

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

Petra Škof

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

UVAJANJE ELEMENTOV IGRALNE TERAPIJE

V OSNOVNO ŠOLO

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

Na svoji poti sem srečala številne ljudi, ki so mi ponudili priložnost za učenje, uresničevanje ciljev in želja, za kar sem jim neizmerno hvaležna.

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Lei Šugman Bohinc za vse usmeritve, vodenje in ažurnost pri ustvarjanju magistrske naloge.

Zahvaljujem se vsem mojim ravnateljicam in ravnatelju, ki so mi dali možnost in dovolj svobode, da sem na vseh delovnih mestih – v vrtcih, osnovnih šolah in gimnaziji – lahko razvijala in uresničevala svoje ideje in vodila številne projekte.

Poleg tega bi se zahvalila vsem svojim sodelavcem, ki so mi stali ob strani in brez katerih uresničevanje idej in izpeljava projektov ne bi bila možna. Posebej bi se zahvalila prof. Suzani Krvavica, profesorici slovenščine na Gimnaziji Novo mesto, za izredno natančno in hitro lektoriranje, Igorju Kovaču, razredniku 7. b na OŠ Dolenjske Toplice, ki mi je zaupal svoj razred in odstopil razredne ure, in Heleni Arzenšek Krajačič, svetovalni delavki na OŠ Dolenjske Toplice, ki je s svojo izredno iznajdljivostjo in občutkom za ljudi organizirala nemoten potek izvedbe projekta.

Posebna zahvala velja vsem otrokom in učencem, ki so mi s svojimi pogledi, polnimi zaupanja in hvaležnosti, ves čas dokazovali, da sem na pravi poti, in kot svetilniki usmerjali moje potovanje.

Zahvaljujem se tudi vsem sorodnikom in prijateljem, ki so verjeli vame, tudi ko sem sama podvomila o svoji odločitvi.

Prav posebna zahvala pa velja staršem, ki so mi stali ob strani na vseh razpotjih in podpirali vse moje odločitve ter mi z neomajno ljubeznijo vivali upanje tudi v trenutkih dvoma, Dušanu, ki je potrpežljivo in vdano čakal na zaključek mojega študijskega obdobja ter me s svojim jasnim pogledom na življenje usmerjal na moji poti, in sinu Matevžu, ki je s svojo brezpogojno ljubeznijo, veseljem do življenja in igre moj največji učitelj v igri življenja.



IZJAVA

Spodaj podpisani/-a Petra Škof, študent/-ka drugostopenjskega študija Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, z vpisno številko 6130182, s svojim podpisom izjavljam, da sem avtor/-ica magistrskega dela z naslovom:

»Uvajanje elementov igralne terapije v osnovno šolo«.

S svojim podpisom zagotavljam:

- da je predloženo magistrsko delo rezultat mojega samostojnega raziskovalnega dela ter da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev citirana in navedena v seznamu virov, ki je sestavni del predloženega magistrskega dela;
- da se zavedam, da je plagiatstvo, ne glede na obliko in način predstavljanja tujega avtorskega dela kot svojega, v nasprotju z akademsko etiko in s pričakovanimi moralnimi prepričanji ter pomeni hujšo kršitev pravil in predpisov, ki urejajo to področje, kot tudi posledic, ki jih ima takšno dejanje za predloženo delo in z njim povezani status;
- da sem seznanjen/-a z določili Pravidnika o študiju na programih druge stopnje;
- da je predloženo pisno delo identično elektronski verziji istega dela;
- da v skladu s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah (Ur. l. RS, št. 16/07, 68/08 in 110/13) dovoljujem, da se zgoraj navedeno magistrsko delo objavi v digitalni zbirki eGradiva in repozitoriju UL.

V Ljubljani, 14. 10 2014

Podpis avtorja/-ice:

S svojim podpisom:

- dovoljujem knjižnici Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani uporabo svojega rojstnega datuma za namen obdelave magistrskega dela v sistemu COBISS;
- soglašam z objavo svojega magistrskega dela na svetovnem spletu;

V Ljubljani, 14. 10. 2014

Podpis avtorja/-ice:

Naslov magistrskega dela: Uvajanje elementov igralne terapije v osnovno šolo

Ključne besede: postmoderno socialno delo, šolska svetovalna služba, otroška igra, igralna terapija, razredna klima

Povzetek: Magistrska naloga v teoretičnem delu predstavi značilnosti postmoderne socialnega dela, osnovne naloge in vlogo šolske svetovalne službe, teorije v razvojni psihologiji in psihologijo otroške igre, pomen otroške igre za otrokov razvoj, igralno terapijo in njene učinke ter razredno klimo.

V praktičnem delu je predstavljena raziskava, izvedena na Osnovni šoli Dolenjske Toplice, kjer sem uvajala elemente igralne terapije v razredne ure 7. razreda in ugotavljala učinek terapevtskih srečanj na razvoj razredne klime in na posamezne učence. Spremembe v razredni klimi sem ugotavljala z vprašalnikom *Razredno okolje* (Zabukovec 1998) in kvantitativno analizo, ki sem jo dopolnila s kvalitativno analizo spisov učencev in učiteljev o spremembah, ki so jih zaznali. Rezultati kvantitativnega dela raziskave pričajo o izrednem vplivu izvedbe skupinske igralne terapije na zaznavanje obstoječe razredne klime in na razliko med obstoječo in želeno razredno klimo v eksperimentalni skupini. Zaznavanje obstoječe razredne klime se je namreč močno izboljšalo, medtem ko se je razlika med obstoječo in želeno klimo občutno zmanjšala. Rezultati kvantitativnega dela dopolnjujejo pozitivne ugotovitve kvalitativnega dela raziskave tako učencev kot učiteljev nad izvedbo skupinske igralne terapije. Učenci in učitelji so v svojih spisih pohvalili izvedbo srečanj in številne pozitivne spremembe, ki so se odrazile na posameznih učencih in na celotnem razredu.

Keywords: postmodern social work, school counsellors, child's play, play therapy, classroom environment

Title: Introducing elements of play therapy into primary school

Abstract: The master's thesis in its theoretical part presents the characteristics of postmodern social work, the basic tasks and the role of school counsellors, developmental psychology theory, and the psychology of child's play and its importance for psychological development, play therapy and its effects, and the classroom climate.

In the empirical research part it presents the study carried out at the elementary school of Dolenjske Toplice, where I introduced some elements of play therapy into one classroom and explored its impact on the development of classroom climate and individuals. I explored the changes in classroom climate with the questionnaire "classroom environment" (Zabukovec 1998) and with a quantitative analysis that I have complemented with a qualitative analysis of students' and teachers' records about the changes they had experienced. The results of the quantitative analysis testify to extraordinary impact of the implementation of group play therapy on the perception of the existing classroom environment and the difference between the current and desired classroom environment in the experimental group. Existing classroom climate was improved and the difference between the existing and the desired climate was reduced. Results of the qualitative analysis show a great enthusiasm of pupils and teachers for group play therapy. Students and teachers in their writings commended the implementation of meetings and a number of positive changes that were reflected in individual pupils and the entire class.

Pravijo, da bi otroci morali življenje jemati resno. V resnici pa je prav igra tisto, kar bi morali jemati resno.

- Arno Stern, ustvarjalni pedagog in raziskovalec

Kako bi radi poslali svoje otroke v svet? Jih želimo pripraviti na družbo strahu ali hočemo, da bi živeli v svobodi, solidarnosti in sreči? Čas je, da spremenimo način mišljenja. Najdemo nove zamisli in oblikujemo nove koncepte. 'Izobraževanje' lahko nadomestimo s 'spoštovanjem', 'profit' z 'vrednostjo', 'strah' z 'ljubeznijo'. Ni torej čas za nove črke, ampak za novo abecedo vrednot.

- Erwin Wagenhofer, Sabine Kriechbaum, André Stern

KAZALO

1 UVOD	9
2 TEORETIČNI UVOD	10
2.1 POSTMODERNO SOCIALNO DELO	10
2.2 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA	15
2.2.1 OSNOVNE VRSTE DEJAVNOSTI ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE	16
2.2.2 SOCIALNO DELO V SVETOVALNI SLUŽBI OSNOVNE ŠOLE	17
2.3 TEORIJE V RAZVOJNI PSIHOLOGIJI	19
2.3.1 KOGNITIVNO RAZVOJNA TEORIJA J. PIAGETA	19
2.3.2 TEORIJA L. S. VIGOTSKEGA	22
2.4 TEORETIČNA IZHODIŠČA O OTROŠKI IGRI	24
2.4.1 VRSTE OTROŠKE IGRE	24
2.4.2 STRUKTURIRANA IN NESTRUKTURIRANA IGRA	29
2.4.3 VPLIV PROSTE IGRE	30
2.4.3.1 VPLIV PROSTE IGRE NA SOCIALNI RAZVOJ	30
2.4.3.2 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI	31
2.4.3.2.1 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ USTVARJALNEGA, KONVERGENTNEGA IN DIVERGENTNEGA MIŠLJENJA	32
2.4.3.2.2 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ GOVORA	34
2.4.3.2.3 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ IZVRŠILNIH FUNKCIJ	35
2.4.3.3 VPLIV PROSTE IGRE NA ZMANJŠANJE STRESA IN PREMAGOVANJE ANKSIOZNOSTI	38
2.5 IGRALNA TERAPIJA	40
2.5.1 OSNOVNI PRINCIP IGRALNE TERAPIJE	40
2.5.2 PROCES IGRALNE TERAPIJE	42
2.5.3 SKUPINSKA IGRALNA TERAPIJA	43
2.5.3.1 SKUPINSKA IGRALNA TERAPIJA V RAZREDU	44

2.6 RAZREDNA KLIMA	48
2.6.1 TEORETIČNO OZADJE PROUČEVANJA RAZREDNE KLIME	48
2.6.2 POVEZANOST MED ZAZNAVANJEM KLIME IN DOSEŽKI V RAZREDU	50
2.6.3 ZAZNAVANJE RAZREDNE KLIME PRI UČITELJIH	50
2.6.4 MERJENJE RAZREDNE KLIME	51
2.6.5 VPRAŠALNIKI ZA MERJENJE RAZREDNE KLIME	51
2.6.6 UPORABA VPRAŠALNIKOV RAZREDNE KLIME	52
3 FORMULACIJA PROBLEMA	54
3.1 OPIS PROBLEMA V PRAKSI IN CILJ RAZISKAVE	54
3.2 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	55
4 METODOLOGIJA	56
4.1 VRSTA RAZISKAVE	56
4.2 SPREMENLJIVKE	57
4.3 MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	57
4.3.1 POPULACIJA	59
4.4. NAČRT ZBIRANJA PODATKOV	59
4.5 OBDELAVA PODATKOV	60
5 REZULTATI IN RAZPRAVA	64
5.1 KVANTITATIVNI DEL	64
5.1.1 PRIMERJAVA ZAZNAVANJA OBSTOJEČE IN ŽELENE KLIME PRI UČENCIH PRED EKSPERIMENTOM IN PO NJEM	64
5.1.2 PRIMERJAVA ZAZNAVANJA OBSTOJEČE IN ŽELENE KLIME PRI UČITELJIH PRED EKSPERIMENTOM IN PO NJEM	69
5.1.3 POVPREČNA OCENA SREČANJ	75
5.1.4 RAZPRAVA O REZULTATIH KVANTITATIVNEGA DELA	76
5.2 KVALITATIVNI DEL	78
5.2.1 SPISI UČENCEV O POČUTJU MED TERAPEVTSKIMI SREČANJI	78

5.2.2 SPISI UČENCEV O POČUTJU MED PISANJEM TESTA	
PO VODENI VIZUALIZACIJI	80
5.2.3 SPISI UČITELJEV IN RAZREDNIKA O UČINKIH IGRALNE TERAPIJE	
NA POSAMEZNE UČENCE IN RAZRED KOT CELOTO	80
5.2.4 RAZPRAVA REZULTATOV KVALITATIVNEGA DELA	81
6 SKLEPI	83
7 PREDLOGI	85
8 LITERATURA IN VIRI	87
9 PRILOGE	90

1 UVOD

Naloga, ki je pred vami, ni samo magistrska naloga, ampak neke vrste življenjski projekt, ki je zorel in nastajal skozi dolga leta šolanja in številna iskanja in odkrivanja lastnega poslanstva. Vse se je začelo v zgodnjih študentskih letih na veterinarski fakulteti, ob prebiranju Jonathana Livingstona Galeba in Alkimista. Takrat sem spoznala, da študij veterine ni del moje prave poti, in sem se ob zaključku študija odločila stopiti na novo pot, pot srca. Takrat se še nisem zavedala, da bo ta korak odločilno vplival na vsa področja mojega življenja. Nisem se zavedala, da "... kdor odkrije kaj novega, novo pot, nova spoznanja, se mora navadno odtrgati od množice, kršiti stara pravila in dostikrat premagovati odpor tistih, ki hočejo ostati pri starem« (Bach 1995: 88).

