

Dr. Sonja Pečjak

Vloga psihologa pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole

Povzetek: Prispevek obravnava vlogo psihologa kot šolskega svetovalnega delavca pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole. V izhodišču so izpostavljeni ključni sistemski dokumenti, ki predstavljajo referenčni okvir tega delovanja (ZOFVI 1996; Programske smernice za oddelčno skupnost 2005 in Programske smernice za šolsko svetovalno delo 1998), ter neločljiva povezanost vzgojnega in izobraževalnega procesa, ki usmerja na razmišljanje, kako lahko hkrati s sledenjem izobraževalnim ciljem sledimo in dosežemo tudi vzgojne cilje.

Članek nato prikazuje dva mogoča pristopa šolskega psihologa, s katerima lahko prispeva k oblikovanju in udejanjanju vzgojnega načrta šole: (i) posredno – prek posvetovalnega modela, lahko s svojim psihološkim znanjem pomaga učiteljem operacionalizirati elemente vzgojnih ciljev (tj. interese, stališča in vrednote) in skupaj z njimi načrtovati različne načine doseganja teh ciljev (npr. s pomočjo taksonomije za afektivno področje); (ii) neposredno pa z lastnim strokovnim delom pri udejanjanju vzgojnega načrta. Ta posredni in neposredni prispevek šolskega psihologa je prikazan na konkretnem primeru razvijanja socialne kompetentnosti učencev kot enega od pomembnih vzgojnih ciljev.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalni cilji, posvetovalni model, interesi, stališča in vrednote, taksonomija afektivnega področja, socialna kompetentnost.

UDK: 37.018.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Pečjak, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo; e-naslov: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Aktualna tema v današnji šoli je razmišljanje o tem, kako v vzgojno-izobraževalnem sistemu uravnotežiti izobraževalno in vzgojno funkcijo. Ali drugače: kako v vzgojno-izobraževalnem procesu poudariti vzgojno komponento, ki ji je bilo do sedaj v naši šoli posvečeno manj pozornosti kot izobraževanju. V ta namen je Ministrstvo RS za šolstvo in šport izdelalo strokovne podlage za pripravo vzgojnega načrta, ki izhajajo iz nekaterih strokovnih dokumentov (med njimi predvsem Programskih smernic za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih šolah, srednjih šolah in dijaških domovih 2005), zakonska podlaga vzgojnega delovanja pa je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996), ki opredeljuje splošne cilje v vzgoji in izobraževanju.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996) v 2. členu opredeljuje splošne cilje vzgoje in izobraževanja, med katerimi so tudi taki, ki se eksplicitno nanašajo na vzgojno delovanje šole, kot npr.: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo; vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (prav tam, str. 10).

Zakonski dokumenti v posameznem podsistemu vzgoje in izobraževanja (vrtcu, osnovni šoli ...) pa že bolj operativno razčlenjujejo vzgojne cilje iz ZOFVI. Tako npr. Zakon o osnovni šoli (1996) vključuje naslednje splošne vzgojno-izobraževalne cilje, katerih poanta pa je na vzgojnem delovanju: »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebne razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe in drugih, do svoje in kulture drugih; vzgajanje za

spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (prav tam, str. 109).

Hkrati pa predvidena dopolnila posameznih zakonov opredeljujejo vsebino in postopke ter način sprejemanja vzgojnega načrta šole in zavezujejo k pripravi tega vzgojnega načrta poleg učencev in staršev tudi vse strokovne delavce na šoli, torej tudi svetovalne delavce.

Programske smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih šolah, srednjih šolah in dijaških domovih (2005) pa se nanašajo na področja delovanja oddelčne skupnosti kot temeljne oblike organiziranosti učencev oddelka. Med temi smernicami najdemo tudi cilje, ki bi jih lahko uvrstili med vzgojne. To so npr. »razvijanje (oddelčne) kulture in razredne klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v tej skupnosti; ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj posameznika; razvijanje preventivnih dejavnosti; poklicna vzgoja; obravnavanje aktualnih problemov posameznika in oddelka in sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela v šoli« (prav tam, str. 9).

Ker »šolska svetovalna služba pomaga in sodeluje v vrtcu oz. šoli, da bi vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj učinkovito uresničevala zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje« (kot izhaja iz temeljnega dokumenta Programskih smernic za svetovalno delo v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih 1998, str. 6), so pred ta izziv postavljeni tudi šolski svetovalni delavci. Vprašanje za šolskega svetovalnega delavca – psihologa (v nadaljevanju: šolskega psihologa) torej je: Kaj oz. kako lahko kot psiholog/inja prispevam k oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole?

Preden pa lahko šolski psiholog karkoli operativno prispeva bodisi k oblikovanju ali udejanjanju vzgojnega načrta šole, mora na neki način razrešiti dilemo o medsebojnem odnosu med vzgojo in izobraževanjem.

Razmerje med vzgojo in izobraževanjem

Temeljno vprašanje torej je, ali poteka uresničevanje učnih in vzgojnih ciljev v praksi ločeno (ali gre torej za dva različna konceptualna okvira) ali pa gre za enoten koncept, ki se udejanja v različnih vidikih in oblikah poučevanja. Odgovor pedagogov, ki se ukvarjajo s tem vprašanjem, je podoben. Kroflič (2002) jasno zapiše, da mora šola vzgojo nasloniti na izobraževanje, ne pa je razumeti in izvajati kot samostojno, od izobraževanja ločeno dejavnost. Ob tem pa posebej izpostavi, da »izobraževanja ne razumemo le v smislu učiteljevega vestnega izpolnjevanja nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v šoli, torej kot splet dejavnih odnosov med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi dejavnostmi in simbolnim okvirom načel in pravil, ki tvorijo hišni red šolske skupnosti« (prav tam, str. 108). Pri tem pa avtor izpostavlja, da na načelni ravni ponavadi ni težav v konsenzu o tesni povezanosti vzgojnih in izobraževalnih učinkov pedagoškega procesa, se pa na praktični ravni udejanjanja obeh vidikov pojavljajo številne dileme (Kroflič 1997). Podobno

razmišlja tudi M. Šebart (2000), saj piše, da vzgojnih ciljev ni mogoče uresničevati ločeno od pouka, v nekakšnem posebnem prostoru, s posebej za to oblikovanimi dejavnostmi. Ali z besedami Krofliča (1997) – gre za koncept posrednega vzgajanja prek izobraževalnih vsebin.

