju je bilo mogoče zaznati statistično značilen napredek na vseh področjih, razen na področju odnosa do mentoriranja, kar lahko razložimo z dejstvom, da so imeli vsi udeleženi mentorji pretekle izkušnje z mentoriranjem. Razvite kompetence odnosa do mentoriranja so namreč potrebne za uspešno vodenje prakse ne glede na to, ali gre za prakso po kompetenčnem modelu *EuroPsy* ali v kateri drugi obliki.

Kljub temu da usposabljanje mentorjev supervizirane prakse ni bilo neposredno ciljno usmerjeno v porast splošne kompetentnosti mentorjev na delovnem mestu, pa je s strani mentorjev zaznana pomembna pozitivna sprememba na tem področju skladna z literaturo, kjer npr. Ghosh in Reio (2013) omenjata pozitiven vpliv mentoriranja na kariero in delovno uspešnost mentorja.

Ker samozaznava včasih ne daje popolnih informacij, je dobrodošla tudi ocena druge osebe. Mentorje so tako na koncu študijske prakse ocenili tudi mentoriranci. V splošnem lahko rečemo, da so bili mentoriranci zelo zadovoljni z načinom mentoriranja, saj so srednje vrednosti ocen na skoraj vseh postavkah enake najvišji oceni na lestvici, tj. oceni 6 (tabela 17). Študentje želijo nasvete in informacije od izkušenih oseb (Boštjančič in Vidmar, 2011), zaradi česar ni presenetljivo, da so kot najbolj izstopajočo kompetenco pri mentorjih prepoznali ravno kompetenco Energija, entuziazem in pripravljenost deliti izkušnjo z mentorirancem (tabela 17). Mediana je bila le pri štirih postavkah (tj. postavkah Upravljanje s spremembami, Tolerantnost do dvosmiselnosti, Posredovanje povratne informacije in Ocenjevanje kompetenc) nižja od najvišje vrednosti. Upravljanje s spremembami je bila med mentorjevimi odlikami/spretnostmi z vrednostjo $Mdn = 5$ skupno najnižje ocenjena.

Tabela 17. *Ocene mentorjev, kot so jih podali mentoriranci (N = 20), po posameznih postavkah*

Odlika ali spretnost	Mdn	Min	Max
Zavedanje	6	5	6
Empatija	6	5	6
Prijaznost	6	5	6
Spretnost spodbujanja	6	4	6
Spretnost učenja	6	4	6
Spretnost pogovora	6	5	6
Spretnost poslušanja	6	5	6
Upravljanje s spremembami	5	4	6
Tolerantnost do dvosmiselnosti	5,5	4	6
Strokovnost in širina mentorja	6	5	6
Energija, entuziazem in pripravljenost deljenja izkušnje	6	6	6
Posredovanje povratne informacije	5,5	4	6
Positivno in aktivno poslušanje mentoriranca	6	5	6
Reflektiranje praktičnega dela	6	5	6
Obvladovanje težjih zadev in občutij	6	4	6
Obvladovanje meja in razmerja moči	6	4	6
Medsebojno izmenjevanje etičnih dilem	6	4	6
Mentorstvo	6	4	6
Ocenjevanje kompetenc	5,5	4	6
Ocenjevanje izvajanja prakse	6	3	6

Opombe: Vrednost 1 je pomenila, da je kompetenca pri mentorju zelo slabo razvita oz. zanj navedeno ni značilno, 6 pa, da je kompetenca zelo dobro razvita oz. je navedeno povsem značilno zanj. Ker so se porazdelitve ocen glede na Shapiro-Wilkov test po vseh postavkah statistično pomembno razlikovale od normalne porazdelitve ($p < 0,01$), smo kot mero sredine uporabili mediano.