Tako sem na svoji nadaljnji študijski in poklicni poti z drugačnim pogledom in drugačnimi preteklimi izkušnjami hitreje zaznala pomanjkljivosti vzgojno-izobraževalnega sistema, skozi katerega se mnogokrat z velikim odporom in strahom prebijajo otroci in mladi. Moja študijska pot, ki sem jo po študiju veterinarske medicine uspešno dopolnjevala z zaposlitvami v vrtcih, osnovnih šolah in gimnaziji, me je vodila prek študija psihologije, igralne terapije in socialnega dela. Skozi vsa leta so se študijske in poklicne poti uspešno prepletale in rezultat prepletanj je pričujoča magistrska naloga. V raziskavi sem skušala združiti, po mojem mnenju, za šolski prostor najpomembnejše teme vseh treh študijskih programov in jih uspela vplesti v vedno bolj storilnostno naravnano in tekmovalno usmerjen šolski vsakdan. Raziskava, ki sem jo izvedla v okviru magistrske naloge na Osnovni šoli Dolenjske Toplice, dokazuje, da je možno v samo šestih srečanjih, izvedenih na razrednih urah, ustvariti spodbudno vzdušje, da so učenci pridobili spretnosti za premagovanje vsakodnevnih stisk v šoli in doma, jim omogočiti trenutke miru in stika s sabo ter se dotakniti tistih zrn njihovih duš, ki se v vsakodnevnih izvajanjih izobraževalnega programa ne morejo izraziti. Zaradi majhnega števila učencev navdušujočih rezultatov žal ne morem posplošiti, lahko pa z gotovostjo trdim, da so ti učenci bogatejši za izredno pozitivno izkušnjo, ki jih je okrepila in ki bi si jo zaslužili vsi učenci sodobnega izobraževalnega procesa.

2 TEORETIČNI UVOD

2.1 POSTMODERNO SOCIALNO DELO

Socialno delo se je skozi zgodovino močno spreminjalo, vendar je sodobno socialno delo ohranilo vse najuporabnejše koncepte teorij in modelov iz preteklosti. Osnovni koncept sodobnega socialnega dela je vzpostavitev **delovnega odnosa**, kjer sta uporabnik in socialni delavec **sodelavca** v skupnem projektu, v katerem je ustvarjanje rešitev vsakič znova **izviren delovni projekt**. Zato je prva naloga socialnega delavca, da ustvari delovni odnos, katerega glavni elementi so (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005):

- dogovor o sodelovanju,
- instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev,
- osebno vodenje.

Dogovor o sodelovanju je pomemben uvodni ritual, na katerem je dobro, če so prisotni vsi udeleženi v problemu. Vsak projekt pomoči se prične z jasnim dogovorom o sodelovanju, ki vsebuje pristaneke o sodelovanju in dogovor o tem, kako bomo sodelovali. Socialni delavec opiše koncept delovnega odnosa in s tem vzpostavi kontekst za dogovor o svoji vlogi in vlogah vseh ostalih sodelujočih v odnosu. Socialni delavec vzpostavi varno okolje, v katerem ima vsak pravico do besede in svoje resnice, poleg tega pa je naloga socialnega delavca, da vodi pogovor, tako da se usmerja na situacijo tukaj in zdaj, da raziskuje tisto, kar je v trenutni situaciji mogoče narediti. Dogovor postavi v nek osnovni okvir, v katerem je definiran problem in način soustvarjanja rešitve.

V šolski situaciji, kjer je število učencev, ki potrebujejo pomoč izredno veliko, svetovalni delavci mnogokrat pozabijo prav na ta pomemben uvodni ritual. Vendar je za uspešen začetek reševanja problema uvodni dogovor o sodelovanju izrednega pomena, saj lahko v nizu negativnih dogodkov učencu predstavlja prvo prelomnico, ki pomeni nov začetek..

Instrumentalna definicija problema in **soustvarjanje rešitev** sta po Lússijevem konceptu temelja delovnega odnosa, v katerem socialni delavec soustvari proces pomoči, kjer udeleženi v problemu raziskujejo svoj delež v rešitvi. Socialni delavec doda svoje videnje problema ostalim definicijam udeležencev v problemu in s tem se prične oblikovanje možnih rešitev.

Svetovalne delavke se mnogokrat soočajo s situacijami, kjer učenec ali učitelj predstavi le svoj pogled na problem s katerim se soočata, kar onemogoča videnje celotne situacije in uspešno reševanje problema. Pogoj za uspešno soustvarjanje rešitve je poznavanje celotne situacije v kateri sta se znašla učenec in učitelj (ali celoten razred), kar lahko svetovalni delavec zagotovi samo tako, da so pri definiciji problema prisotni vsi udeleženci in slišani vsi glasovi.

Osebno vodenje je Vries poimenoval nalogo socialne delavke, ki postopoma v procesu soustvarjanja vodi razvoj dogodkov proti načrtanim in uresničljivim ciljem. Odnos socialne delavke z udeleženi v procesu je osebni in empatičen, kar pomeni, da sprejema in se uči razumeti vse plati zgodbe, vpletenih v proces, ter s svojimi izkušnjami in svojim videnjem, ki ga deli z ostalimi, predstavlja alternativne poglede in rešitve. Komunikacija socialnega delavca z ostalimi udeleženci v procesu temelji na spodbujanju samospoštovanja in odkrivanju lastnih virov moči.

Uspešno reševanje problemov s katerimi se soočajo učitelji in učenci v izobraževalnem procesu temelji na osebni zavzetosti svetovalne delavke in na pristnem osebnem stiku, ki ga svetovalna delavka vzpostavi z dijaki, učitelji in starši. Skozi proces reševanja problema le pristen, osebni in empatičen odnos omogočita obojestransko zaupanje, ki je pogoj za vztrajanje pri spremembah na boljše.

V sodobni praksi se mora socialni delavec opirati na štiri pomembne teoretske koncepte, ki uvrščajo socialno delo v postmoderno paradigmo (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005):

- perspektiva moči,
- etika udeležnosti,
- znanje za ravnanje,

- ravnanje s sedanjostjo ali koncept sonavzočnosti.

O'Hanlon (1993) je razvoj postmoderne paradigme pomoči zelo slikovito razložil skozi razvoj psihoterapije, 'vendar opisane spremembe nedvomno veljajo tudi za socialno delo:

Prvi val v psihoterapiji je temeljil na patologiji. Drugi val je bil usmerjen v problem in v reševanje problema. Tretji val se je usmeril v rešitve in v iskanje rešitev. Četrty val prihaja, vendar nihče še nima imena zanj'. (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 11.)

Prav ta četrti val opisuje postmoderno socialno delo, ki temelji na pogovoru, ki dopušča različne poglede in osebne resnice, ter v ospredje postavlja odnos in proces soustvarjanja novih rešitev. Četrti val pomeni izvajanje socialnega dela v luči postmoderne paradigme, torej vzpostavitev delovnega odnosa, ki temelji na dveh pomembnih elementih, **etiki udeležnosti** in **perspektivi moči**.

Etika udeležnosti pomeni za socialnega delavca pomembno spremembo vloge v odnosu do uporabnika, saj po načelu etike udeležnosti strokovnjak več ne poseduje moči pri iskanju rešitev in resnice, temveč v sodelovalnem odnosu z uporabnikom soustvarja možne rešitve. Etika udeležnosti kot osrednja socialna vrednota nadomesti iskanje »vzroka« ali »resnice«.

Perspektiva moči ponovno opisuje pomemben paradigmatški premik v sodobnem socialnem delu, ki usmerja socialnega delavca, da v uporabniku išče pomembne vire moči, ki mu bodo pomagali doseči zastavljene cilje. Saleebey (1998) je predstavil leksikon moči in v njem naštel sedem konceptov in načel: dodajanje moči (empowerment), včlanjenost (membership), moč okrevanja (resilience), zdravljenje in celostnost (healing, wholeness), dialog in sodelovanje (dialogue, collaboration), odpoved nejevernosti (suspension of disbelief) (Milošević Arnold, Poštrak 2003).

Znanje za ravnanje je koncept, ki se je razvil iz koncepta »actionable knowledge« Rosenfelda (1993) in se je nekoliko razširjen in dodelan uveljavil v slovenskem socialnem delu. Pomeni sposobnost socialnega delavca, da zna znanje, pridobljeno v procesu socialnega dela, pretvoriti v akcijo. 'Socialni delavec zna dvoje:

- a) vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in kontekst socialnodelovnega razgovora,
- b) podeliti strokovno znanje z uporabniki v procesu soustvarjanja interpretacij v razgovoru in tako omogočiti »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke za ustvarjanje nove zgodbe v raziskovanje rešitev'. (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 11.)

Ravnanje s sedanjostjo je koncept v socialnem delu, ki zagotavlja uporabniku skrbno zavarovan čas v sedanjosti, torej v trenutku, v katerem se odvija proces pomoči, ko uporabnik dobi izkušnjo sodelovanja in soustvarjanja v luči spoštovanja njegove kompetentnosti. Tom Anderson (1994) ravnanje s sedanjostjo razlaga s konceptom **soprisotnosti**, v katerem 'poslušalec ni le prejemnik zgodbe, temveč s svojo prisotnostjo tudi spodbuja dejanje ustvarjanja zgodbe'. (Andersen v: Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 14.)

Svetovalna delavka mora v odnosu z učenci ali dijaki postati soustvarjalka v projektih pomoči in ne sme izhajati iz prepričanja, da ima več moči ali vedenja o situaciji ali možnih rešitvah. Vendar pa je ravno koncept etike udeležnosti v šolskem prostoru najtežje uresničljiv, ker imajo učitelji in profesorji z učenci in dijaki večinoma drugačen odnos. Zato se svetovalna delavka mnogokrat znajde v vlogi neke vrste »odvetnika« dijakom in učencem, ki niso slišani ali razumljeni. Svetovalna delavka mora v učencih ali dijakih najti njihova močna področja oz. vire moči, ki jim bodo pomagali prebroditi nastalo situacijo, kar v primerih šolskega neuspeha lahko včasih pomeni le to, da jih vidi drugače ali sprejme takšne kot so. V vsakem primeru pa mora svetovalna delavka verjeti tako učencem ali dijakom, ko pripovedujejo svojo zgodbo, kot tudi

skušati razumeti vse resnice vpletenih v situacijo ter z dijaki ali učenci vzpostaviti podporen odnos, ki temelji na popolnem sprejemanju in pripravljenosti za sodelovanje.

2.2 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

Šolska svetovalna služba je pomemben del šolskega življenja in dela. S svojo strokovnostjo nudi pomoč dijakom, staršem, profesorjem in drugim strokovnim delavcem. Delo šolske svetovalne delavke je zelo interdisciplinarno zasnovano, njena temeljna naloga pa je, 'da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami.' (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008: 5.)

Temeljni cilj šolske svetovalne službe je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo, kot je zapisano v programskih smernicah (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008.: 5). Zaradi temeljnega cilja svetovalne službe v šoli njeno delo temelji na (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008: 17):

- posebni skrbi pri sprejemanju in uvajanju otrok v šolo, pri raznih prehajanjih v času osnovnošolskega izobraževanja ter pri prehodu učencev v poklic oziroma na naslednjo stopnjo izobraževanja,
- upoštevanju splošnih značilnosti razvoja in učenja osnovnošolskih otrok ter ugotavljanju in upoštevanju posebnosti v njihovem telesnem, osebnem (spoznavnem in čustvenem) in socialnem razvoju,
- ugotavljanju in upoštevanju značilnosti ožjega in širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo učenci,
- upoštevanju splošnih značilnosti šole kot ustanove in njenih posebnosti (velikost, program, kadrovski in materialni pogoji),

- ugotavljanju značilnosti in možnosti vsakdanjega življenja in dela v šoli oziroma vzgojno-izobraževalnega dela z učenci.

Temeljna naloga svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, s tem da pomaga vsem udeležencem v šoli in sodeluje z njimi in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi

Ustanovami. (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008: 5.)

2.2.1 OSNOVNE VRSTE DEJAVNOSTI ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

Svetovalna služba se vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v šoli preko treh osnovnih med seboj povezanih dejavnosti svetovalne službe (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008: 14–15):

- a) Dejavnosti pomoči obsegajo najrazličnejše neposredne oblike pomoči posamezniku ali skupini kakor tudi vrsto posrednih strokovnih aktivnosti, ki so potrebne tako znotraj kot tudi zunaj šole.
- b) Razvojne in preventivne dejavnosti so del razvojnih nalog šole kot ustanove. Svetovalna služba se vključuje v razvojno-analitično delo v šoli, s pomočjo katerega se spremlja in ugotavlja obstoječe stanje. Sodeluje pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodi ali kontrolira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte v šoli.
- c) Dejavnosti načrtovanja in evalvacije se prepletajo tako z nudenjem pomoči kot z razvojnim in preventivnim delom. Pomembne so za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih

kompleksnih problemov šole. Predstavljajo bistveni pogoj za kvalitetno opravljeno delo in ustvarjalni razvoj tako same svetovalne službe kot šole v celoti.