Zato je seveda osrednje vprašanje, kako lahko pedagoški delavci na šoli (predvsem učitelji, pa tudi svetovalni delavci) s svojim načinom vodenja skupine/razreda, vzgajajo. Martin, Sugarman in McNamara (2000) navajajo, da vključuje pojem vodenje razreda vse tiste dejavnosti učitelja v razredu, s pomočjo katerih ta vzpostavlja pozitivno razredno klimo (*op. avtorice: kar je vzgojni cilj*), da lahko v njej poteka proces učenja in poučevanja. Različne empirične študije kažejo, da porabi učitelj približno polovico vsega časa v razredu za pripravo učencev na pouk, za obravnavo in spoprijemanje z vedenjskimi in drugimi problemi učencev (Gump 1967; Wragg 1984), s čimer se neposredno in posredno ukvarja z doseganjem različnih vzgojnih ciljev. Tudi Goodenow (1992) poudarja, da so učenje, razvoj in šolanje bistveno vpeti v socialno matriko in jih ni mogoče ustrezno razumeti zunaj tega konteksta. Ali kot pravita Tattum in E. Tattum (1992), lahko socializacijske vplive šolskega okolja imenujemo kar socialni kurikulum, ki ponuja učencem možnost, da se veliko naučijo o medosebnih odnosih in pravilih socialnega vedenja. Pri tem pa raziskave kažejo, da pride do vidnega napredka v doseganju ciljev le, če uporabljamo načrtno izbrane strategije pri vzgajanju in tudi vrednotenju dosežkov.

Strokovni prispevek psihologa k oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole

Šolski psiholog lahko prispeva k oblikovanju in udejanjanju vzgojnega načrta šole, po mojem mnenju, na dva načina: posredno s svojim psihološkim znanjem/védenjem o (i) psiholoških pojmih/pojavih, vezanih na vzgojo, in o (ii) načinih in poteh doseganja vzgojnih ciljev, neposredno pa z lastnim strokovnim programom delovanja v okviru vzgojnega načrta.

Pri neposrednem delovanju šolskega psihologa je mišljeno predvsem posvetovalno delo psihologa z učitelji in starši, ki ga kot temeljno obliko sodobnega šolskega svetovanja izpostavljajo Programske smernice (1998). Posvetovalni model v primeru oblikovanja in udejanjanja vzgojnega načrta pomeni delo z učitelji in starši s ciljem ozaveščati jih o psiholoških pojavih/pojmih, vezanih z vzgojo, in o pedagoško-psiholoških pristopih, ki omogočajo doseganje vzgojnih ciljev. V nadaljevanju oba vsebinska vidika podrobneje razčlenjujem.

Védenje o psiholoških pojavih, povezanih z vzgojo

Izhodiščno vprašanje torej je, kateri psihični procesi in pojavi so tisti, ki bi jih najširše lahko uvrstili v kontekst vzgoje. Med psihološkimi elementi, ki sestavljajo konstrukt »vzgoja«, bi lahko uvrstili: interese, stališča, čustva in vrednote. Vse omenjene psihološke entitete imajo namreč afektivno, tj. čustveno motiva-

cijsko dimenzijo, kar je razvidno že iz njihovih opredelitev. *Interes* (za posamezni objekt, dogodek, področje) je opredeljen kot specifična motivacijska spremenljivka, ki označuje psihološko stanje posameznika ter ga označujejo povečana pozornost osebe do objekta interesa, koncentracija in emocije (Hidi 2006). *Stališče* je opredeljeno kot stanje mentalne in nevrološke pripravljenosti, ki neposredno vpliva na posameznikove odgovore v zvezi z objekti in situacijami, s katerimi je v določenem odnosu (Allport, v Rus 1999). Pri tem Hayes in Orrell (1998) navajata tri komponente stališča: kognitivno, emocionalno in vedenjsko (akcijsko). *Vrednote* pa Musek (2000) opredeljuje kot posplošena in relativno trajna spoznanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, se nanašajo na široke kategorije podrejenih objektov in odnosov ter usmerjajo naše interese in vedenje.

Vrednote so v tem kontekstu najširša kategorija, saj delujejo kot motivacijski cilji na višji, splošnejši ravni, delujejo tako na stališča in interese posameznika ter usmerjajo njegovo vedenje. Zato je pomembno operacionalizirati pojem vrednote v smislu specifikacije vrednot, ki jih poznamo. Pri tem nam je lahko v pomoč katera od kategorizacij vrednot, npr. pri nas najbolj znana kategorizacija vrednot Muska (1993), prikazana v naslednji preglednici.

Dionizične vrednote	Hedonistične vrednote	Čutno uživanje, družbeni hedonizem (družabnost, zabava, prosto gibanje, vznemirljivo življenje, prosti čas)
	potenčne vrednote	statusne (prekašanje, moč, slava, ugled, denar) uspešnost in dosežki patriotske vrednote (spoštovanje zakonov, ljubezen do domovine)
Apolonske vrednote	moralne vrednote	tradicionalne moralne vrednote in ideali (poštenost, družinske vrednote – ljubezen, zvestoba, zdravje, partnerstvo) demokratske vrednote (enakopravnost, enakost) vrednote harmonije in blaginje (mir, sloga)
	izpopolnitvene vrednote	spoznavne (resnica, modrost) kulturne/duhovne (umetnost, kultura, ustvarjanje) samoizpopolnitvene (samoizpopolnjevanje, znanje, svoboda) religiozne (vera)

Preglednica 1: Kategorizacija vrednot (Musek 1993)

Kot je razvidno iz preglednice, deli Musek vse vrednote v dve veliki skupini: dionizične in apolonske vrednote. Dionizične naprej deli v hedonistične vrednote (med njimi navaja čutno uživanje in družbeni hedonizem) in potenčne vrednote (mednje sodijo: statusne, uspešnost in dosežki in patriotske vrednote). Apolonske vrednote pa deli v moralne vrednote (tradicionalne moralne, demokratske vrednote in vrednote psihične blaginje) in izpopolnitvene vrednote (spoznavne,

kulturne/duhovne, samoizpopolnitvene in religiozne). Če vemo, da uvrščamo med moralne vrednote npr. vrednoto miru in sloge, lahko tako pridemo do temeljnih vrednot, ki jih je smiselno v okviru vzgojnega načrta razvijati.