Ocenjevanje refleksij

Refleksija terja postanek za razmislek, da se lahko miselno soočimo s problemi, vprašanji in izzivi. Pisna refleksija ob tem daje priložnost za artikulacijo in strukturiranje jasnih stališč, mnenj, interpretacij in pojmovanj (Čotar Konrad in Rutar, 2015). Zanimalo nas je, ali so udeleženci ob pisanju poročil o študijski praksi uporabili tudi refleksivno razmišljanje in ga izrazili v pisnem zapisu ter katera so tista področja, ki so jih udeleženci reflektirali.

Prisotnost refleksij v poročilih mentorskih parov sta neodvisno ocenjevala dva ocenjevalca. Ocenjevalca sta pregledala celotno poročilo z vso priloženo dokumentacijo vsakega udeleženca. Predhodno smo oblikovali 12 kategorij: (i) Mentorski odnos (neposredni in posredni opisniki mentorskega odnosa), (ii) Povratna informacija (zapisi o načinu, pogostosti in časovni komponenti podajanja povratne informacije), (iii) Načrt dela (zapisi o vsebini, pričakovanjih, usklajevanjih, pogajanjih in vključenosti v oblikovanje načrta dela), (iv) (Sprotna) refleksija (zapisi o načinu, pogostosti in časovni komponenti (sprotne) refleksij), (v) Doseženi cilji (zapisi o uspešnosti in načinu doseganja ciljev), (vi) Podpora delodajalca (zapisi o formalni in odnosni podpori vodstva), (vii) Razvoj kompetenc (zapisi o razvoju kompetenc mentoriranca), (viii) Poklicna identiteta (zapisi o občutku kompetentnosti, samozavesti, poistovetenja s poklicno vlogo, občutku (večje) pripadnosti stroki, povezanosti znotraj stroke), (ix) Dvig zavesti mentoriranja (zapisi o dojemanju pomena in potencialnih doprinosov mentoriranja, usposobljenosti za mentoriranje in razvoja mentorskih kompetenc), (x) Prenos teorije v prakso (zapisi o aplikaciji mentorirančevega teoretičnega znanja na praksi), (xi) Etične dileme (zapisi o dejanskih in potencialnih, situacijskih in odnosnih etičnih dilemah) in (xii) Kompetenčni model (zapisi o dojemanju, poznavanju, izzivih, potencialnih, ovirah in doprinosih kompetenčnega modela *EuroPsy*). Pri ocenjevanju, ali se je pojavila refleksija znotraj poročanja o posamezni kategoriji študijske prakse, sta ocenjevalca sledila vnaprej dogovorjeni ocenjevalni lestvici, pri kateri je NP pomenilo, da podatka o tem v poročilu ni, 0 je pomenila splošno navedbo ali opis, 1 navedbo z zametki refleksije oz. s posredno zaznano refleksijo, ki se je nanašala na konkretno situacijo, in 2 navedbo, ki je vključevala ozaveščeno lastno vedenje/misli/občutke in se je nanašala na konkretno situacijo. Za boljšo predstavbo navedimo nekaj primerov. Primer zapisa, uvrščenega pod kategorijo Odnos, ki je prejel oceno 0, je: »Oba ugotavljava, da sva se ujela v odnosu.« Primer zapisa v tej kategoriji, ki je prejel oceno 2, je: »Ob pogovoru o bolj osebnih temah je najin odnos postal bolj zaupen in odkrit, zaradi česar sem mu lahko še bolj neobremenjeno zaupal svoje mnenje, tudi kadar se s čim nisem strinjal.« Primer zapisa, uvrščenega v kategorijo Načrt dela, ki je prejel oznako 0, je: »V poročilu je priložen načrt dela.« Primer zapisa iz iste kategorije, ki je prejel oceno 2, je: »Zelo smiselno se mi zdi predhodno srečanje z namenom dogovora o pričakovanjih, ciljih in spoznavanju z mentorirancem. Tako sem imel priložnost predstaviti svoje delo, hkrati pa sem lahko že načrtoval, kam vse bi mentoriranca vključil na podlagi njegovih želja, pa tudi osebnostnih lastnosti.«