2.2.2 SOCIALNO DELO V SVETOVALNI SLUŽBI OSNOVNE ŠOLE

Ob upoštevanju vseh glavnih elementov delovnega odnosa in vseh pomembnih teoretskih konceptov lahko socialni delavec izredno učinkovito in kvalitetno nudi pomoč uporabnikom na številnih področjih delovanja.

Ker sem že več kot deset let zaposlena v šolstvu, lahko z gotovostjo trdim, da se predstavljeni teoretski koncepti in modeli uporabljajo na številnih področjih dela v šolstvu. Socialno delo je izredno široko področje, katerega teoretska izhodišča bi lahko v šolskem prostoru uporabljali ne samo socialni delavci v vlogi svetovalnih delavcev, ampak tudi vodstveni kader in ne nazadnje tudi profesorji, ki vsakodnevno prihajajo v stik z dijaki in mnogokrat kot razredniki rešujejo stiske svojih dijakov.

Za kvalitetno delo svetovalnega delavca tako v srednji kot osnovni šoli pa so teoretski koncepti in modeli osnovno izhodišče pri soustvarjanju rešitev v delovnih odnosih.

Vendar pa se svetovalne delavke v vzgoji in izobraževanju vsakodnevno soočajo z nepremostljivo težavo, in sicer neskončnim seznamom del in zadolžitev, ki izhajajo iz temeljnih načel, osnovnih vrst dejavnosti in osnovnih področij dela svetovalne službe in zajemajo svetovanje, posvetovanje in koordinacijo vseh udeleženi v šoli. Če svetovalna delavka deluje po osnovnih postmodernih konceptih socialnega dela, naleti predvsem pri konceptu soustvarjanja rešitev, na nepremostljivo ovir normativov in standardov. Osnovni normativi in standardi za izvajanje programa v osnovni šoli (20 oddelkov – 1 svetovalni delavec) svetovalni delavki onemogočajo kvalitetno in učinkovito opravljanje vseh del in zadolžitev. Ker pa je temeljni cilj šolskega svetovalnega delavca skrb za optimalni razvoj otrok, svetovalno delo v veliki meri vključuje predvsem psihosocialno podporo in pomoč učencem. Žal zaradi trenutnih razmer v družbi in vedno hitrejšega tempa življenja število učencev, ki potrebujejo

podporo in pomoč, iz leta v leto narašča. Tudi po ugotovitvah predstavnikov Ministrstva za zdravje RS, Ministrstva za šolstvo in šport RS, Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve RS, uglednih slovenskih strokovnjakov s področja duševnega zdravja, pediatrije in šolske medicine, predstavnikov staršev, šolstva in nevladnih organizacij v zadnjih letih prihaja do izrazitega porasta duševnih in vedenjskih motenj pri prebivalstvu, tudi pri otrocih in mladostnikih, predvsem na področju čustvenih, vedenjskih, pervazivnih razvojnih motenj ter težav v odnosih v družini in širših socialnih sistemih (Internet 2).

Zato bi svetovalne delavke v šolah in vrtcih nujno potrebovale učinkovite in ekonomične metode psihosocialnih pomoči za obravnavo čim večjega števila otrok.

2.3 TEORIJE V RAZVOJNI PSIHLOGIJI

Za temeljito razumevanje otroške igre in njenih vplivov na razvoj otroka je nujno poznati teorije razvojne psihologije. Za razumevanje vplivov spontane domišljajske igre, ki pomembno vpliva na otrokov kognitivni razvoj, sta pomembni kognitivno razvojna teorija J. Piageta in L. S. Vigotskega.

2.3.1 KOGNITIVNO RAZVOJNA TEORIJA J. PIAGETA

Piaget se je ukvarjal s proučevanjem kognitivnega razvoja otrok. Menil je, da otroci razmišljajo drugače kot odrasli, tako kvalitativno kot kvantitativno, in da je znanje proces pridobivanja informacij s pomočjo mentalne ali fizične akcije in interakcije s fizičnim in socialnim okoljem. Po njegovem mnenju torej otrok v razvoju aktivno gradi (konstruira) svoje znanje oziroma vednost. Spoznanje se oblikuje preko interakcije med miselnimi strukturami in okoljem (Batistič Zorec 2006).

Piaget ni pripisoval ključne vloge pri razvoju niti dednosti niti okolju, ampak interakciji med njima. Verjel je, da otrok pridobiva pomembne izkušnje (fizične in logično-matematične) direktno in spontano pri manipulaciji z objekti v okolju, opazovanju, poslušanju, tipanju, okušanju in vonjanju, logično-matematične izkušnje oziroma spoznanja pa pridobiva iz akcij, ki jih vršimo na teh objektih. Velik pomen pri učenju in vplivu na otrokov razvoj je Piaget pripisoval socialnim interakcijam s starši, vrstniki in ostalimi osebami v otrokovem življenju. Pri socialnem prenosu znanja je še zlasti pomembna vloga govora (Batistič Zorec 2006).

Uravnoteženje med otrokovim okoljem in otrokovim mišljenjem se po Piagetovem prepričanju odvija skozi poseben proces, v katerem otrok asimilira (sprejema) izkušnje v obstoječi miselni okvir, hkrati pa zaradi izkušenj akomodira (spreminja) lastne strukture v njem. Tovrstna ciklična interakcija je del otrokovega vpliva na njegov lastni razvoj, ker je cilj miselne aktivnosti vzpostaviti ravnotežje med miselnim procesom in okoljem. S svojo aktivnostjo otrok odkriva nove probleme in s tem povzroča neravnotežje, obenem pa gradi rešitve in dosega višjo stopnjo ravnotežja.

Na vsakem stadiju razvoja mora otrok doseči določeno stopnjo ravnotežja, da lahko napreduje v višji stadij. (Batistič Zorec 2006: 53.)

- **PIAGETOVİ STADIJI KOGNITIVNEGA RAZVOJA**

Piaget pravi, da razvoj mišljenja poteka v stadijih, zato zagovarja diskontinuiteto v razvoju. Za vsak stadij so značilne specifične strukture naše zavesti, ki se navzven kažejo v specifičnih oblikah intelektualne aktivnosti in vedenja. (Batistič Zorec 2006: 54.) Stadiji se med seboj kakovostno razlikujejo, vendar med njimi ni stroge meje. Piaget loči štiri stadije razvoja:

1. **Senzomotorični ali zaznavno-gibalni stadij** (od rojstva do 2 let), v katerem otroci spoznavajo sebe in svet okoli sebe s pomočjo čutil in motoričnih dejavnosti. Otrok pozna svet samo preko svojih neposrednih občutkov in dejanj, ki jih izvede. Otrokovo pomanjkanje notranjih mentalnih shem se kaže v globokem egocentrizmu (otrok najprej ne more razlikovati med seboj in svojim okoljem) in v pomanjkanju trajnosti objekta (kadar otrok predmetov ne more videti ali delovati nanje, zanj nehajo obstajati). Skozi to fazo otrok postopoma pridobiva notranje predstave, dokler splošna simbolična funkcija ne omogoči, da se pojavi oboje, trajnost objekta in jezik. Senzomotorična stopnja je sestavljena iz šestih podstopenj, ki sledijo ena drugi: refleksi, primarne krožne reakcije, sekundarne krožne reakcije, usklajevanje krožnih reakcij, terciarne krožne reakcije in stopnja mentalne reprezentacije.
2. **Stadij predoperativnega mišljenja ali priprave konkretnih operacij** (od 2 do 7 let), za katerega je značilna sposobnost simbolne funkcije, to je otrokove zmožnosti, da razume, ustvarja in uporablja simbole, ki predstavljajo nekaj, kar ni prisotno. Za to obdobje je značilen razcvet simbolične igre in bujna domišljija. Za to obdobje sta značilna dva podstadija, in sicer predkonceptualno ali simbolno mišljenje (od 2. do 4. leta) in intuitivno mišljenje (od 4. do 7. leta). Značilnost teh podstadijev je transduktivno mišljenje – sklepanje iz posameznega na posebno, egocentrizem in počasen premik k decentraciji, kjer je otrok sposoben videti več dejavnikov, ki vplivajo

na določen dogodek. Vendar je do konca tega obdobja otrok še vedno bolj odvisen od zaznavanja, kot od logičnega mišljenja.

3. **Stadij konkretnih operacij** (od 7 do 11 let), v katerem postaja mišljenje otrok bolj fleksibilno in logično. Otroci pričnejo uporabljati miselne operacije in njihovo mišljenje ni več odvisno od trenutne vidne zaznave. Najpomembnejši značilnosti miselnih operacij v tem obdobju sta **reverzibilnost** – sposobnost, da na miselnem nivoju preidemo neko pot in se spet vrnemo v prvotni položaj) in **decentracija** – zmožnost, da se istočasno osredotočimo na več vidikov objekta.
 4. **Stadij formalnih operacij** (od 11 do 15 let), v katerem se razvije hipotetično-deduktivno mišljenje, ki mladostniku omogoča, da si zamišlja hipotetične situacije in sklepa deduktivno od splošne predpostavke k posameznim primerom in posledicam. Otrokove umske strukture so v tem obdobju že tako razvite in ponotranjene, da lahko z idejami manipulira v glavi in da lahko sklepa na verbalnih izjavah, ne da bi si pomagal s konkretnimi primeri – mišljenje postane abstraktno.
- **UPORABA PIAGETOVE TEORIJE PRI RAZUMEVANJU POMENA PROSTE IGRE ZA RAZVOJ KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI OTROKA**

Piaget v svojih delih poudarja, da je spontana, domišljajska igra osnova za otrokov kognitivni razvoj, saj le spontana igra omogoča otrokom nova odkritja v okolju. Trdi, da že osnovna konstrukcijska igra izvira iz simbolne igre in da so tovrstne igre prvotno prežete s simbolno igro, ki kasneje prehaja v ustvarjanje izvirnih konstruktov (npr. mehanskih konstrukcij) ali ustvarjalnih rešitev problemov. Piagetova teorija je osnova za številne teorije in programe (kurikule) predšolske vzgoje in ostale izobraževalne programe. Njegova teorija je osnova za razvoj konstruktivizma v izobraževanju, saj Piaget razlaga, da otrok sam gradi (konstruira) svoje znanje. Vendar pa je tako v vrtcih kot v šolah potrebna ustrezna organizacija okolja in metod,

ki spodbujajo raziskovanje, preizkušanje in preverjanje idej. Otroci morajo imeti čas za razmislek in možnost, da pridejo do rešitev z lastno aktivnostjo. Pomembne so tudi interakcije z vrstniki, med katerimi imajo otroci zaradi podobnega načina razmišljanja večje možnosti kot v odnosu do odraslega, da vidijo obstoj različnih gledišč, ki jih spodbujajo pri lastnem razmišljanju.

2.3.2 TEORIJA L. S. VIGOTSKEGA

Z razvojem mišljenja se je ukvarjal tudi ruski psiholog Vigotski, vendar pa je za razliko od Piageta Vigotski spoznavni razvoj videl kot proces sodelovanja. Trdil je, da moramo, če želimo razumeti spoznavni razvoj, upoštevati socialne procese, iz katerih izvira otrokovo mišljenje. Po njegovem mnenju je mišljenje proces ponotranjanja zunanjih in socialnih aktivnosti v notranje miselne strukture. Proučeval je spreminjanje zavesti in eno od treh področij, kjer je črpal temelje za svojo teorije, je, poleg spoznavanja in umetnosti, ravno otroška igra. Vigotski predstavlja otroško simbolno igro kot pomemben del pridobivanja izkušenj simbolne reprezentacije, ki je osnova za razvoj govora. V simbolni igri otroci najprej nadomeščajo predmete s podobnimi predmeti iz okolja (npr. banana postane telefon), kasneje pa si ti predmeti med sabo niso več podobni (npr. svinčnik postane krempelj pošasti). Sčasoma otroci postanejo že tako izkušeni v transformacijah oz. zamenjavah, da so sposobni igranja vlog (transformiranja sebe v npr. kraljico ali Supermana) in navsezadnje ne potrebujejo več nobenih predmetov za igranje fantazijskih iger (npr. otroci sedijo na klopci in se igrajo, da so v vesoljski ladji). Vigotski poudarja, da otroci uporabljajo enake miselne procese (sisteme simbolov) v simbolni igri kot pri branju in pisanju. Simbolna igra tako zagotavlja, da otroci skozi njim znan kontekst vadijo primarni simbolizem. Otroci se zelo hitro naučijo menjavanja simbolnih reprezentacij in sčasoma simboli, ki so bili skozi razvoj prvotno odvisni od fizikalnih podobnosti in igralne dejavnosti, postanejo ponotranjene simbolne reprezentacije, neodvisne od fizikalnih podobnosti in trenutne dejavnosti otroka.

Poleg tega je Vigotski poudarjal pomen zasebnega govora kot osnove za razvoj jezika in kognitivnih sposobnosti.