Poleg tega pa je pomembno tudi poznavanje razvojne hierarhizacije vrednot. Študije kažejo, da so pri mlajših osebah pomembnejše dionizične vrednote, z zrelostjo in starostjo pa postajajo te vrednote manj pomembne, pomembnejše pa postajajo apolonske vrednote (Musek 1993, 2000). To potrjujejo ugotovitve Muska (1993): da so korelacijske povezave med hedonističnimi in potenčnimi vrednotami ter starostjo negativne ($-.24$ in $-.41$), med izpopolnitvenimi vrednotami in starostjo pozitivne ($.41$); med moralnimi vrednotami in starostjo pa skoraj ničelne ($.06$), kar kaže, da so zadnje pomembne ljudem v vseh starostnih obdobjih.

Če pa želimo sistematično razvijati določene vrednote (in v zvezi z njimi določena stališča in interese), potem moramo poznati strategije razvijanja vrednot oz. načine za doseganje vzgojnih ciljev.

Védenje o načinih in poteh doseganja vzgojnih ciljev

Do napredka pri doseganju vzgojnih ciljev pride le ob načrtnem izboru vzgojnih strategij in preverjanju učinkov vzgojnega vplivanja. Pri načrtovanju vzgojnih strategij si lahko pomagamo s taksonomijo za konativno (vzgojno) področje, ki jo je izdelala skupina strokovnjakov pod vodstvom Blooma (Krathwohl, Bloom in Masia 1973). Ta taksonomija je mišljena predvsem kot metodološki pripomoček, ki nam lahko pomaga kot ogrodje pri razvijanju posameznikovih interesov, stališč in vrednot. Ali z drugimi besedami: pomaga nam pri operativnem načrtovanju sistematičnega vzgojnega delovanja. Po drugi strani pa pomaga tudi pri vrednotenju rezultatov z vzgojnega področja, pomaga ločevati me izjavami in stališči ter med stališči in resničnim ravnanjem.

Vzgojni cilji v afektivni taksonomiji so hierarhično razvrščeni v pet stopenj (preglednica 2), pri čemer je podlaga za razvrščanje vzgojnih ciljev stopnja internalizacije oz. ponotranjenja interesov, stališč, čustev in vrednot. Pri tem je ponotranjenje pojmovano kot proces, v katerem na začetku posameznik nekaj sprejme le delno, bolj na zunaj, pozneje pa vse bolj integrira v svoj vrednotni sistem.

Stopnja	Značilnosti	Primeri
1. sprejemanje	zavedanje dražljaja (situacije) pripravljenost sprejemanja usmerjena pozornost	prepoznavna in loči sprejme, posluša, opazuje pozorno posluša, opazuje ...
2. reagiranje	pasivno reagiranje samoiniciativno reagiranje reagiranje z zadovoljstvom	upošteva, sledi, uboga, se podredi ... se posveča (v prostem času), se udeležuje se posveča, se veseli ...

Stopnja	Značilnosti	Primeri
3. usvajanje vrednot	sprejemanje vrednote dajanje prednosti vrednoti zavzemanje za vrednoto	ceni, odreka se pomaga, podpira zagovarja, zavzema se za, postavi se za, protestira ...
4. organiziranje vrednot	konceptualizacija vrednot organizacija vrednotnega sistema	primerja, analizira, pretehtava ... opredeli, uskladi, uravnovesi
5. internalizacija vrednot	splošna usmerjenost karakterizacija (razvoj celostnega značaja)	upošteva, izpopolni razrešiti dileme, konflikte, izpade; izoblikovati svetovni nazor

Preglednica 2. Taksonomija ciljev konativnega (vzgojnega) področja (Krathwohl, Bloom in Masia 1973)

Na prvi stopnji vzgojnega delovanja – sprejemanju, gre za začetni razvoj interesov. Posamezniku usmerimo pozornost na določen dražljaj (osebo, situacijo, področje), da se sploh zave obstoja situacije/področja; to mu omogoča, da začne spoznavati posebnosti in razlike od drugih, kar predstavlja najnižjo stopnjo interesa. Nato posameznik na drugi taksonomski stopnji – reagiranje, stopi v interakcijo z osebo/situacijo/področjem, bodisi na podlagi zunanjih pobud ali samoiniciativno. Tako se interesi in stališča postopno utrjujejo in se naprej povezujejo z drugimi interesi, stališči in vrednotami v kompleksnejši sistem, do končnega oblikovanja celostnega sistema vrednot, tj. življenjskega/svetovanega nazora. Ponotranjanje teh elementov in njihovo povezovanje v vedno kompleksnejši sistem spremlja razvoj čustev, od nevtralnih prek rahlo pozitivnih do izrazito pozitivnih. Ko ima posameznik že jasno izoblikovano vrednoto, se zanjo zavzema, jo zagovarja, se je na račun te vrednote pripravljen marsičemu odpovedati, se bojuje zanjo itn.

S tem zgoraj opisanim (psihološkim) védenjem torej psiholog v posvetovalnem odnosu skupaj z učitelji (in starši) razmišlja, katere vrednote razvijati v posameznih obdobjih šolanja in s katerimi dejavnostmi, v okviru pouka in tudi zunaj njega.

Dosedanje razmišljanje o participaciji šolskega psihologa pri vzgojnem delovanju šole bi konkretizirala z njegovim prispevkom na enem od področij vzgojnega delovanja, tj. na področju psihosocialnega razvoja oz. razvoja socialne kompetentnosti učencev kot enega od pomembnih vzgojnih ciljev.

Konkreten primer delovanja šolskega psihologa pri cilju »razvoj socialne kompetentnosti učencev«

Prispevek šolskega psihologa k razvoju socialne kompetentnosti učencev je lahko posreden in neposreden.