Tabela 18. *Ocene refleksij po kategorijah pri mentorjih (N = 20) in njihovih mentorirancih z vidika dveh ocenjevalcev*

	Mentorji								Mentoriranci							
	NP		0		1		2		NP		0		1		2	
	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2
OD	0	0	7	4	8	11	5	5	0	0	4	3	11	7	5	10
PI	1	1	7	11	6	5	6	3	0	0	6	11	9	3	5	6
ND	0	0	2	4	13	10	5	6	0	0	6	7	10	8	4	5
SR	0	0	4	9	7	3	9	8	0	1	4	9	10	6	6	4
DC	0	0	2	8	15	9	3	3	0	0	3	6	8	7	9	7
PD	6	6	7	7	3	5	4	2	5	5	2	6	9	4	4	5
RK	0	0	2	3	7	10	11	7	0	0	3	3	4	6	13	11
PID	6	5	7	8	5	5	2	2	2	2	7	5	6	7	5	6
DZM	0	0	1	2	7	4	12	14	18	18	2	2	0	0	0	0
PTP	11	11	3	4	4	3	2	2	0	1	8	9	5	3	7	7
ED	3	3	7	8	1	4	9	5	8	8	10	9	1	2	1	1
KM	3	3	6	3	4	5	7	9	10	12	9	7	0	0	1	1
<i>f</i>	30	29	55	71	80	74	75	66	43	47	64	77	73	53	60	63

Opombe: O1 = ocenjevalec 1; O2 = ocenjevalec 2; *f* = pogostnost posamezne ocene pri ocenjevalcu. Kategorije: OD = Odnos, PI = Povratna informacija, ND = Načrt dela, SR = (Sprotna) refleksija, DC = Doseženi cilji, PD = Podpora delodajalca, RK = Razvoj kompetenc, PID = Poklicna identiteta, DZM = Dvig zavesti mentoriranja, PTP = Prenos teorije v prakso, ED = Etične dileme, KM = Kompetenčni model.

V tabeli 18 lahko vidimo, da so bila poročila mentorjev in mentorirancev v refleksiji na kategoriji Podpora delodajalca (PD) precej raznolika, saj sta ocenjevalca zaznavala celoten spekter ravni ocen – od tega, da poročilo ni vsebovalo podatka o tej kategoriji (NP), preko omembe (0) in delne/posredne refleksije (1) do refleksije (2). V poročilih mentorjev je bilo največkrat zaznati poglobljene refleksije, ocenjene z oceno 2, na kategoriji Dvig zavesti mentoriranja (DZM), medtem ko pri mentorirancih na tej kategoriji ni bilo zaznane refleksije. V poročilih mentorirancev sta ocenjevalca največkrat zaznala poglobljeno refleksijo o razvoju kompetenc (RK), pogoste so bile tudi pri mentorjih. Iz podatka o pogostnosti posameznih ocen (vrstice *f* v tabeli 18) lahko vidimo, da sta oba ocenjevalca v splošnem nekaj več refleksije zaznavala pri mentorjih, pri mentorirancih pa je bilo v celoti gledano nekaj več poročil, ki niso vsebovala podatkov o določenih kategorijah. Precejšnja raznolikost ocen zapisov, ki sta jih uporabljala oba ocenjevalca, znotraj posameznih kategorij opozarja na to, da je ocenjevanje poglobljenosti refleksij v poročilih lahko precej subjektivno. Za več informacij o skladnosti obeh ocenjevalcev glej Painkret (2016).