Pomembna izhodišča njegove teorije so:

- kognitivni razvoj je rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem, vendar je vloga kulture in jezika pomembnejša od dednih dejavnikov;
- razvoj poteka v kakovostno različnih stadijih;
- otrok je aktiven v razvoju;
- razvoj je neskončen tok konfliktov in njihovih razrešitev, ki se ponotranjijo in oblikujejo rastoče fizično in psihološko znanje;
- otrok je aktiven v razvoju mišljenja in pri učenju. Otroci konstruirajo svoje mišljenje in znanje z udeleževanjem v aktivnostih. Miselni razvoj je torej proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate svojih izmenjav z okoljem.

2.4 TEORETIČNA IZHODIŠČA O OTROŠKI IGRI

Igra je spontana, ustvarjalna aktivnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja, ne le v otroštvu, pri čemer je v predšolskem obdobju igra otrokova prevladujoča dejavnost (Batistič Zorec 2006). Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za otroka prijetna. (Bahovec 1999: 19.) Otrok se igra zaradi zadovoljstva, ki mu ga nudi igra, in ne zaradi zunanje prisile. Potek in smisel sta v njej sami, zato otroku ni toliko pomemben končni rezultat kot sam **proces**, uživanje in zadovoljstvo v igri (Horvat, Magajna 1987: 86–87). Toličič (1977: 42) pravi, da se v sleherni igri kaže tudi otrokova potreba, da bi na poseben način vplival na okolje in ga tudi spreminjal. V igri se otrok nauči biti neodvisen od svojega okolja, hkrati pa ga igra spodbudi, da je aktiven.

2.4.1 VRSTE OTROŠKE IGRE

Otroška igra ima svoje univerzalne značilnosti in se s starostjo in z razvojem spreminja. Med univerzalne značilnosti prištevamo prostovoljnost, notranjo motivacijo, fleksibilnost, usmerjenost na dejavnost in ne na cilj, aktivno udeležbo in nestvarno vedenje (Batistič, Zorec 2006) Razdelitve otroške igre se med avtorji razlikujejo glede na poimenovanje vrst in vsebino igre. V Sloveniji je najbolj razširjena Tolčičeva klasifikacija igre v štiri skupine:

- *funkcijska igra*: vključuje na primer otipavanje, prijemanje, metanje, tek, vzpenjanje, torej kakršno koli preizkušanje senzomotoričnih shem na predmetih;
- *domišljajska igra*: vključuje različne simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog;
- *dojemalna igra*: gre za dejavnosti, kot so na primer poslušanje, opazovanje, posnemanje, branje;
- *ustvarjalna igra*: vključuje na primer pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje, gradnjo.

Ta klasifikacija je posebej zanimiva, ker kot posebno skupino predstavlja dojemalno igro, ki je pri drugih avtorjih in avtoricah ne zasledimo (Marjanovič Umek, Zupančič 2005). Ko avtorji in avtorice razvrščajo vrste iger v posamezne skupine oziroma razvojne ravni, praviloma zasledujejo zaporedja od razvojno nižjih k razvojno višjim ravnam igre. Nekateri avtorji posebej navajajo približne starostne okvire, za katere je posamezna vrsta igre ali so posamezne vrste igre najznačilnejše, vendar pa se vsi strinjajo, da posamezna vrsta igre lahko pokriva zelo široko starostno obdobje in se razlike, povezane s starostjo, kažejo v kvaliteti igre.

1. FUNKCIJSKA IGRA

Funkcijska igra je prevladujoča vrsta igre v prvem letu življenja. Otrok preizkuša svoje funkcije predvsem z gibanjem in zaznavanjem, kar mu daje občutek zadovoljstva. Otrokove funkcije so najprej vezane na njegovo lastno telo, nato na osebe okoli njega, pozneje pa začne manipulirati s predmeti in raziskovati njihove zaznavne značilnosti (na primer predmet je pisan, svetleč, trd, zaropota, če pade na tla ...). Otrok si želi o predmetih izvedeti čim več, zato jih raziskuje in preizkuša na različne načine. Piaget tovrstno igro poimenuje raziskovalna igra. Funkcijska igra se skozi celotno otroštvo nadaljuje preko razvojno višjih oblik in funkcijsko igro že v drugem letu pričnejo nadomeščati druge vrste igre.

2. KONSTRUKCIJSKA IGRA

V konstrukcijski igri otrok povezuje, sestavlja posamezne prvine igrače ter s tem gradi in ustvarja konstrukcijo, za katero je značilna večja stopnja strukturiranosti in sestavljenosti kot za igralno gradivo (Marjanovič Umek, Zupančič 2005). Ta igra zahteva prostorsko predstavljalnost, ustvarjalnost, miselno predstavljalnost, razvito koordinacijo oko–roka, natančnost in vztrajnost in jo lahko na nek način primerjamo z ustvarjalno igro. Igra se pojavi že ob koncu prvega leta in je z leti čedalje pogostejša in celovitejša. Malček praviloma najprej gradi in zgradi konstrukcijo, ki jo šele nato

poimenuje, starejši predšolski otrok pa že vnaprej pove, kaj bo zgradil, in razkrije tudi, kako bo to zgradil (Marjanovič Umek, Zupančič 2005).

3. DOJEMALNA IGRA

Tudi to igro avtorji in avtorice opisujejo na različne načine. Tolčič na primer dojemalno igro opisuje kot poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje. Nekateri opisujejo dejavnosti, ki jih umeščajo v dojemalno igro (Marjanovič Umek, Zupančič 2005: 46):

- Otrok poimenuje, kar vidi, poimenuje predmete zunanje realnosti ali glasovno opisuje, kar počne.
- Otrok sledi navodilom, torej izvaja neko dejavnost na pobudo ali zahtevo drugega, odgovarja na vprašanja.
- Otrok daje navodila, verbalizira svoje pobude ali zahteve, zastavlja vprašanja.
- Otrok dojema relacije, kar pomeni, da razume odnose med prvinami, ki jih spaja ali so spojene v igralnem kontekstu.

Posamezni primeri dojemalne igre, zlasti podskupine sledenje navodilom, se pojavijo že pri šestmesečnem dojenčku, dojemalna igra pa je pogostejša v drugi polovici prvega leta življenja, ko so prisotne tudi igralne dejavnosti, ki sodijo v podskupini poimenovanje ter dojetanje relacij, in pozneje v predšolskem obdobju. Starostni porast dojemalne igre kaže na razvoj otrokovega mišljenja (dojema odnose), govora in besedne komunikacije (poimenuje, kar vidi, daje navodila in jim sledi), socialnega razvoja, ko prilagaja lastne dejavnosti soigralčevi (sledí pobudam soigralca, odgovarja na njegova vprašanja), se zaveda učinkov lastnih dejanj in soigralca (daje navodila in sprašuje) ter usklajuje dejavnosti z igračami in socialnim kontekstom (Marjanovič Umek, Zupančič 2005).

4. SIMBOLNA IGRA

Simbolna igra predstavlja otrokovo sredstvo za izražanja notranjega sveta. Skozi simbolne predstavitve, ki jih simbolizirajo igrače, otrok izraža čustveno pomembne izkušnje bolj sproščeno in v varnem okolju. Uporaba igrač omogoča otroku, da prenese tesnobo, strahove, fantazije in občutek krivde na predmete, ne pa na ljudi. V tem procesu so otroci varni pred svojimi lastnimi občutki in reakcijami, saj igra otroku omogoča, da se kadar koli oddalji od travmatičnih dogodkov in izkušenj. Na otroka njegova lastna dejanja ne vplivajo, saj se dogodek odvija v domišljijem svetu.

V igri uporablja simbole, s katerimi prikazuje različne stvari, na primer (Landerth 2002):

- *različne predmete* (lesena palčka postane v igri toplomer, injekcija, flavta, metla, konj),
- *osebe* (medvedek postane v igri dojenček, punčka se javlja v vlogi prodajalke in podobno),
- *različne dejavnosti* (ko na primer otrok sedi na stolu tako, kot bi vozil avto, jezdil konja, pestuje igračo tako kot odrasli dojenčka).

Simbolna igra je prevladujoča oblika igre v predšolskem in tudi šolskem obdobju. Prva oblika simbolne igre se pojavi že približno ob letu oziroma enem letu in pol (Marjanovič Umek, Zupančič 2005).

V simbolni igri se odraža preplet kognitivnih, sociokognitivnih, socialnih, jezikovnih in kulturoloških pogledov na otrokov razvoj. Preplet pogledov na otrokov razvoj zahteva poznavanje določenih sposobnosti in spretnosti, ki sodefinirajo razvojno stopnjo simbolne igre. Ta se namreč z razvojem spreminja (Marjanovič Umek, Zupančič 2005):

- avtosimbolna igra (sam se hrani),
- uporaba realnih predmetov (telefonira kot ati),
- simbolna uporaba predmetov (na primer palica),

- igre z vlogami,
- dramatizacija.

Simbolna igra je povezana s kognitivnim razvojem, saj ta pogojuje njen pojav. Otrok je namreč simbolne igre zmožen šele, ko je zmožen razumeti pogojnost znaka in obvladati svoj egocentrizem. Simbolna igra je (tako kot tudi jezik) odraz otrokovega splošnega napredka v semiotični funkciji – kognitivni kapaciteti, ki omogoča sposobnost reprezentacije (Marjanovič Umek, Zupančič 2005).

5. IGRA S PRAVILI

Igre s pravili se glede na celovitost razvojnih procesov, ki so v ozadju te igralne dejavnosti, praviloma pojavljajo od drugega, tretjega leta starosti dalje (Marjanovič Umek, Zupančič 2005).

Igra s pravili je značilna predvsem za starejše otroke, mladostnike in odrasle. Otrok se z igro s pravili sreča preko že izdelanih iger, ki so del kulture, v kateri odrašča. Lahko pa tudi sam sodeluje pri nastajanju in ustvarjanju tovrstnih iger. Igre s pravili povezujejo različni avtorji s kooperativnim vedenjem, igrami slučaja, tekmovalnim vedenjem, spretnostnimi igrami, socialno integracijo in socialno diferenciacijo. Piaget je v okviru iger s pravili preučeval moralni razvoj.

2.4.2 STRUKTURIRANA IN NESTRUKTURIRANA IGRA

Igra je za ustrezen otrokov razvoj tako pomembna, da jo je Generalna skupščina Združenih narodov 20. novembra 1989 zapisala kot osnovno otrokovo pravico v Konvencijo o otrokovih pravicah, in sicer v 31. členu:

»Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primernega otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnosti.«

Številni znanstveniki so, že davno preden je otroški smeh pričel izginjati z otroških igrišč, opozarjali na nevarnost izginjanja igre iz otroških življenj. Glede na raziskavo, objavljeno leta 2005 v Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, je čas, ki ga otroci namenijo prosti igri, upadel za četrtno med letoma 1981 in 1997 (Wenner 2009). To so sicer podatki, ki veljajo za ZDA, vendar tudi pri nas čas, namenjen prosti igri, drastično upada. V poplavi popoldanskih dejavnosti, računalniških iger in ob vedno večjih zahtevah v sodobnih učnih načrtih postaja prosta, domišljajska igra podcenjena in – kot se mnogokrat sliši – »izguba časa«. Starši in mnogi strokovni delavci, ki se ukvarjajo z otroki, ne razumejo, zakaj je prosta igra pomembna, celo pomembnejša od treninga nogometa, igranja klavirja ali številnih družabnih iger. Prosta igra je vrsta igre, ki bi jo najlaže primerjali z živalsko igro in ima izredno pomemben vpliv na evolucijo. Gordon M. Burghart (2005; v Brown 2010), avtor knjige The Genesis of Animal Play, je več kot 18 let proučeval živali in njihovo igro, da je razvil svojo definicijo igre. Po njegovih besedah je igra ponavljajoča, prostovoljna dejavnost, ki se izvaja v sproščenem okolju, saj se živali in otroci, ki so zanemarjeni ali v stresu, ne igrajo. Najpomembnejši opisnik igre pa je, da je igra dejavnost, ki nima posebnega namena in cilja. Igra je dejavnost, ki obstaja zaradi nje same (Brown 2010).

Psihiater Stuart Brown (2010) je po znanem množičnem umoru 46 ljudi na teksaški univerzi, ki ga je izvedel 25-letni študent in bivši vojak, poleg omenjenega primera temeljito raziskal še 26 drugih podobnih primerov in šokiral javnost s svojo ugotovitvijo. Vsi množični morilci so namreč imeli dve skupni lastnosti. Prva, da so vsi izhajali iz nasilnih družin, je bila pričakovana, druga skupna lastnost, ki je izhajala iz

zgodnjega otroštva, pa je bila, da se kot otroci niso nikoli igrali. Brown sicer ni bil prepričan, kateri od dejavnikov je imel večji vpliv na njihov razvoj, vendar je po nadaljnjih 42. letih raziskav, v katerih je intervjuval okrog 6000 ljudi, ugotovil, da je ravno pomanjkanje priložnosti za nestrukturirano, domišljijско igro ključni razlog, da otroci ne odrastejo v srečne in prilagojene odrasle osebe. V sodobnem tempu in organiziranju prostega časa otrok pozabljamo, da otroci vsakodnevno nujno potrebujejo čas za umiritev, ko jih ne bosta zabavala televizija ali računalnik in ko jih ne bomo na vse pretege skušali zaposliti, da bi se izognili dolgčasu. Ravno trenutki, ko ima otrok dovolj časa, da mu postane dolgčas, so dragoceni, saj se takrat, po mnenju številnih zagovornikov proste igre, pričneta rojevati ustvarjalnost in domišljija. Več časa, ko imajo otroci za urjenje v prosti igri, bolje jim gre, in ravno ta proces igra ključno vlogo pri razvoju kognitivnih sposobnosti, samostojnosti, samozaupanja, obvladovanju stresa, razvoju kreativnosti in domišljije.