Posreden je tedaj, ko v posvetovalnem odnosu psiholog ozavešča učitelje in starše o pomenu socialne kompetentnosti učenca za njegov osebni razvoj in predstavlja razred/oddelek kot tisto socialno enoto, ki je temeljni socialni poligon za razvoj te kompetentnosti oz. dosego tega vzgojnega cilja. Najprej mora znati strokovno pojasniti, kaj je to, kar sestavlja pojem socialne kompetentnosti, in utemeljiti, zakaj je razvoj socialne kompetentnosti pomemben za razvoj učencev, nato pa (po)kazati, kako lahko učitelji delujejo na razvoj te kompetentnosti v razredu.

Vsebina pojma socialna kompetentnost

Vsebina predavanj in pogovorov šolskega psihologa z učitelji (starši in učenci) vključuje najprej opredelitev socialne kompetentnosti in nato skupno razmišljanje z njimi o načinih razvijanja te kompetentnosti pri učencih. Pri opredelitvi pojma socialne kompetentnosti nam je lahko v pomoč avtor Gresham (1986, v Merrell 1999), ki navaja kot strukturne elemente socialne kompetentnosti: prilagojeno vedenje, socialne spretnosti in socialno sprejetost. Pri tem opredeljuje *prilagojeno vedenje* kot razvojno kategorijo, ki se kaže v neodvisnem in odgovornem vedenju posameznika in je določeno z njegovo mentalno in kronološko starostjo (Reschly 1990). Pri presojanju (ne)prilagojenosti vedenja posameznika pa je treba upoštevati tudi kulturni in okoljski kontekst z zahtevami in pričakovanji tega okolja do posameznika. *Socialne spretnosti* označujejo situacijsko specifična vedenja, ki napovedujejo in/ali se povezujejo s pomembnimi socialnimi izhodi, kot so npr. socialna sprejetost, priljubljenost, kako ocenjujejo posameznikovo vedenje pomembni drugi (Merrell in Gimpel 1998). *Socialna sprejetost* je najpogosteje izid posameznikovih socialnih spretnosti. Pri vrstniški sprejetosti gre za tista vedenja otrok in mladostnikov, ki jih vrstniki sprejemajo.

Na ravni vzgojno-izobraževalnega sistema in odnosov med vrstniki in med učenci in odraslimi/učitelji pogosteje kot o socialni kompetentnosti govorimo o socialnih spretnostih učencev. Te torej vključujejo različna vedenja, s katerimi posameznik bolj ali manj uspešno vstopa v medosebne odnose, hkrati pa medosebni odnosi pomenijo tisto polje, kjer se posameznik določenih socialnih spretnosti (na)uči, jih pridobi, oblikuje. Gre torej za vzajemen odnos: socialne spretnosti vplivajo na kakovost odnosov, v katere vstopa posameznik, in nasprotno. Zato bomo v nadaljevanju opisali eno izmed kategorizacij socialnih spretnosti ter vlogo učitelja pri razvijanju socialne kompetentnosti in socialnih spretnosti pri učencih.

Caldarella in Merrell (1997) ločita pet dimenzij socialnih spretnosti:

1. *spretnosti v odnosih z vrstniki*: ta dimenzija zajema spretnosti in vedenja, kot so: ponuditi vrstnikom podporo, jih pohvaliti, jim ponuditi pomoč, jih povabiti v igro/interakcijo, sodelovati v pogovoru, se zavzeti za drugega, biti empatičen, zlahka sklepati prijateljstva, imeti občutek za humor;
2. *spretnosti samournavanja vedenja*: gre za posameznikovo zmožnost ostati miren, ko se pojavijo težave, nadzorovati svoje impulze, slediti pravilom in sprejeti postavljene meje, sprejeti kompromis, dobro prenesti kritiko,

ustrezno se odzvati na zasmehovanje, sodelovati z drugimi v različnih situacijah;

3. *učne (samoregulacijske) spretnosti*: kažejo se kot posameznikova sposobnost, da samostojno izpelje naloge, posluša in izpelje določene naloge po učiteljevih navodilih, naloge opravi kakovostno glede na svoje potenciale, ustrezno izkoristi prosti čas, je osebno dobro organiziran (npr. pravočasno prihajanje v šolo), zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje, se ne odzove na motenje vrstnikov med delom;
4. *sodelovalne spretnosti*: kažejo se v posameznikovi sposobnosti slediti navodilom, pravilom, ustrezno izrabiti čas, deliti z drugimi igrače, pripomočke, lastnino, ustrezno se odzvati na konstruktivno kritiko, dokončati naloge ...;
5. *asertivnost*: spretnosti, ki jih vključuje ta dimenzija, se kažejo v posameznikovi iniciativnosti pri pogovoru z drugimi, sprejemanju pohval, povabilu k igri, samozaupanju, v predstavitvi novim ljudem, v izražanju občutij, v ustrezni vključitvi v dejavnost, skupino ...

Pomembnost razvoja socialne kompetentnosti za razvoj učencev

Socialne spretnosti učencev so tiste spretnosti, ki omogočajo učencem učinkovitejše funkcioniranje, tako v vrstniški skupini kot tudi v odnosih z odraslimi. Učitelj je pomembna odrasla oseba v življenju učencev. Narava odnosa med učenci in učiteljem in pomen, ki ga ima ta odnos za učence, se s šolanjem spreminja, pa vendarle številni avtorji pripisujejo učiteljem oziroma šoli nasploh nesporno pomembno vlogo v procesu socializacije učencev (Brophy in Good 1995). Tako npr. Parsons (1959, v Ballantine in Spade 2004) poudarja, da je ključna funkcija šole pravzaprav socializacija. Na šolo gleda kot na agens socializacije, ki pripravlja mlajše člane družbe na njihove odrasle vloge.