Refleksija predstavlja metakognitivno aktivnost ozaveščanja misli, občutkov in vedenj. Študijska praksa je bila ciljno usmerjena v razvoj kompetenc in skladno s tem so v svojih refleksijah tako mentorji kot tudi mentoriranci največ pozornosti namenili prav kompetencam – pri mentorirancih se je to izkazalo skozi največ zoznane refleksije v kategoriji Razvoj kompetenc, pri mentorjih pa se je osredotočenost na razvoj mentor-skih kompetenc kazala skozi zaznano refleksijo v kategoriji Dvig zavesti mentoriranja (tabela 18). Ta rezultat sovпада s tem, da so največji napredek med usposabljanjem mentorji zaznali na področju mentoriranja (tabela 16). Kategorija Dvig zavesti mentoriranja se, razumljivo, ni pojavljala pri mentorirancih. Ti so malo pozornosti v svojih poročilih namenili tudi refleksiji etičnih dilem in kompetenčnega modela. Mentorjevi zapisi v poročilih so se najmanjkrat nanašali na kategorijo Prenos teorije v prakso. Za področja odnosa, povratne informacije, načrta dela, sprotne refleksije in doseženih ciljev lahko rečemo, da so bila udeležencem pomembna, saj so jih vsi (razen dveh izjem) vključevali v svojih zapisih, razlikovali so se le v tem, kako poglobljeni so bili ti zapisi.

Čeprav je bila refleksija v poročilih mentorjev in mentorirancev prisotna, tudi v poglobljeni obliki, kar bi nas lahko navdalo z zadovoljstvom, saj je refleksija neločljivo povezana z učinkovitostjo (Cropley, Hanton, Miles in Niven, 2010), pa bi bilo vendarle vsebinsko področje refleksije smiselno v programu usposabljanja mentorjev supervizirane prakse še razširiti, predvsem v smeri razvijanja mentorjevih kompetenc spodbujanja poglobljene refleksije pri mladih psihologih. Kot izpostavlja B. Marentič Požarnik (2010), je to namreč ena izmed mentorjevih pomembnejših vlog. Kot je v poročilo zapisal eden od mentorjev, so bile »refleksije ključna priložnost za izboljšanje procesa dela ter spremembe vedenjskih vzorcev na študijski praksi«. Smiselno pa bi bilo tudi pripraviti pripomočke, ki bi spodbujali sprotne refleksije pri mentorirancih, npr. osnutek strukture dnevniškega zapisa o študijski praksi za študente (glej Painkret, 2016), saj kljub temu, da je refleksijo težko spodbujati (Marentič Požarnik, 2010), obstajajo različne tehnike in pristopi, ki so lahko v pomoč (Bizjak in Valenčič Zuljan, 2007) predvsem tistim, ki to spodbudo potrebujejo.

Etične dileme

Zanimalo nas je, ali so se udeleženci na študijski praksi soočali z etičnimi dilemami. Več kot polovica mentorjev (od 20) je v svojih poročilih zabeležila prisotnost etičnih dilem med študijsko prakso ($f = 11$), medtem ko je med 21 mentoriranci to naredila le slaba tretjina ($f = 6$). Štirje mentorji in štirje mentoriranci so poročali, da so bile na praksi omenjene potencialne etične dileme. Dva mentorja in dva mentoriranca sta poročala, da etičnih dilem na praksi ni bilo. Nobene omembe o prisotnosti ali odsotnosti etičnih dilem pa ni bilo v slabi polovici poročil mentorirancev ($f = 9$) in pri treh poročilih mentorjev.

Študentje se že med študijem spoznajo s psihološkim etičnim kodeksom, vendar njegovo poznavanje ne zagotavlja dejanske implementacije (Falender in Shafranske, 2012). Praksa je tako čas za integracijo etičnega kodeksa v delo bodočega psihologa