2.4.3 VPLIV PROSTE IGRE

2.4.3.1 VPLIV PROSTE IGRE NA SOCIALNI RAZVOJ

Prosta igra ima verjetno največji vpliv prav na razvoj otrokovih **socialnih veščin**. Pellegrini (Pellegrini, Holmes 2005) navaja, da ne postanemo socialno zreli z upoštevanjem navodil učiteljev, ampak se preko igre z vrstniki naučimo, kaj je sprejemljivo in kaj ni. Otroci se preko druženja z vrstniki naučijo sprejemanja kompromisov in prilagajanja, saj jih igra tako osrečuje, da so pri njej bolj vztrajni kot pri kakršni koli drugi dejavnosti. Preko igre razvijajo vztrajnost in sposobnosti pogajanja, ki jim kasneje v življenju pomagajo pri številnih frustracijskih situacijah. Raziskava, ki jo je leta 1997 izvedla High/scope Educational Research Foundation v Yipsilanti (Pellegrini, Holmes 2005), potrjuje ugotovitve, da je pomanjkanje časa za igro ena od glavnih ovir za normalen otrokov socialni razvoj. V raziskavo so vključili otroke iz socialno ogroženih družin, ki so bili vključeni v vrtce in osnovne šole, ki so se razlikovale po svojem kurikulumu in učnih načrtih glede na vključenost igre v dnevne dejavnosti. Na eni strani so bili vrtci in šole, ki so v svoj kurikulum vključevali

prosto igro in ji namenjali veliko časa, na drugi pa vrtci in šole, kjer je dan potekal večinoma zelo strukturirano in otroci niso imeli možnosti za prosto igro. Glede na raziskavo je bila kar četrtina mladostnikov, ki so obiskovali vrtce in šole brez proste igre, pri 23 letih že obsojena in zaprta zaradi kriminalnih dejanj, medtem ko je bila le desetina mladostnikov, ki so obiskovali vrtce in šole, ki so spodbujale prosto igro, obsojena. Kasneje v življenju je bilo le 7 odstotkov tistih, ki so obiskovali igri naklonjene šole in vrtce, odpuščenih iz službe, medtem ko je bila kar četrtina odraslih, ki so obiskovali igri nenaklonjene vrtce in šole, vsaj enkrat odpuščena.

Številni poskusi na živalih dokazujejo, da pomanjkanje igre vodi v socialno nezrelost, in kar je morda najbolj zaskrbljujoče, pomanjkanje igre vodi tudi do zmanjšanega izločanja beljakovine BDNF (brain-derived neurotropic factor), ki stimulira rast možganov. V poizkusu, ki so ga izvedli na Washington State University (Brown 2010), so za tri dni izolirali 14 podgan, ostalih 13 pa so pustili, da se igrajo med sabo. Po treh dneh so pri raziskavi možganov vseh podgan ugotovili veliko večje koncentracije beljakovine BDNF v predelu korteksa, hipokampusa, amigdale in možganskega debla pri podganah, ki niso bile izolirane in so se tri dni prosto igrale.

2.4.3.2 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI

Anthony D. Pellegrini (Pellegrini, Holmes 2005), šolski psiholog, opozarja, da so strukturirane igre pomembne za razvoj socialnih veščin in kognitivnih sposobnosti, vendar prosta igra, ki nima vnaprej določenih pravil, ki zahtevajo od otrok samo upoštevanje in sledenje, zahteva od otrok veliko več ustvarjalnosti za aktivno sodelovanje v njej. Po besedah Pellegrinija ima ravno ustvarjalni kontekst proste igre glavno vlogo pri razvoju otrokovih možganov in **kognitivnih sposobnosti**.

2.4.3.2.1 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ USTVARJALNEGA, KONVERGENTNEGA IN DIVERGENTNEGA MIŠLJENJA

Številni strokovnjaki dejansko ugotavljajo, da otroci preko proste igre postajajo ne samo socialno zrelejši, ampak tudi pametnejši. Kot je dejal že Albert Einstein, je igra najvišja oblika raziskovanja. Otroci preko proste igre razvijajo ustvarjalnost in s tem divergentno mišljenje ter tudi popolnoma drugačno obliko mišljenja, konvergentno mišljenje.

Za **konvergentno mišljenje** je značilno, da so vse misli usmerjene k iskanju ene same rešitve problema. Ne glede na način iskanja je možna ena sama pravilna rešitev. Vsi reševalci istega problema pridejo do iste rešitve. Leta 1973 so psihologi Sylvia, Bruner in Genova dokazali (v Brown 2010), da je prosta igra izredno učinkovita vzpodbuda za konvergentno reševanje problemov. V eksperimentu, ki ga je leta 1985 ponovil Barnett (v Brown 2010), so predšolski otroci dobili nalogo, da dosežejo predmet izven njihovega dosega s palicami, ki so bile prekratke. Pred nalogo so bili otroci razdeljeni v tri skupine. Ena skupina otrok se je prosto igrala s predmeti, ki so jih kasneje uporabljali pri reševanju naloge, druga skupina je opazovala eksperimentatorje, ki so reševali problem, in tretja skupina otrok se ni igrala ali opazovala eksperimentatorjev pri delu. Ko so bili otroci soočeni s problemom, sta se skupini, v katerih so se otroci prosto igrali in opazovali rešitev problema, izkazali za enako uspešne, medtem ko so bili otroci iz skupine, ki ni imela možnosti igre ali opazovanja rešitve problema, manj uspešni. Poleg tega pa so bili otroci iz skupine, ki je imela možnost proste igre, mnogo bolj motivirani in vztrajni v primerjavi s skupino, ki je opazovala rešitev problema. Otroci iz opazovalne skupine so problem rešili ali pa zelo hitro odnehali, medtem ko so otroci iz igralne skupine zelo dolgo vztrajali in na koncu tudi rešili problem.

Poleg tega preko igre otroci razvijajo **ustvarjalno mišljenje**, katerega poglobljena značilnost je divergentnost. To pomeni sposobnost razmišljanja v smereh, ki se »odlepijo od konvencionalnega«, torej na načine, ki so na prvi pogled nepričakovani. Ta strategija bo tipično dala več kot eno možno rešitev danega problema.

Poleg divergentnosti so za ustvarjalno mišljenje pomembne tudi naslednje značilnosti (Brown 2010):

- plodnost – sposobnost produciranja velikega števila idej za rešitev nekega problema;
- prožnost – sposobnost produciranja različnih idej, za kar so potrebni miselni preskoki ali uvidi;
- originalnost – sposobnost produciranja novih, nenavadnih idej, ki pa so hkrati tudi uporabne.

Vpliv igre na razvoj divergentnega mišljenja dokazujejo številne raznolike raziskave. Na razvoj divergentnega mišljenja vpliva izbor igralnega materiala. Pepler in Ross (1981; v Pellegrini, Holmes 2005) sta 65 otrokom ponudila za igro različne vrste igrač, ki bi jih lahko razdelili v dve skupini, na konvergentne igrače z eno rešitvijo (npr. sestavljanke) in na divergentne igrače z več rešitvami oz. možnostmi igranja (npr. kocke). Po določenem času igranja so otrokom predstavili različne problemske naloge. Otroci, ki so se igrali z divergentnimi igračami, so bili mnogo uspešnejši od skupine otrok, ki se je igrala z konvergentnimi igračami. Otroci v uspešnejši skupini so probleme reševali hitreje, njihove rešitve so bile veliko bolj izvirne, pri samem reševanju problemov pa so bili mnogo bolj prilagodljivi, saj so zelo hitro opustili neučinkovite rešitve in pričeli iskati nove. Raziskovalci so prišli do ugotovitev, da igranje z nestrukturiranimi igračami nauči otroke, da ima vsak problem več rešitev. Vendar pa divergentnega mišljenja ne spodbujajo samo nestrukturirani materiali, ampak tudi prosta igra, katere glavni del je domišljajska igra.

V raziskavi, objavljeni v *Developmental Psychology* leta 1973 (v Brown 2010), je sodelovalo 90 predšolskih otrok. Razdeljeni so bili v tri skupine. Ena skupina se je prosto igrala s štirimi običajnimi predmeti. Na voljo so imeli kup papirnatih brisač, izvijač, leseno ploščo in papirnate sponke. Otroci v drugi skupini so dobili navodila, da opazujejo eksperimentatorje pri uporabi omenjenih štirih predmetov in jih skušajo posnemati. Otroci v tretji skupini pa so sedeli za mizami in prosto risali. Predmetov, ki so bili predstavljeni prvi in drugi skupini, niso videli. Po desetih minutah izvajanja dejavnosti so jih eksperimentatorji pozvali, naj naštejejo čim več načinov uporabe

predstavljenih predmetov. Otroci, ki so bili v prvi skupini in so imeli možnost igranja z naštetimi predmeti, so našteli trikrat več neobičajnih, kreativnih načinov uporabe predmetov kot otroci iz ostalih dveh skupin. Eksperiment dokazuje, da prosta igra spodbuja ustvarjalno mišljenje, katerega poglobljena značilnost je divergentnost. Tudi Dansky je v eksperimentu leta 1980 (v Brown 2010) prišel do podobnih zaključkov, vendar on je ugotovil, da ni igra sama po sebi tista, ki spodbuja divergentno reševanje problemov, ampak je za to zaslužna predvsem domišljajska, simbolna igra. Dansky je opazoval 96 predšolskih otrok med prosto igro. Razdelil jih je v dve skupini glede na njihov način igre: na tiste, katerih igra je vsebovala veliko elementov domišljajske igre, in na tiste, ki se skoraj niso udeleževali domišljajske igre. Nato jih je razdelil v tri skupine. Prva skupina otrok se je prosto igrala, v drugi skupini so se otroci igrali igro imitacije, tretja skupina otrok pa je reševala različne naloge in uganke. Po določenem času je vsem otrokom postavil številne naloge in probleme, ki so zahtevali divergentno učenje. Ugotovil je, da so bili najuspešnejši otroci, ki so se pred reševanjem prosto igrali, vendar le v primeru, če so bili to otroci, katerih igra je vsebovala veliko domišljajske igre. Zaključil je, da igra sama po sebi ne spodbuja razvoja divergentnega mišljenja, ampak da je ključnega pomena količina domišljajske igre, ki je del proste igre.

2.4.3.2.2 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ GOVORA

Številni strokovnjaki se strinjajo, da je igra osnova za kasnejše učenje in uspeh v šoli. Raziskave dokazujejo pomembnost proste, nevodene igre pri razvoju jezika in pismenosti. Med usmerjanjem in določanjem poteka igre imajo otroci priložnost vaditi medsebojno komunikacijo. Komunikacijsko bogata igra pa ima neposreden vpliv na razvoj višjih mentalnih sposobnosti (Bodrova & Leong 2007; v Brown 2010). Šele ko imajo otroci dano možnost za usmerjanje svoje igre, lahko tudi izrazijo svoje izbire in jih izmenjajo z drugimi otroki ali odraslimi. V longitudinalni raziskavi, ki jo je izvedla The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Preprimary Project, je bilo ugotovljeno, da so otroci, ki so imeli pri štirih letih veliko možnosti za prosto igro, pri sedmih letih na jezikovnem področju dosegali bistveno boljše rezultate kot otroci, ki niso imeli možnosti za tovrstno igro (Montie *et al.* 2007; v

Hughes, Ferguson 2003). Kuczaj (1985; v Hughes, Ferguson 2003) pravi, da so v otroško igro vključeni vsi štirje vidiki uporabe jezika, in sicer fonologija, sintaksa, semantični in pragmatični vidik. Prosta igra dopušča otrokom, da eksperimentirajo z jezikom in se učijo na svoj način. Raziskovalci washingtonske univerze so v poizkusu, ki so ga izvedli leta 2007 (v Wenner 2009), prišli do zanimive ugotovitve. V raziskavo so vključili socialno ogrožene družine, ki so imele otroke stare od 18 mesecev do dveh let in pol. Družine so razdelili v dve približno enaki skupini in eni skupini dali kocke, drugi skupini pa ne. Po pol leta so otroci, ki so imeli kocke in so se z njimi igrali, dosegali bistveno višje rezultate na področju govora kot njihovi vrstniki, ki niso imeli doma kock.