Načini razvijanja socialnih spretnosti pri učencih

Psiholog lahko učitelje (pa tudi starše) ozavešča o njihovi vlogi pri razvoju socialnih spretnosti učencev (otrok) v posvetovalnem odnosu. To lahko naredi z različnimi predavanji (npr. na pedagoških konferencah, predavanjih za starše na roditeljskih sestankih) ter drugimi formalnimi in neformalnim pogovori. Učiteljevo delovanje na razvoj socialnih spretnosti učencev lahko poteka v dveh smereh: (i) v smeri spodbujanja razvoja čim boljših medvrstniških odnosov oz. medsebojnega sprejemanja učencev, (ii) v smeri razvijanja njihovih socialnih spretnosti, s tem pa povečevanja njihove socialne kompetentnosti in bolj prilagojenega vedenja.

Te cilje pa lahko učitelj zasleduje v različnih posrednih in neposrednih dejavnostih, kar mora svetovalni delavec – psiholog izpostaviti in (znova) ozavestiti pri učiteljih. Posredno delovanje učitelja (in tudi svetovalnega delavca) poteka prek (1) oblikovanja in delovanja učiteljevih subjektivnih teorij/pričakovanj v zvezi z učenci in (2) določenih načinov vodenja pouka; (3) delovanja učitelja ali

svetovalnega delavca kot modela za učence. Neposredno pa lahko učitelj ali svetovalni delavec deluje na razvoj socialnih spretnosti učencev s treningi socialnih spretnosti.

Posredni načini učitelja pri razvoju socialnih spretnosti učencev

Učitelj lahko torej posredno deluje na razvoj socialne kompetentnosti/spretnosti učencev posredno tako, da se zave lastnih subjektivnih pričakovanj do učencev in ozavešča moč teh pričakovanj; da ozavešča, kako njegov način vodenja pouka/poučevanja razvija socialne spretnosti pri učencih ter kako deluje kot model učencem v zvezi s svojim ravnanjem do posameznih učencev.

Ozaveščanje učiteljev o njihovem delovanju na učence prek subjektivnih teorij/pričakovanj

Eden od pomembnih mehanizmov delovanja učitelja na učence so subjektivne teorije/pričakovanja učiteljev v povezavi z določenimi spremenljivkami pri učencih. A. Polak (1994) jih opredeljuje kot mentalne konstrukte, ki se nenehno oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu in predstavljajo integrirano celoto njegovih pogledov, stališč, vrednot in idealov z nekega ožjega področja. Tako se na primer po Claxtonu (1989, v Polak 1994) subjektivne teorije učiteljev nanašajo na šolo, učenje, znanje in učence, npr. na njihovo učno uspešnost, samopodobo, motivacijo in tudi socialno kompetentnost.

Učitelji se torej nagibajo k določenim načinom zaznavanja učencev glede na njihovo šolsko uspešnost ter glede na njihovo vedenje v razredu, kar po različnih pričakovanjih o učencih vpliva na njihovo vedenje do teh učencev. Učiteljeve reakcije do učencev pa učinkujejo povratno nazaj na motivacijo, pričakovanja in vedenje učencev (Reyna in Weiner 2001). Ta mehanizem temelji na pojavu samouresničuje se prerokbe in je znan kot Rosenthalov učinek. Dinamika delovanja učiteljevih pričakovanj na vedenje in dosežke učencev je naslednja (v Woolfolk 1998):

- učitelji oblikujejo do učencev različna pričakovanja na podlagi njihovih dosežkov, vedenja ali drugih informacij, ki jih dobijo o učencih (npr. učenčev socialno-ekonomski status, njegova fizična privlačnost, informacije, ki jih o določenem učencu dobijo od drugih učiteljev, ipd.);
- učiteljeva stališča in pričakovanja do učencev vplivajo na njegovo verbalno in neverbalno vedenje do učencev;
- učenci zaznavajo, da učitelj kaže do različnih učencev različno vedenje;
- na podlagi različnega odnosa, ki ga ima učitelj do različnih učencev, se ti zavedo, da ima učitelj do njih različen odnos in pričakovanja. Učenci prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem in sčasoma postanejo njihovi dosežki (ali vedenje) skladni z učiteljevimi pričakovanji.

Pri tem pa je v tej dinamiki samouresničuje se prerokbe ključnega pomena učenčeva sposobnost zaznavanja in interpretiranja pomena učiteljevega vedenja (Weinstein, Marshall, Sharp in Botkin 1987). Ni pomembno učiteljevo vedenje kot

tako, ampak kako učenci zaznavajo njegovo vedenje, npr. v primerjavi s svojimi pričakovanji o lastnih dosežkih (Blöte 1995).

Ozaveščanje učiteljev o njihovem delovanju na učence prek izbire različnih načinov vodenja pouka

Učitelj vzgaja in izobražuje s svojo primarno dejavnostjo – poučevanjem. Značilne vzorce komunikacije oziroma vedenja, s katerimi (so)vplivamo na druge, lahko opredelimo kot stile vodenja (Marentič Požarnik 2003; Zabukovec in Boben 2000).

Tradicionalna delitev stilov vodenja v razredu govori o *demokratičnem, avtokratičnem in anarhičnem stilu vodenja* (Lewin, Lippit in White 1939, v Good in Brophy 1995; Rus 2000). Za demokratični stil vodenja je značilno, da vodja upošteva mnenja članov skupine, se z njimi posvetuje in na podlagi tega sprejme svoje odločitve. Demokratični učitelj tako npr. učencem predstavi glavne zahteve, pravila in kriterije ocenjevanja, hkrati pa jih spodbuja k dejavni udeležbi, dajanju predlogov, idej, pripravljen je na kompromis. Učitelj se ne odloča le za frontalne, temveč tudi skupinske oblike dela, s čimer učence navaja na prevzemanje odgovornosti in spodbuja medsebojno sodelovanje (Marentič Požarnik 2003). Za avtokratični stil vodenja je značilno, da vodja načrtuje dejavnosti in o vsem odloča sam, ne da bi pri tem upošteval mnenja in voljo članov skupine. Učitelj z avtokratičnim stilom vodenja sam načrtuje, organizira in nadzoruje učenje, postavlja jasna pravila, ki jih ni pripravljen spremeniti. Komunikacija v razredu je večinoma enosmerna, prevladuje frontalna oblika dela (Good in Brophy 1995; Marentič Požarnik 2003). Anarhični stil vodenja pa pravzaprav pomeni, da je skupina brez vodje. Anarhičnim vodjem ne uspe vzpostaviti ustrezne skupinske dinamike, ne dajejo pobud ali predlogov, pravila, ki jih postavljajo, so ohlapna, učencem puščajo veliko svobode.