(Handelsman, Knapp in Gottlieb, 2009). Iz tega razloga je pomembno, da mentorji zaznavajo in prepoznajo dejanske in potencialne etične dileme v delovnem okolju, ter nanje opozarjajo in o njih diskutirajo tudi z mentoriranci. Naši rezultati povedo, da je velika večina mentorjev na študijski praksi ali zaznala dejanske ali pa prepoznala potencialne etične dileme. Na drugi strani skoraj polovica mentorirancev v svojih poročilih etičnih dilem ni omenila. Slednje ima lahko več razlogov. Clark, S. L. Harden in Johnson (2000) so v svoji raziskavi prav tako prišli do visokega odstotka odgovorov mentorirancev o nezaznanih etičnih dilemah v mentorskem odnosu. Rezultat so pojasnjevali s pristranskostjo poročanja, saj so mentoriranci opisovali odnos z mentorjem, ki jim je godil, kar je izključevalo primere, ko so mentoriranci zaznali etične dileme in posledično prekinili mentorski odnos. Glede na to, da so bili mentoriranci v naši analizi z mentorji izjemno zadovoljni, morda etičnih dilem v mentorskem odnosu (in sicer) niso zaznali oz. jim posvečali pozornosti zaradi vsesplošnih pozitivnih občutkov. Razlog za relativno visok odstotek neporočanja o etičnih dilemah je lahko tudi v tem, da v navodilih za strokovno poročilo študenta o študijski praksi ni bilo posebej izpostavljeno vprašanje o etičnih dilemah, kar pomeni, da so morda mentoriranci na praksi ali zaznali etične dileme ali so se o potencialnih etičnih dilemah z mentorjem pogovarjali, vendar pa se jim to ni zdela zadosti pomembna informacija, da bi jo vključili v poročilo. V prihodnje bi bilo smiselno posebej poudariti pomen ozaveščanja etičnih dilem med psihološko dejavnostjo ali v mentorskem odnosu z eksplicitnim zapisom teh dilem v dokumentaciji o študijski ali supervizirani praksi. Razprava o tako pridobljenem naboru konkretnih etičnih dilem bi lahko dopolnila vsebino programa usposabljanja mentorjev.

Ocena pripomočkov

Osmim mentorjem (od 20) so se zdeli pripomočki uporabni, trem delno uporabni (nekateri uporabni, drugi ne toliko), pri devetih mentorjih pa v poročilih ni bilo podatka o uporabnosti pripomočkov. Nihče ni navedel, da pripomočki niso uporabni. Petim mentorjem se je zdelo pripomočkov preveč, dvema premalo, 13 mentorjev pa ni navedlo podatka o tem, ali je bila izbira pripomočkov zadostna.

Evalvacija študijske prakse

Rezultati analize so pokazali splošno zadovoljstvo udeležencev s študijsko prakso, izvedeno po kompetenčnem modelu *EuroPsy*, ter obenem ponudili kritična izhodišča za učinkovit nadaljnji razvoj in aplikacijo v zastavljeni smeri.

Kar 15 od 20 mentorjev izpostavilo strukturo in sistematičnost, ki jo skozi študijsko prakso daje kompetenčni model *EuroPsy*. Pri tem so mentorji posebej izpostavili predvsem uvodni pogovor z mentorirancem, saj le-ta ob uporabi pripomočkov za vodenje uvodnega srečanja zelo jasno in usmerjeno zaobjame vse pomembne vsebine in področja (spoznavanje, pričakovanja, cilje, reševanje konfliktov, etične dileme ipd.), ki dajejo ugodno izhodišče za uspešno izvedeno študijsko prakso. Dogovor, ki

ga posledično sprejmeta mentor in mentoriranec, razbremeni celoten proces prakse, saj so stvari jasno in soglasno dogovorjene že na začetku. Kot je navedel eden izmed mentorjev, je »struktura omogočala varnost, da se z mentorirancem pogovorim o dilemah, ki jih je težje načeti (npr. kako postopati v primeru pojavljanja konfliktov, kje so meje mentorskega odnosa ipd.)«.