2.4.3.2.3 VPLIV PROSTE IGRE NA RAZVOJ IZVRŠILNIH FUNKCIJ

Predvsem pa ima prosta igra ključno vlogo pri razvoju kognitivnih sposobnosti, ki nadzorujejo in usmerjajo vedenje in so znane pod skupnim imenom **izvršilne funkcije**. To so mentalni procesi, ki nam omogočajo povezovanje izkušenj iz preteklosti z dejanji v sedanosti. To vključuje sposobnosti začetka in zaključka dejavnosti, prilagajanja vedenja določenim situacijam, predvidevanja rezultatov in posledic ter načrtovanje vedenja. Nekateri strokovnjaki primerjajo izvršilne funkcije z dirigentom, ki dirigira ogromnemu orkestru, saj orkester s še tako nadarjenimi glasbeniki brez dobrega zborovodje, ki pokaže, kaj in kako igrati, lahko ustvari kvečjemu kakofonijo, kar pomeni neubranost glasov. Vendar je tovrstna primerjava primerna le, če vemo, da so izvršilne funkcije enako pomembne kot vsi ostali procesi, le da imajo nalogo koordinatorja ostalih kognitivnih procesov. Nevrologinja Martha Denckla M. D. (Hughes, Ferguson 2003) razlaga izvršilne funkcije kot sposobnost posameznika za organizacijo vedenj pri doseganju vnaprej določenega cilja. Izvršilne funkcije vsebujejo tako konkretna vedenja kot sposobnosti formiranja abstraktnih konceptov. Izvršilne funkcije uporabljamo, ko izvajamo dejavnosti, kot so načrtovanje, organizacija, strateško načrtovanje, inhibicija impulzov, vzdrževanje pozornosti, selektivna pozornost in pomnjenje podrobnosti. Otroci z dobro razvitimi izvršilnimi funkcijami so uspešnejši v šoli na vseh področjih (matematičnem in

jezikovnem) in socialno zrelejši. Izvršilne funkcije sodijo med višje spoznavne procese, ki se nahajajo v frontalnem režnju, ki funkcionalno dozori šele v času pubertete (Luria 1973; v Hughes, Ferguson 2003), vendar so novejšje raziskave pokazale, da je začetek razvoja izvršilnih funkcij mnogo prej, kot se je prvotno mislilo. Številne nevroznanstvene raziskave, namenjene iskanju načinov za izboljšanje učnih dosežkov učencev, se ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako spodbuditi razvoj izvršilnih funkcij, ki pomagajo učencem pri razvoju organizacijskih veščin in spretnosti časovnega načrtovanja.

Čeprav strokovnjaki še vedno niso oblikovali enotne definicije o tem, kaj natančno so izvršilne funkcije, je za opis disfunkcije najprimernejši Barkleyjev model. Russell Barkley, PhD in Tom Brown, PhD (Brown 2010), ki sta se posvetila raziskovanju delovanja izvršilnih funkcij v povezavi s hiperaktivnostjo pri otrocih, sta jih razčlenila na naslednje dele, ki jih v nadaljevanju podrobneje opišem:

- *delovni spomin in priklic*
- *pričetek dejavnosti – aktiviranje, vzdrževanje pozornosti in vztrajnost za dokončanje naloge*
- *nadzorovanje čustev*
- *uporaba zasebnega, notranjega govora*
- *kompleksno reševanje problemov*

1. Delovni spomin in priklic

Prvi del izvršilnih funkcij tvorita delovni spomin in priklic, kar pomeni sposobnost hranjenja informacij v »kratkoročnem« skladišču za informacije kot tudi sposobnost priklica informacij, shranjenih v dolgoročnem spominu. Med samim načrtovanjem proste igre otroci priklicujejo informacije iz dolgoročnega spomina, obdelujejo informacijo v delovnem spominu in načrtujejo igro.

2. Pričetek dejavnosti – aktiviranje, vzdrževanje pozornosti in vztrajnost za dokončanje naloge

Drugi del izvršilnih funkcij zajema aktivacijo oz. pričetek dejavnosti, vzdrževanje pozornosti in vztrajnost za dokončanje naloge. Celoten proces bi lahko poimenovali proces načrtovanja–delovanja–evalvacije. Skozi prosto igro otroci ves čas prehajajo skozi omenjeni proces. Ker je prosta igra samoiniciativna, so otroci zanjo močno motivirani in je zanje smiselna. Ravno zaradi osebne smiselnosti proste igre in močne motiviranosti otrok se razvijajo omenjene kognitivne sposobnosti. Otroci kljub težavam, s katerimi se srečujejo med igro, vztrajajo pri dejavnosti, jo prilagajajo situaciji in načrtovano dejavnost izvedejo do konca. Otroci, ki v času proste igre brezciljno tavajo po igralnici in begajo od ene dejavnosti k drugi, ne razvijajo tovrstnih veščin. Vendar pa vse naštetu velja za prosto igro, saj je med strukturirano igro, ki jo vodi odrasla oseba, pričetek igre že organiziran, pozornost in interes sta manjša in sama vztrajnost za dokončanje dejavnosti ni notranje motivirana, ampak je izvedena zaradi ustrežljivosti in ne z namenom razmišljanja in učenja iz lastne izkušnje.

3. Nadzorovanje čustev

Tretja komponenta izvršilnih funkcij je nadzorovanje čustev, to sta visoka frustracijska toleranca in sposobnost, da razmislimo, preden spregovorimo. Otroci z razvito samokontrolo so izredno samodisciplinirani in dobro obvladujejo svoja čustva in vedenje. Preko sistematičnega in zanesljivega reševanja problemov se naučijo izražati močna negativna čustva na primeren način, naučijo se upoštevati mnenje drugih in svoje mnenje, poslušati druge in diskutirati o podrobnostih problema, spoznavajo, da je več rešitev za probleme, in se pogajajo z drugimi, ki so vključeni v igro, ter ostajajo mirni, tudi ko se soočijo s problemom ali konfliktom. Obstajajo dokazi, da otroci, ki veliko časa igrajo računalniške igrice ali gledajo nasilne risanke v frustracijskih situacijah, reagirajo agresivno, saj mislijo, da so tovrstna vedenja sprejemljiva, ker so jih videli na televiziji.

4. Uporaba zasebnega govora

Četrta komponenta izvršilnih funkcij je notranji, zasebni govor, ki nadzoruje in usmerja otrokovo vedenje. Tako Piaget kot Vigotski sta verjela, da zasebni govor pomaga otrokom povezati govor z mislijo, vendar je Piaget trdil, da je zasebni govor egocentričen in znak spoznavne nezrelosti, medtem ko je Vigotski o njem razmišljal kot o posebni vrsti komunikacije – pogovoru s samim seboj, ki ima pomembno vlogo pri prehodu iz zgodnjega socialnega govora k ponotranjenemu socialno pogojenemu nadzoru nad vedenjem. Otroci, ki večino svojega časa le sledijo navodilom odraslih ali preživijo pred televizijo (kar pomeni, da poslušajo druge govoriti), nimajo možnosti razvijati samokontrole s pomočjo zasebnega govora.

5. Kompleksno reševanje problemov

Peta komponenta izvršilnih funkcij je kompleksno reševanje problemov, kar pomeni razstaviti že sestavljen predmet (ali idejo), analizirati vse dele in jih ponovno rekonstruirati ali reorganizirati v nov predmet (ali novo idejo). Pri prosti igri se lahko otroci skozi reševanje malih problemov naučijo zanašati nase in svoje sposobnosti reševanja problemov.

2.4.3.3 VPLIV PROSTE IGRE NA ZMANJŠANJE STRESA IN PREMAGOVANJE ANKSIOZNOSTI

Raziskave dokazujejo, da je igra izredno pomembna za čustveno stabilnost otrok, saj je zelo učinkovito orodje za premagovanje anksioznosti in zmanjšanje stresa. V raziskavi, objavljeni leta 1984 v *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Pellegrini, Holmes 2005), je sodelovalo 74 otrok, starih tri in štiri leta. Raziskovalci so spremljali stopnjo anksioznosti na njihov prvi dan v vrtcu in jih razdelili na tiste, ki so bili anksiozni in tiste, ki niso bili anksiozni. Potem so jih naključno razdelili v štiri skupine. Polovico otrok so namestili v igralnice, polne igrač, kjer so se igrali sami ali s prijatelji. Drugo polovico otrok so namestili v razrede; polovica je bila v razredih s

prijatelji in druga polovica je sedela sama za mizo. Otrokom v razredih so brali pravljico. Po 15 minutah so ponovno izmerili stopnjo anksioznosti in ugotovili, da je bila stopnja anksioznosti pri otrocih, ki so se igrali, kar dvakrat nižja kot pri otrocih, ki so poslušali pravljico. Zanimiva ugotovitev pa je bila, da so se tisti otroci, ki so se igrali sami, mnogo bolj umirili kot otroci, ki so se igrali z vrstniki. Iz rezultatov so sklepali, da otroci preko domišljajske igre, ki je samoiniciativna, gradijo fantazije, s pomočjo katerih se lažje soočajo s težkimi situacijami. Mnoge raziskave dokazujejo, da anksioznost povzroča motnje v številnih kognitivnih procesih, kot so epizodični in delovni spomin, koncentracija, priklic informacij, motnje v izvršilnih funkcijah, zato je pomen igre v otrokovem življenju še toliko večji.

2.5 IGRALNA TERAPIJA

Igralna terapija, ki temelji na simbolni, prosti igri, je v svetu ena vodilnih terapij, namenjena otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, starim od 4 do 12 let. Pri igralni terapiji gre za dobro premišljen pristop, ki se je oblikoval postopoma in je podprt z raziskavami in je za otroka to, kar je za odraslega svetovanje ali psihoterapija, le da otrok izraža svoje razumevanje sveta skozi igro, saj otrokov jezikovni razvoj zaostaja za kognitivnim. V igralni terapiji igrače postanejo otrokove besede in igra njegov jezik. Glavni namen igre v igralni terapiji je, da skozi simbolno predstavitev spreminja tisto, kar je v realnosti nenadzorovano, v obvladljive situacije in daje otroku možnost, da se nauči soočati s težavami. Opišemo jo lahko s tremi kratkimi trditvami.

Igralna terapija je (Barnes 1996):

- **igra** s terapevtskim namenom,
- **priložnost**, da otrok skozi igro "ubesedi" svoje občutke in težave,
- **metoda**, ki omogoča otroku s čustvenimi in vedenjskimi težavami, da se z njimi sooči, se jih nauči nadzorovati, jih razreši ali zavrže.

2.5.1 OSNOVNI PRINCIP IGRALNE TERAPIJE

Osnovni princip izhaja iz temeljne znanstvene ugotovitve, da otrokov jezikovni razvoj zaostaja za kognitivnim, zato otrok izraža svoje razumevanje sveta skozi igro. V igralni terapiji igrače postanejo otrokove besede in igra njegov jezik. Tako je igralna terapija za otroka to, kar je za odraslega svetovanje ali psihoterapija. V igralni terapiji je najpomembnejša simbolna igra, saj predstavlja otrokovo sredstvo za izražanja notranjega sveta. Skozi simbolne predstavitve, ki jih simbolizirajo igrače, otrok izraža čustveno pomembne izkušnje bolj sproščeno in v varnem okolju. Uporaba igrač in drugih materialov, ki se koristijo v igralni terapiji, omogoča otroku, da prenese tesnobo, strahove, fantazije in občutek krivde na predmete, ne pa na ljudi. V tem

procesu je otrok varen pred lastnimi občutki in reakcijami, saj igra otroku omogoča, da se kadar koli oddalji od travmatičnih dogodkov in izkušenj. Na otroka njegova lastna dejanja ne vplivajo, saj se dogodek odvija v domišljinskem svetu. S tem ko otrok odigra strašljivo in travmatično izkušnjo ali situacijo in morda še spremeni izid, se približa notranji razrešitvi problema in se tako bolje sooča s problemi ali se lažje prilagaja novim situacijam. Tako kot v vseh terapevtskih situacijah tudi v igralni terapiji najpomembnejšo vlogo igra odnos, ki se vzpostavi med otrokom in igralnim terapevtom. Odnos temelji na sprejemanju in razumevanju otroka. Na ta način terapevt ustvari otroku varen prostor in mu tako omogoči, da se s svojimi težavami in občutki sooči, dobi moč, da jih nadzoruje, razreši ali celo zavrže. Proces igralne terapije otroku dovoljuje ustvarjanje popolnoma drugačne realnosti, s pomočjo katere lahko razišče neznano in oblikuje novo zavest o sebi. Glavni namen igre in ustvarjanja v igralni terapiji je, da skozi simbolno predstavitev spreminja tisto, kar je v otrokovem življenju nenadzorovano, v obvladljive situacije in daje otroku možnost, da se nauči soočati s težavami (Landerth 2002).