Ugotovitve različnih študij so pokazale, da je anarhično vodenje neučinkovito, tako z vidika kognitivnih (učnih) kot tudi afektivnih (vzgojnih) dosežkov učencev (po Brophy in Good 1995). Demokratično vodenje pa je bilo povezano s pozitivnimi stališči, z večjim interesom, večjo osebno motiviranostjo in občutkom odgovornosti za doseganje ciljev ter dobrimi medosebnimi odnosi, čeprav včasih na račun učinkovitosti dela (Marentič Požarnik 2003). Avtokratično vodenje se je nasploh pokazalo kot najučinkovitejše, saj vodja zagotavlja jasno strukturo in s tem večjo učinkovitost, čeravno je ta način vodenja manj privlačen za udeležence.

Drugo znano delitev stilov vodenja prinaša *teorija situacijskega vodenja*, ki jo je za uporabo v šolskem kontekstu prilagodil Tyler (1993, v Zabukovec in Boben 2000). Vključuje dve klasifikacijski dimenziji pri učitelju, in sicer: (1) dimenzijo odnosa oziroma podpornosti in (2) dimenzijo naloge oziroma direktivnosti. Odnos in podpornost se nanašata na učiteljevo vedenje, za katero je značilna dvosmerna komunikacija, spodbujanje vedenja, dajanje čustvene podpore, aktivno poslušanje, dajanje povratnih informacij. Za direktivnost oziroma usmerjenost v nalogo pa so značilna tista učiteljeva vedenja, ki poudarjajo jasno strukturo, tj. natančno opredeljene cilje, organizacijo, določanje časovnih okvirov, usmerjanje in nadzorovanje učenčevega vedenja. Glede na izraženost teh dveh dimenzij lahko razlikujemo štiri

stile vodenja: direktivni (usmerjen predvsem v nalogo, manj v odnos), instruktorski (močno usmerjen v nalogo in odnos), delegatski (nizko usmerjen v nalogo in v odnos) in podporni (nizko usmerjen v nalogo in močno v odnos). Teorija situacijskega vodenja posebej izpostavlja, da nobeden izmed stilov vodenja ni sam po sebi boljši ali slabši, temveč je pri izbiri najučinkovitejšega stila vodenja vedno znova treba upoštevati kontekst, tj. značilnosti (učne) situacije in značilnosti učencev. Tako je npr. direktivni stil vodenja bolj primeren takrat, kadar imajo učenci malo znanja in izkušenj ter nizko stopnjo motivacije. Instruktorski stil vodenja je ustrezna izbira za učence, ki imajo premalo znanja in izkušenj in pri katerih je upadla motivacija. Podporni stil vodenja je dobra izbira tedaj, ko imajo učenci ustrezno znanje, vendar spremenljivo motivacijo, saj je ta stil usmerjen v razvijanje odnosa. Delegatski stil pa je ustrezna izbira, ko imajo učenci tako dovolj znanja kot tudi motivacije za delo, saj učitelj prenese odgovornost za naloge in odnose na učence (prav tam).

Iz obeh opisanih primerov različnih stilov vodenja razreda je razvidno, da so nekateri stili vodenja usmerjeni bolj v doseganje učnih ciljev (npr. avtokratični pri Lewinu, Lippitu in Whitu ter direktivni in instruktorski pri Tylerju), drugi pa so naravnani tudi v sočasno razvijanje različnih psihosocialnih spretnosti, spodbujanje samostojnosti učencev pri delu, notranje motivacije itn., torej tudi v doseganje različnih vzgojnih ciljev (demokratični pri Lewinu, Lippitu in Whitu ter delegatski in podporni pri Tylerju). Učinkovit učitelj je torej tisti, ki pozna različne stile vodenja, zna prožno prehajati iz enega stila v drugega ter se tako prilagajati vsakokratni učni situaciji in značilnostim učencev, ki jih ima pred seboj.

Delovanje učitelja/šolskega svetovalnega delavca kot modela za učence

Učitelj/svetovalni delavec lahko deluje na razvoj socialnih spretnosti in socialno sprejetost posameznika tudi kot model, s katerim se učenci v večji ali manjši meri identificirajo. Učencem torej predstavlja model vedenja do posameznikov v razredu. Raziskave namreč kažejo, da je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki določajo posameznikovo socialno sprejetost v razredu, tudi vedenje učitelja do tega posameznika (Weiner, Graham, Taylor in Meyer 1983; White in Kistner 1992, v White, Sherman in Jones 1996). Nepriljubljeni učenci dobivajo od učiteljev več negativnih povratnih informacij, učenci, ki so priljubljeni pri učiteljih, pa so deležni več pozitivne okrepiteve. Učiteljevo vedenje do določenega učenca pa še posebno močno vpliva na to, kako tega učenca zaznavajo njegovi vrstniki pri predšolskih in mlajših šolskih otrocih, za katere je značilno, da bolje sprejemajo učence, ki z učiteljem vzpostavijo boljši, manj konflikten odnos (Birch 1997; Ladd, Birch in Buhs 1999; Taylor 1989, v Hughes, Cavell in Millson 2001). Učencem pomeni odnos učitelja do določenih sošolcev model, na podlagi katerega razvijejo lastne zaznave vrstnikov.

Še posebno je vpliv kakovosti odnosa med učencem in učiteljem na to, kako tega učenca zaznavajo vrstniki, pomemben za učence z vedenjskimi težavami. Učiteljeve interakcije z agresivnimi in motečimi učenci namreč vsebujejo več jeze, kritičnosti in kaznovanja (Coie in Koepl 1990; Fry 1983, v Hughes in sod. 2001). Taylor (1989, v Huges in sod. 2001) pa ugotavlja, da se je pri zavrženih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji pozitiven odnos, pogosteje izboljšal sociometrični status kot pri

zavrnenih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji negativen odnos.