Glede na rezultate analize lahko rečemo, da se je kompetenčni model *EuroPsy* uspešno usidral v udeležencih, v poročilih so se namreč znašli celo zapisi, kot je »brez njega si svojega strokovnega dela in vodenja študijske prakse ne predstavljam več.« Da bi lahko takšen odnos do kompetenčnega modela *EuroPsy* vzpostavilo čim več psihologov, je treba izvajati intenzivne promocijske aktivnosti za dvig prepoznavnosti načel *EuroPsy* in informiranje zainteresirane javnosti o koristih mentoriranja tako za mentorirance kot tudi mentorje in delodajalce (Ghosh in Reio, 2013; Grima, Paillé, Mejia in Prud'homme, 2014; Kristl in Repe, 2007; Skela Savič, Kalender Smajlovič in Pivač, 2016). Pri tem promocija vključuje tudi konkretizacijo modela, tj. razdelavo opisov kompetenc po področjih psihološke dejavnosti, da bo model še lažje razumljiv vsem psihologom (glej tudi tabelo 19).

Trinajst mentorjev je prednosti študijske prakse v projektu SUPER PSIHOLOG zaznalo skozi značilnost ciljne usmerjenosti (omenjali so ciljni razvoj kompetenc, jasnost in konkretnost ciljev prakse (tudi zaradi jasnih pričakovanj in vloge). To nakazuje na velik pomen razjasnitve pričakovanj v uvodnem pogovoru. Kot je opisal eden izmed mentorjev, »je pogovor o pričakovanjih študenta najpomembnejši del načrtovanja, saj tako obenem spoznaš, kaj bi študent želel pridobiti na praksi in katere kompetence pri sebi zaznava kot najslabše razvite.« Posledično je lahko načrt oblikovan tako, da sta tako mentor kot mentoriranec zadovoljna in usmerjena k istim ciljem, kar ugodno vpliva na iznos prakse.

Trije mentorji so dojeli prakso kot možnost za kritično evalvacijo lastnega dela (omenili so povečanje kompetentnosti, samozavesti, razvoj psihološke identitete, priložnosti za lastno evalvacijo in napredek). Velika večina delovanja posameznika je rutina, ki jo ponavljamo, ne da bi to ozavestili (Ličen, Bolčina, Žolger in Gubalova, 2011), študijska praksa, izvedena po kompetenčnem modelu *EuroPsy*, pa udeleženca spodbudi k postanku za razmislek in posledično (tudi) kritično evalvacijo lastnega dela. To, da so mentorji pri sebi opazili razvoj kompetenc, večjo samozavest in večji občutek pripadnosti stroki, so pomembni kazalniki dviga poklicne identitete psihologa (Bucik, 2001), kar je za povezanost in poklicno identiteto med psihologi velikega pomena.

Štirje mentorji so študijsko prakso prepoznali kot možnost za sodelovanje (zapisi v njihovih poročilih so navajali druženje, mreženje, supervizijo, sodelovanje) in štirje kot koristna izhodišča in vir spoznanj (v njihovih poročilih so bili zapisi o spoznavanju pomena refleksije, uglasenosti na potrebe mentoriranca, še večjem občutku odgovornosti do mentoriranca in samega procesa). Mentor se skozi mentoriranje tudi sam uči, ostaja seznanjen z novostmi ter se srečuje z novimi idejami (Kristl in Repe,

2007). Omenjeno je eden izmed mentorjev ubesedil takole: »Opažanja mentoriranca so predstavljala pomemben vidik zagotavljanja kakovosti izvajanja storitev, saj so nudila s preteklimi izkušnjami neobremenjen pogled na situacijo, vnašala so nove poglede ali potrjevala že obstoječa mnenja, v obeh primerih pa tudi, precej nepričakovano, pozitivno vplivala na mentorjev občutek razbremenjenosti.«

Mentorji so v svoji splošni oceni študijske prakse podali tudi predloge. Od 20 mentorjev jih je kar 15 podalo vsaj en predlog, skupaj je bilo podanih 35 predlogov. Izrazito največ, 18 predlogov, je bilo podanih v zvezi s formalno ureditvijo prakse in dokumentacijo. Pet predlogov se je nanašalo na načrtovanje in vsebino. Po šest predlogov se je nanašalo na kompetenčni model *EuroPsy* in na izobraževanje ter povezovanje. V tabeli 19 so navedeni povzetki predlogov.