Igralna terapija delno izhaja iz osnovnih principov humanistične, h klientu usmerjene psihologije in pozitivne psihologije, katere osnovna domneva je, da je vsak posameznik, tudi otrok, sposoben učinkovito reševati svoje probleme, katerih reševanje temelji na močnem notranjem impulzu, ki otroka sili v neprestano duhovno rast (Axline 1974). Igralna terapija je za otroka priložnost, da doživi spremembo v varnem in prijetnem okolju, v katerem lahko izrazi nakopičene občutke tesnobe, frustracije, negotovosti, agresije, strahu, zmedenosti v njemu lastnem jeziku – igri. Skozi proces igralne terapije otrok negativne občutke "odigra", jih s tem ozavesti, se z njimi sooči in se jih nauči nadzorovati ali jih celo razreši'. (Axline 1974: 16.)

Virginia Axline (1974), ki velja za utemeljiteljico nevodene igralne terapije, našteva osem osnovnih principov ali pravil, na katerih mora temeljiti terapevtski odnos v igralni terapiji:

- Terapevt z otrokom čim prej vzpostavi topel in podporen odnos.
- Terapevt popolnoma sprejema otroka.

- Terapevt vzpostavi občutek permisivne situacije, kjer se otrok čuti svobodnega in varnega ob izražanju najglobljih občutkov.
- Terapevt mora biti sposoben prepoznati pomen in pomembnost otrokovega izražanja občutkov, ki jih s procesom refleksije sporoča otroku nazaj in mu s tem omogoča prepoznavanje in razumevanje lastnega vedenja.
- Terapevtov način delovanja temelji na predpostavki, da je otrok sposoben reševanja lastnih problemov in zato nosi odgovornost za sprejemanje odločitev v terapevtskem procesu.
- V interakciji z otrokom terapevt vedno sledi otrokovim pobudam tako v besedah kot v dejanjih.
- Terapevt ne skuša pospeševati procesa terapije, ampak prepušča določanje tempa otroku.
- Terapevt vpelje le toliko omejitev, kot jih otrok potrebuje, da se počuti varnega.

2.5.2 PROCES IGRALNE TERAPIJE

Dinamika izražanja in mehanizem komuniciranja sta pri otrocih drugačna kot pri odraslih, vendar so izrazi čustev (strahu, zadovoljstva, jeze, sreče, neugodja) podobni tistim, ki jih kažejo odrasli. Otroci imajo kar precej težav, ko želijo povedati, kaj čutijo in kako različne izkušnje vplivajo nanje. Vendar, ko otrok dobi možnost, da v družbi skrbnega, čutečega in razumevajočega odraslega s pomočjo igrač in različnih materialov izrazi svoje notranje občutke, bo te odigral v procesu izražanja, ki je podoben izražanju odraslih. Igralna terapija je proces, ki ga lahko razumemo tudi kot odnos med terapevtom in otrokom, v katerem je igra sredstvo, s katerim otrok razišče svoj notranji svet in vzpostavi kontakt s terapevtom na način, ki je zanj varen. Igralna terapija nudi otroku priložnost, da med igro podoživi izkušnje in občutke. Ta proces omogoča terapevtu, da na osebni in interaktiven način izkusi notranje

dimenzije otrokovega sveta. Terapevtski odnos otroku omogoči dinamično rast in zdravljenje.

Ker je otrokov svet svet aktivnosti in dejavnosti, igralna terapija nudi terapevtu priložnost, da vanj vstopi. Otrok ni omejen samo na pogovor o tem, kar se je zgodilo; namesto tega otrok med igro in skozi ustvarjanje podoživi pretekle izkušnje in z njimi povezane občutke (Landerth 2002).

2.5.3 SKUPINSKA IGRALNA TERAPIJA

Poznamo dve vrsti igralne terapije – vodeno ali direktivno in nevodeno ali nedirektivno, vendar se v praksi vodena in nevodena igralna terapija prekrivata. Po besedah Marka Barnesa (Barnes 1996) tudi nedirektivna igralna terapija vsebuje nekatere elemente direktivnosti. Prav tako ustrezno vodena in izpeljana direktivna igralna terapija vsebuje elemente nedirektivnosti, saj obe vrsti igralne terapije temeljita na istih osnovnih principih in konceptih, ki so ključni za izredno učinkovitost tovrstne terapije pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami (Barnes 1996). Nevodena igralna terapija se izvaja v kontekstu individualnega dela, medtem ko se v skupinskem terapevtskem delu izvaja predvsem vodena ali direktivna igralna terapija.

Igralno terapijo zelo uspešno izvajamo v skupinah, tako da zelo subtilno in nevsiljivo vpeljemo nekaj direktivnih korakov, ki ne posegajo v osnovni koncept in terapevtski proces. Po besedah Virginie Axline (1974) le terapevtska situacija tako pri skupinskem kot individualnem delu, ki temelji na popolni odsotnosti presojanja ali ocenjevanja otroka s strani terapevta v popolnoma varnem okolju, omogoča naravno izražanje pristnih čustev in spodbuja otroka k samoaktivnosti in prevzemanju odgovornosti pri sprejemanju in spreminjanju sebe.

Vendar pa je za delo v večjih skupinah potrebno upoštevati tudi nekatera druga načela in elemente, ki jih sistematično povzema in predlaga Van der Kolk (1985; v Geldard, Geldard 1997). Ti pri otrocih lahko vzbudijo občutke, ki so jih morda doživeli prvič (sprejetost in sprejemanje, pomen edinstvenosti posameznika, soustvarjanje in sodelovanje, ustvarjalnost in izvirnost):

- Terapevt popolnoma sprejema vse udeležencev skupine.
- Terapevt izreče povabilo k sodelovanju v skupini brez predhodnih vprašanj, navajanja razlogov za sodelovanje in pričakovanj.
- Terapevt pomaga otrokom pri samoizražanju.
- Terapevt v zgodnjih fazah terapije dovoljuje regresivno vedenje, vendar ga ne spodbuja.
- Terapevt dovoljuje simbolno izražanje, vendar ne dovoli neprimerne obnašanja.
- Terapevt postavlja meje jasno, kratko, mirno in brez kritiziranja, kadar je to potrebno.
- Terapevt je empatičen in spodbuja empatično delovanje.

Čeprav se po navedbah v literaturi skupinska igralna terapija izvaja v skupinah s 4 do 6 otrok, sem v projektu v okviru svoje magistrske raziskave, ki jo opisujem v nadaljevanju, izvedla terapevtski sklop tudi v večji skupini, in sicer v razredu s 16 učenci.

Za doseganje vseh naštetih elementov za delo v večjih skupinah in osnovnih načel igralne terapije sem v svoji empirični raziskavi v vsako terapevtsko srečanje z razredom vključila štiri pomembne elemente, s katerimi sem upoštevala vse temeljne principe igralne terapije in skupinskega dela:

- Skrbno načrtovan **stalen sedežni red**, ki je otrokom zagotovil občutek varnega prostora (vsak otrok je imel svojo mizo in stol, mize so bile postavljene v krogu in otroci so sedeli zraven prijateljev) – tako je bilo otrokom zagotovljeno varno, prijazno, podporno in prijateljsko okolje, v katerem so se otroci počutili dovolj varne, da so izražali svoje občutke in doživljanja.
- **Uvodni in zaključni ritual**, ki je otrokom pomagal, da so se umirili in iz šolske situacije v kratkem času prešli v terapevtsko situacijo (in obratno).

Ritual je vseboval prižiganje in ugašanje svečke ter predvajanje iste glasbe, ki je otroke zelo hitro spomnila na terapevtski kontekst.

- **Prostovoljno sodelovanje** v skupinskih dejavnostih, s katerim je vsak otrok določal ritem ali tempo terapevtskega procesa. Otroci, ki v določeni dejavnosti niso želeli sodelovati, so se lahko usedli za prosto mizo ob oknu in v tišini brali ali samo opazovali delo skupine.

2.5.3.1 SKUPINSKA IGRALNA TERAPIJA V RAZREDU

Ker je razred že oblikovana skupina in je dinamika izoblikovane skupine drugačna kot v novo oblikovanih skupinah, razvoj ne bo potekal po običajnih fazah razvoja skupine, ki jih je predlagal Tuckman (1965, v Geldard, Geldard 2001) – oblikovanje, viharjenje, normiranje, delovanje. Tehnike in vaje ter njihovo zaporedje je zato nekoliko drugačno kot v novo nastalih terapevtskih skupinah, kjer prehajajo vaje od individualnih preko vaj v parih do skupinskih. V razredu so tehnike prehajale od skupinskih preko individualnih in vaj v parih do zaključnih vaj, ki so bile ponovno skupinske. Poleg začetnih skupinskih vaj, ki gradijo skupino kot celoto, so izredno pomembne tudi individualne tehnike, ki nudijo otrokom priložnost za osredotočenje in povezovanje s svojimi osebnimi mislimi in občutki. Preko teh vaj so bili otroci sposobni odkriti lastne sposobnosti in jih deliti ali primerjati z drugimi (Geldard, Geldard 2001).

Ko so otroci v terapevtski situaciji že dovolj sproščeni, jim lahko predstavimo vaje, ki se izvajajo v parih ali manjših skupinah, kar jim omogoča intenzivnejšo in bolj poglobljeno izmenjavo idej in mnenj (Geldard, Geldard 2001) in jih poveže na drugačen način.

Ko so otroci pri delu v parih že dovolj sproščeni, lahko ponovno pričnemo s skupinskimi terapevtskimi vajami.

Glede na dolgoletne izkušnje dela v šoli in šolski svetovalni službi sem z vajami in dejavnostmi naslavljala najpogostejše težave, s katerimi se učenci vsakodnevno soočajo v šolskem okolju:

- pomanjkanje samozavesti, kar povzroča strah pred neuspehom pred pisnimi in ustnimi preverjanji znanj;
- pomanjkanje stika s sabo, s svojimi sanjami in željami, kar pripelje do doživljanja eksistencialne praznine;
- pomanjkanje veščin druženja, kar vodi do pomanjkanja občutka pripadnosti skupini otrok v razredu in na celotni šoli, odtujenosti med otroki in njihovimi razredniki;
- pomanjkanje miru in sprostitve v življenju otrok, kar vodi v anksioznost, živčnost in nemir med poukom in med odmori.

V igralni terapiji obstajajo številne tehnike in metode dela, najpogosteje pa so uporabljene kreativna vizualizacija (Goodyear-Brown 2002), glasba, glina (Oaklander, 1988), igra z lutkami, pripovedovanje zgodb (Mills, Crowley 1986), igra s peskom, maske in terapija z igro.

Za doseganje vseh ciljev ter zaradi omejitve časa in prostora sem skrbno izbrala dejavnosti, ki omogočajo svobodo izražanja in vsebujejo nekatere osnovne tehnike igralne terapije:

- ustvarjalna vizualizacija
- risanje in slikanje
- terapevtsko pripovedovanje zgodb
- glasba
- glina

Vsako srečanje smo pričeli s prižiganjem sveče in predvajanjem glasbe za sprostitev. Po uvodnem pozdravu smo v krogu namenili nekaj minut umirjanju in pogovoru o tem, kako se počutimo – vsak učenec je povedal oceno trenutnega počutja od 1 do 10. Učenci, ki so želeli kaj več povedati o svoji oceni, so to lahko storili, če so želeli.

Po uvodnih minutah smo pričeli z aktivnostjo. V šestih srečanjih sem izvedla vaje in dejavnosti, ki so naslavljale vse omenjene težave in so izhajale iz osnovnih principov terapevtskega odnosa v igralni terapiji (Axline 1974):

- **Slikanje skupinske slike** – v manjših skupinah so učenci naslikali velike slike, kjer so lahko izbrali svojo temo slikanja in med premikanjem v krogu dopolnjevali slike svojih sošolcev.
- **Jaz v ogledalu** (Tršinar Vtič 2004: 61) – učenci na list papirja narišejo ogledalo, na katerega sošolci zanj napišejo po eno pozitivno lastnost. Tako vsak učenec dobi svoje ogledalo z napisanimi pozitivnimi lastnostmi, ki jih sošolci vidijo pri njem.
- **Osebni ščit** (Mills 1999: 108-115) – učenci so najprej individualno oblikovali svoj osebni ščit, ki jim je pomagal znova vzpostaviti povezavo z lastno identiteto v pozitivnem smislu, potem pa so svoje ščite nalepili na skupinski ščit, ki so ga obesili na vhodna vrata matične učilnice.
- **Vizualizacija Skrivni vrt** – učenci so se skozi vodeno vizualizacijo Skrivni vrt naučili sprostiti in povezati s seboj ter v sebi odkriti svoj skrivni vrt, v katerem se počutijo mirne in sproščene. Po vizualizaciji so učenci skrivni vrt ustvarili na list papirja in ga tako lažje ohranili s spominu. Vizualizacijo sem z učenci ponovila pred testom matematike, o čemer so tudi napisali svoja doživljanja (rezultati, priloga).
- **Posoda luči** (Mills 1999: 116-120) – učenci so po krajši terapevtski zgodbi Posoda luči iz gline izdelali posodico in jo poljubno okrasili.
- **Slikanje skupinske slike** – zadnjo uro smo na željo učencev ponovili skupinsko slikanje, ker so želeli izdelati lepše slike in z njimi okrasiti razred.