Učitelji navadno vzpostavljajo manj konfliktne odnose z dekleti kot s fanti. Zavrnenim fantom dajejo po navadi več negativnih povratnih informacij kot zavrnenim dekletom, do katerih pogosto kažejo naklonjenost in jih podpirajo (Schmuck in Schmuck 1997). To je najverjetneje pogojeno z razliko v vedenju zavrnenih deklet in fantov: zavrnjena dekleta so pogosteje plaha in nagnjena k umiku, zavrneni fantje pa so pogosteje agresivni. Podobno je tudi J. Hughes s sod. (2001) ugotovila, da učenci poročajo, da so večje podpore učiteljev deležna dekleta kot fantje.

Neposredno delovanje učitelja/svetovalnega delavca na razvoj socialnih spretnosti pri učencih

Učitelji in svetovalni delavci lahko neposredno razvijajo socialne spretnosti učencev s pomočjo različnih treningov socialnih spretnosti. To je redkejši pristop k povečevanju socialne kompetentnosti učencev pri učiteljih, precej pogost pa pri svetovalnih delavcih, tudi psihologih.

Izvedbena oblika treningov socialnih spretnosti je različna: lahko jih izvedejo šolski svetovalni delavci (psihologi) sami, lahko v sodelovanju z učiteljem/učitelji ali zunanjimi strokovnjaki, ali pa jih izvedejo le zunanji strokovnjaki. Cilj teh treningov je izboljšati socialno sprejetost učencev z manj ugodnim sociometričnim položajem (npr. prezrtih in zavrnenih učencev) in s tem izboljšati kohezivnost skupine, tj. medsebojno povezanost učencev v določenem razredu.

Na Slovenskem imamo številne priročnike, namenjene učiteljem in svetovalnim delavcem, z najrazličnejšimi tehnikami za razvijanje socialnih spretnosti na vseh ravneh izobraževanja – predšolski, osnovno- in srednješolski stopnji. Med tem gradivom je najbolj znano tole: Razred kot socialna skupina in socialne igre (Virk Rode in Belak Ožbolt 1991), Učilnica dobre volje (Rosandić, Jankovič, Korač in Janković 1995), Socialne igre v osnovni šoli (Virk Rode 1998), Prijazni učenci, prijazni razredi (McGrath in Francey 1996), Socialne igre v osnovni šoli (Virk Rode 1998), Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja (Warden in Christie 2001) idr.

Številne empirične študije, ki so proučevale učinkovitost treningov socialnih spretnosti pri učencih, niso dale enoznačnih rezultatov o učinkovitosti teh treningov. Ugotovile so naslednje:

- nekateri avtorji so poročali o izboljšanju socialnih spretnosti pri učencih kot posledici teh treningov (npr. Berner, Fee in Turner 2001; Elliot, Pring in Bunning 2002);
- nekateri drugi so poročali o majhnih, velikokrat nepomembnih učinkih tovrstnih urjenj (npr. Fox in Boulton 2003; Maag 2005);
- nekateri avtorji poročajo, da treningi socialnih spretnosti, ki jih vodijo svetovalni delavci, sami po sebi ne vodijo k spremembam, pač pa le v kombinaciji z dejavnostmi učiteljev (npr. Spence 2003) ali z dejavnostmi staršev (npr. Sim, Whiteside, Dittner in Mellon 2006).

Kot je razvidno iz načinov razvijanja socialnih spretnosti v šoli, večina dela šolskega psihologa temelji na posvetovalnem modelu dela z učiteljem/i in le

manjši del nalog je takšen, kjer lahko psiholog neposredno razvija socialne spretnosti učencev, npr. s treningi socialnih spretnosti. Pa tudi v slednjem primeru so boljši učinki, kadar uspe k treningu pritegniti učitelja, da na treningu (spo)znane in (iz)urjene spretnosti učenci naprej urijo/porabljajo pri delu v razredu.

Za konec ...

Če se na koncu vrnemo k taksonomiji vzgojnih ciljev in če jo poskušamo operacionalizirati na področju razvoja socialnih spretnosti učencev, potem lahko izhodiščno taksonomijo dopolnimo z naslednjimi operacionaliziranimi vzgojnimi cilji (preglednica 3). Ta načrt je lahko neposredni prispevek psihologa k oblikovanju vzgojnega načrta, kot koordinator pa lahko skupaj z učitelji, učenci in starši razmišlja o mogočih dejavnostih, s pomočjo katerih bi na šoli, upošteva je konkretne značilnosti okolja in učencev, poskušal doseči tako operacionalizirane vzgojne cilje.

Stopnja	Značilnosti	Primeri vzgojnih ciljev	Dejavnosti
sprejemanje	prepoznava in loči sprejme, poslušaj, opazuje pozorno poslušaj, opazuje ...	Prepoznava in loči vedenje, ki je v skladu (neskladju) z razrednimi pravili. Pozorno poslušaj drugega, ki govori.	?
reagiranje	upošteva, sledi, uboga, se podredi ... se posveča (v prostem času), se udeležuje se posveča, se veseli ...	Pozna pravila vedenja, jih razume in jim sledi. Pazljivo ravna s šolskim inventarjem, kadar misli, da bi njegove postopke lahko odkrili. Učenec predlaga akcijo zbiranja papirja v humanitarni namen.	?
usvajanje vrednot	ceni, odreka se, pomaga, podpira zagovarja, zavzema se za, postavi se za, protestira ...	Pozna in z vedenjem dokazuje, da upošteva razlike med vrstniki (socialne, kulturne, narodnostne ...). Kaže pripravljenost za reševanje problemov. Razmišlja o tem, kako bi pritegnil v skupino osamljenega sošolca.	?
organiziranje vrednot	primerja, analizira, pretehtava ... opredeli, uskladi, uravnovesi	Primerja in ločuje domovinska čustva od nacionalistične usmerjenosti. Prevzema odgovornost za lastno ravnanje (tudi napačno).	?

interna- lizacija vrednot	upošteva, izpopolni razrešiti dileme, konflikte, izpade; zgraditi svetovni nazor	Pri skupinskem delu upošteva mnenje drugih in pomaga do kom- promisa med člani skupine. Sposoben je spremeniti svoje mnen- je na podlagi novih argumentov. Vrednoti ljudi po njihovih dejanjih, ne po njihovem videzu ali govorjenju.	?
---------------------------------	---	---	---