Tabela 19. *Predlogi za študijsko prakso*

Predlog
Načrtovanje in vsebina prakse
1.1 V prakso naj se vključi spoznavanje pomena posameznih kompetenc ter odgovornosti mentorja in mentoriranca za uspešen zaključek prakse.
1.2 Za optimalno vodenje študijske prakse naj se že v načrt prakse vključi vsakodnevno refleksijo.
1.3 Pripravi naj se splošen načrt študijske prakse po področjih dela psihologa v organizaciji, kjer bodo že vključene in zapisane kompetence.
1.4 Na začetku prakse naj se s tremi tipičnimi nalogami psihologa v delovni organizaciji preveri razvitost kompetenc mentoriranca.
Formalna ureditev prakse in dokumentacija
2.1 Treba je sistematično nuditi informacije institucijam/delodajalcem o njihovi vlogi pri študijski praksi.
2.2 Potrebna so jasnejša navodila glede dokumentiranja študijske prakse – izvajalci prakse naj bodo obveščeni, ali je uporaba pripomočkov za mentoriranje obvezna ali zgolj priporočljiva.
2.3 Potrebno je poenotenje opravljanja študijske prakse za študente vseh študijskih programov psihologije v Sloveniji.
2.4 Potrebno je podaljšanje trajanja študijske prakse.
2.5 Uvede naj se obrazec za spremljanje napredka študenta, ki bi omogočal strukturirano in časovno manj zamudno spremljanje razvoja kompetenc.
2.6 Potrebna je formalna ureditev razmerja mentorjev, vključno s sistemom nagrajevanja (nagrada, finančna podpora, zmanjšan obsega dela itd.), saj mentorji trenutno svoje mentorsko delo opravljajo izključno na prostovoljni bazi.
2.7 Dokumentacijo o praksi naj se ureja prek spletnega portala – aktiven spletni obrazec.
2.8 Uvede naj se motivacijsko pismo, ki ga morajo študentje poslati mentorju v procesu dogovarjanja o študijski praksi.
2.9 Dokumentacijo je treba minimizirati, poenostaviti, združiti tako, da se stvari ne podvajajo.

Predlog

Kompetenčni Model *EuroPsy*

- 3.1 Izvajati je treba promocijske aktivnosti, povezane z dvigom prepoznavnosti modela in certifikata *Europsy*, ter informirati zainteresirano javnost o koristih mentoriranja.
- 3.2 Študenti naj se s kompetenčnim modelom in certifikatom *Europsy* seznanijo že med študijem.
- 3.3 Kompetenčni model bi bilo treba dodelati s konkretnimi vedenji in jih generalizirati vsaj do te mere, da jih razumejo vsi psihologi, ki delajo na posameznem področju (se pravi posebej za področje psihologije dela in organizacije, klinične psihologije in psihologije izobraževanja).

Izobraževanje in povezovanje

- 4.1 Potrebna je ohranitev in sistemska ureditev supervizijskih skupin ter mreže mentorjev.
- 4.2 Potrebni je več delavnic s strokovnimi vsebinami (npr. uveljavljeni strokovnjaki predstavijo primere dobre prakse).
- 4.3 Občasno (morda letno) srečanje mentorjev s predavanji ali delavnicami za dvig kompetenc, ki so ključne za uspešno mentoriranje.
- 4.4 Dobrodošel bi bil nabor kakovostne literature za boljši razvoj mentoriranja in razumevanja supervizije ter odnos.

Pozitivni odzivi in kar 35 podanih predlogov s strani mentorjev nakazujejo na veliko željo po napredku in dajejo smernice za nadaljnji razvoj sistema (študijske in) supervizirane prakse v Sloveniji.