Preglednica 3. Operacionalizirani vzgojni cilji s pomočjo taksonomije za afektivno področje Krathwohla, Blooma in Masie (1973)

Na koncu bi veljajo posebej izpostaviti, da socialne spretnosti učencev v šoli lahko razvijamo le prek interakcije: učenec – odrasli, učenec – vrstniki. To pomeni, da se je v razredu treba pogovarjati ne le o tem, kaj smo delali, kakšni so (učni) dosežki, ampak tudi o tem, kako smo prišli do teh dosežkov, zakaj smo delali na tak način (npr. s sodelovalnim učenjem), kaj smo želeli s takim načinom dela doseči, kaj smo s takim načinom dela spoznali drug o drugem, česa smo se naučili o nas samih itn. Ali drugače: strokovni delavci (učitelji in svetovalni delavci) na šolah morajo ozavestiti, da je enako pomembna kot refleksija učnih dosežkov tudi refleksija načinov in oblik dela, ki jih uporabljajo kot učitelji ali svetovalni delavci za doseganje teh ciljev. Z refleksijo načinov in poti dela lahko izpostavljajo in razvijajo tudi vzgojne cilje in s tem povezujejo izobraževanje in vzgojo v enoten koncept, ki se udejanja v različnih vidikih in oblikah poučevanja, o čemer govori začetek tega prispevka.

Literatura

- Berner, M. L., Fee, V. E., Turner, A. D. (2001). A Multi-Component Social Skills Training Program for Pre-Adolescent Girls with Few Friends. *Child & family Behavior Therapy*, 23(2), abstract.
- Blöte, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, str. 221–236.
- Caldarella, P., Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescence: A taxonomy of positive behaviour. *School Psychology Review*, 26(2), str. 265–279.
- Elliot, C., Pring, T., Bunning, K. (2002). Social Skills Training for Adolescents with Intellectual Disabilities: A cautionary Note. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, str. 91–96.
- Fox, C. L., Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational research*, 45(3), str. 231–247.
- Good, T. L., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*, fifth edition. New York: Longman Publishers USA.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, str. 177–196.

- Gump, P. (1967). *The classroom behaviour setting: Its nature and relation to students behaviour*. Washington, D. C.: Office of Education, Bureau of Research.
- Hayes, N., Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. V: Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (ur.). *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions*, str. 309–339. Academic Press: New York.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), str. 289–301.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Krofilč, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Krofilč, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Maag, J. W. (2005). *Social Skills training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Sugestions*. *Exceptionality*, 13(3), str. 155–172.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Martin, J., Sugarman, J., McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.
- McGrath, H., Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi*. Ljubljana: DZS.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescent*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell K. W., Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: conceptualisation, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy, d. o. o.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy: Institut za psihologijo osebnosti.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. V: Ballantine, J. H. in Spade, J. Z. (ur.) (2004). *Schools and Society: a sociological approach to education*, str. 32–40. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Polak, A. (1994). *Subjektivne teorije učiteljev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Programske smernice. *Svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih* (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, nacionalna kurikularna komisija.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovni šoli, srednji šoli in dijaških domovih (2005). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Reschly, D. J. (1990). *Best practices in adaptive behaviour*. V: Thomas, A., Grimes, J. (ur.). *Best practices in school psychology*, str. 29–42. Washington, DC: National Association of School Psychologists.

- Reyna C., Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), str. 309–319.
- Rosandić, R., Jankovič, S., Korać, N., Janković, M. (1995). *Učionica dobre volje*. Beograd: Grupa MOST.
- Rus, V. S. (1999). *Sociopsihologija kot sodobna paradigma socialne psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rus, V. S. (2000). *Socialna in societalna psihologija (z obrisi sociopsihologije)*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Schmuck, R. A., Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. USA: Brown & Benchmark.
- Sim, L., Whiteside, S. P., Dittner, C. A., Mellon M. (2006). Effectiveness of a Social Skills training Program with School Age Children: Transition to the Clinical Setting. *Journal of Child and Family Studies*, 15, str. 409–418.
- Spence, S. H. (2003). *Social Skills training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), str. 84–96.
- Šebart, M. (2000). Šola, vzgoja in vrednote. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 64–80.
- Tattum, D. P., Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.
- Virk Rode, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J. (1991). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Warden, D., Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja*. Ljubljana: Institut za psihologijo osebnosti.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58(4), str. 1079–1093.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problems peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status (elektronska verzija). *Journal of School Psychology*, 34(1), str. 53–72.
- Woolfolk, A. (2001). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, d. o. o.
- Wragg, E. (ur.) (1984). *Classroom teaching skills*. New York: Nichols.
- Zabukovec, V., Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja: priručnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). V: *Šolska zakonodaja I.*, str. 7–80. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Zakon o osnovni šoli. V: *Šolska zakonodaja I.*, str. 107–143. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

PEČJAK, Sonja, Ph.D.

THE ROLE OF A PSYCHOLOGIST IN FORMING AND CARRYING OUT THE SCHOOL'S EDUCATIVE PLAN

Abstract: The article treats the role of a psychologist as a school counsellor in forming and carrying out the school's educative plan. Firstly, we focus on the crucial systemic documents, representing the reference frame of this activity (ZOFI, 1996; Program directions for a class community, 2005 and Program directions for school counselling work, 1998), as well as on the inseparable connection of educative and educational process, leading to the consideration how it is possible, following the educational goals, to follow and achieve also educative goals.

Furthermore, the article presents two possible approaches of a school psychologist, with which he or she can contribute to the forming and carrying out the school's educative plan:

- (i) indirectly – through a consultative model, using his or her psychological knowledge, a psychologist can help teachers operate the elements of educative goals (i.e. interests, attitudes and values) and plan different ways of achieving goals (e.g. by means of taxonomy for affective area);
- (ii) directly – with his or her own professional work in carrying out the educative plan. The indirect and the direct contribution of a school psychologist are shown with a concrete example of developing students' social competences, as one of important educative goals.

Keywords: educative – educational goals, consultative model, interests, attitudes and values, taxonomy of affective area, social competence.