2.6 RAZREDNA KLIMA

Razredno klimo lahko opisujemo s številnimi podobnimi pojmi, ki govorijo o raznolikih vidnih in nevidnih dogajanjih v razredu – razredno vzdušje, okolje, atmosfera idr., in jo preprosto opredelimo kot dogajanje oziroma vzdušje v razredu, ki ga oblikujejo medosebni odnosi med vsemi sodelujočimi v razredu – učitelji in učenci. Vendar opisovanje razredne klime ne opredeljuje samo socialnih vidikov dogajanja v razredu, ampak zajema tudi element storilnosti (delovanje posameznika na spoznavnem nivoju). Fraser (1989, v Zabukovec 1998) jo opredeljuje kot 'dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi'. (Zabukovec 1998: 7.) Pod izrazom medosebni odnosi Zabukovčeva navaja vrsto in jakost medosebnih odnosov, medsebojno pomoč in sodelovanje, pod kategorijo osebnostnega razvoja opisuje usmeritev osebnostne rasti in napredovanja na osebnostnem in učnem področju in pod kategorijo sistemskih značilnosti našteva osnovna pravila, ki delujejo v razredu, jasnost pričakovanj in mehanizme nadzora (npr. jasnost pravil, organiziranost razreda, sprejemanje različnosti). Z merjenjem razredne klime lahko izvemo, kako učenci in učitelji zaznavajo razredno klimo in kakšno klimo si želijo. S tem dobimo pomembno informacijo o vzdušju v razredu, ki ga lahko z ustreznimi ukrepi izboljšamo ter s tem vplivamo na medosebne odnose in na počutje učencev v oddelku ter s tem posredno tudi na njihovo akademsko in neakademsko samopodobo (Zabukovec 1998).

2.6.1 TEORETIČNO OZADJE PROUČEVANJA RAZREDNE KLIME

Raziskovalci pojma razredne klime so za teoretično ozadje uporabili Lewinovo teorijo polja, ki jo je nemško-ameriški psiholog Kurt Lewin razvil z gestalt psihologi. Vendar Lewinova teorija presega ortodoksne gestalt teorije dojetanja in učenja in poudarja potrebe posameznika, osebnost in motivacijske dejavnike. Lewinova teorija polja temelji na socialno psihološkem teoretičnem modelu s sposojenimi koncepti iz fizike in matematike. S področja fizike si je izposodil koncept psihološkega polja ali "življenjskega prostora" kot osnovnega izhodišča za pridobivanje izkušenj in

uresničevanje potreb posameznika, ki se spreminja z novimi izkušnjami in doživetji. Z matematičnega področja je Lewin prilagodil koncepte preslikave prostorskih razmerij ciljev in rešitev in jih uporabil pri opisu razmerij v življenjskem prostoru. Njegova matematična predstavitev življenjskega prostora razlaga tudi usmerjenost človeka proti cilju in količino privlačnosti ali odbojnosti proti želenemu cilju. Glavna domneva Lewinove teorije je, da si osebe prizadevajo za ohranjanje ravnotežja s svojim okoljem; napetost (potreba) spodbudi premikanje (dejavnost), da ponovno vzpostavi ravnovesje (Internet 3).

Pečjak (1983; v Zabukovec 1998) opisuje Lewinovo teorijo polja kot dinamično in usmerjeno v proučevanje motivacije in osebnosti posameznika. Ker je življenjski prostor posameznika razdeljen na fizični in psihološki prostor, ki sta med seboj povezana, spremembe v enem prostoru privedejo do sprememb v drugem. Medtem ko je fizični prostor posameznika zaprt in omejen, je psihološki prostor odprt in neomejen, njegova zaznava pa je odvisna od preteklih izkušenj in vpliva na vedenje posameznika in njegovo gibanje po polju. Trenutna zaznava psihološkega prostora je posameznikovo zaznано obstoječe stanje, ki se razlikuje od želenega. Na zaznано želeno stanje vplivajo trenutni motivi posameznika, ki v psihološkem prostoru privedejo do neravnotežja. Ravnotežje je trenutno in ga obnovi gibanje po prostoru. V posamezniku sta ves čas prisotni težnja po gibanju v prostoru in težnja po ravnotežju. Če sta procesa usklajena, se zaznava psihološkega prostora ves čas spreminja in pojavljajo se novi cilji, ki usmerjajo vedenje posameznika. Vendar pa je samodejen potek procesa mogoč le, če so cilji ravno prav visoki in dosegljivi. Posameznik si težko izbere ustrezno vedenje, če so cilji previsoki ali kadar motivov, želja in ciljev sploh ni (Zabukovec 1998). V kontekstu razrednega okolja in razredne klime pomeni, da je za ustrezen razvoj razredne klime in osebnostni razvoj posameznih učencev potrebno spodbudno okolje in realna pričakovanja posameznikov. V spodbudnem okolju, kjer prevladujejo dobri medosebni odnosi, kjer so jasna pravila, kjer je pouk dobro organiziran in kjer imajo učenci dosegljive in ravno prav visoke cilje, razvoj razredne klime poteka samodejno in s tem omogoča tudi osebnostno rast posameznikov. Posameznik sicer ves čas teži k ravnotežju v psihološkem prostoru, vendar pa je v njem tudi sočasno prisotna želja po gibanju in drugačnem vedenju, torej po spreminjanju vedenja. Zato je obstoječa razredna klima

povezana z ravnotežjem in zaznavo učencev o trenutni klimi, želja po gibanju ali drugačnem okolju pa je povezana z zeleno klimo.

2.6.2 POVEZANOST MED ZAZNAVANJEM RAZREDNE KLIME IN DOSEŽKI V RAZREDU

Številne raziskave dokazujejo povezanost zaznavanja razredne klime z dosežki učencev:

- Fraser in Fisher (1984; v Zabukovec 1998) sta ugotavljala korelacije med kognitivnimi in afektivnimi dosežki in zaznavanjem razredne klime. Ugotovila sta, da so korelacije praviloma majhne, vendar potrjujejo pozitiven odnos med spremenljivkami. V raziskavah sta ugotovila, da so za dobre učne rezultate pomembni prijetno in spodbudno vzdušje ter jasni cilji in struktura ure.
- Bošnjak (1997; v Zabukovec 1998) navaja številne raziskave, ki potrjujejo povezanost med socialno vključenostjo ter povezanostjo učencev (več socialnih stikov, večja podpora učitelja, demokratičnost v razredu) in boljšo samopodobo, zadovoljstvom učencev ter njihovimi dosežki. Poleg tega je v svoji raziskavi, ki jo je izvedel med zagrebškimi gimnazijci, potrdil povezanost učnega uspeha z učiteljevo podporo, povezanostjo in materialnimi pogoji.
- Adlešič (1997; v Zabukovec 1998) je potrdila pomembno povezanost med doživljanjem razredne klime pri četrtošolcih in sedmošolcih in njihovo samopodobo. Ugotovila je, da zadovoljstvo v razredu in povezanost učencev prispevata tako k akademski kot neakademski samopodobi.

2.6.3 ZAZNAVANJE RAZREDNE KLIME PRI UČITELJIH

Zaznavanje razredne klime pri učiteljih je mnogokrat drugačno od zaznavanja razredne klime pri učencih. Wubbels, Brekelmans in Hooymaser (1992; v Adlešič 1998) navajajo, da 70 % učiteljev zaznava razredno klimo pozitivneje kot učenci.

Razlike med zaznavanjem razredne klime med učenci in učitelji potrjuje tudi raziskava na ljubljanski osnovni šoli (Zabukovec 1998), kjer je bilo ugotovljeno, da učitelji zaznavajo več zadovoljstva v razredu, manj tekmovalnosti, manj težavnosti in manj povezanosti kot učenci. Torej učitelji praviloma zaznavajo boljšo obstoječo klimo, vendar pa si prav tako kot učenci želijo več povezanosti, manj težavnosti, tekmovalnosti in napetosti, kar potrjuje manjšo razliko med zaznavanjem zelene razredne klime med učitelji in učenci.

2.6.4 MERJENJE RAZREDNE KLIME

Pri merjenju razredne klime mislimo na ocene, sodbe in zaznave neposrednih udeležencev – učiteljev in učencev. Ker tako merjenje temelji na osnovi zaznav udeležencev, ga imenujemo perceptivno ali zaznavno merjenje. Čeprav so take sodbe subjektivne in se zato od udeleženca do udeleženca razlikujejo, zagotavlja ravno subjektivnost in raznolikost sodb pri merjenju klime zanesljivost merjenja in veliko prednost, saj je od osebne, specifične zaznave odvisno vedenje udeležencev (teorija polja) (Zabukovec 1998).

2.6.5 VPRAŠALNIKI ZA MERJENJE RAZREDNE KLIME

Ocenjevanje razredne klime je pogojeno s stopnjo razvoja učencev, z njihovim razumevanjem pravil in zakonitosti socialnega okolja, z zaznavo socialnih odnosov in z zaznavanjem sprememb v osebnotnem razvoju. Zato je za naše okolje Zabukovec (1998) priredila štiri vprašalnike, ki so prilagojeni različni starosti in razvojni stopnji učencev. Vsi vprašalniki so zbrani in opisani v priročniku Merjenje razredne klime:

- **Moj razred:** sestavili so ga Fisher in Fraser (1981), Anderson in Walberg (1982). Vprašalnik je poenostavljena različica vprašalnika Učno okolje. Primeren je za učence in učitelje nižje stopnje, vendar ga lahko uporabljamo tudi v razredih višje stopnje.

- **Razredno okolje:** vprašalnik sem uporabila za empirični del diplomskega dela, zato bo podrobneje predstavljen v poglavju Merski instrumenti in viri podatkov.
- **Učna klima:** sestavila sta ga Moos in Trucker (1973, 1980) in je primeren za dijake srednje šole in njihove učitelje tako zaradi dimenzij razredne klime, ki jih vključuje, kot tudi zaradi načina odgovarjanja (petstopenjska ocenjevalna lestvica). V praksi je vprašalnik zelo uporaben, saj učitelje usmeri v različne vidike pouka, kot je spodbujanje aktivnosti dijakov ali pa razvijanje osebnejšega odnosa med njimi in dijaki.
- **Učno okolje:** sestavili so ga Fraser, Anderson in Walberg (1982) in je bil uporabljen zgolj v raziskovalne namene na srednješolski populaciji. Primeren je za srednješolce in njihove profesorje.

Vsak vprašalnik za merjenje razredne klime ima dve obliki: meri namreč obstoječo in zeleno razredno klimo za učitelje in učence. Vprašalnik za merjenje obstoječe razredne klime vključuje trditve, ki se nanašajo na trenutno – obstoječe stanje v razredu, vprašalnik za merjenje zelene razredne klime pa vključuje trditve, ki se nanašajo na zeleno stanje v razredu. Z vidika teoretičnega izhodišča je pomembna tako obstoječa razredna klima kot razlika med obstoječo in zeleno, saj je zmerna razlika med obstoječim in zelenim stanjem spodbudna in vodi k vedno višjim ciljem. Prevelika ali premajhna razlika pa deluje zaviralno tako z vidika previsoko zastavljenih ciljev kot z vidika premalo motivirajočega okolja. (Zabukovec 1998: 13.)

2.6.6 UPORABA VPRAŠALNIKOV RAZREDNE KLIME

Merjenje razredne klime nam da pomembno informacijo o **dogajanju v razredu**. Ne glede na to, kateri vprašalnik uporabimo, lahko izvemo, kakšno povezanost in sodelovanje med učenci zaznavajo oni sami in kakšno zaznavajo učitelji, koliko učitelji spodbujajo raziskovanje v razredu in koliko osebnega pristopa in kakšno usmerjenost k ciljem zaznavajo učenci.

Vprašalniki razredne klime nam dajo tudi pomembno informacijo o **razliki zaznavanja razredne klime med učitelji in učenci**. Cilj je prav gotovo podobno zaznavanje razredne klime med učenci in učitelji, saj velike razlike pričajo o drugačnih videnjih trenutne situacije in drugačnih pričakovanjih.

Analiza rezultatov razredne klime nam daje tudi pomembno informacijo o **zaznavanju razlik med obstoječo in želeno razredno klimo** tako pri učencih kot pri učiteljih. Zmerna razlika med obstoječo in želeno razredno klimo je spodbudna, saj povzroča ustrezno, spodbudno in samouravnoteževalno gibanje po psihološkem prostoru ter s tem pozitiven razvoj razredne klime. Razredna klima se ne razvija in ostaja na isti točki, če so razlike med obstoječo in želeno razredno klimo premajhne ali pa jih sploh ni. Tako okolje ne deluje spodbudno, saj to pomeni, da v razredu ni želja, ciljev, spodbud in motivov po spremembi. Prevelika razlika med zaznavanjem obstoječe in želene razredne klime pa privede do frustracijske situacije, saj so želje posameznikov glede na trenutno stanje prevelike in nedosegljive. Tudi takšno okolje ni spodbudno in ne razvija ustrezne razredne klime (Zabukovec 1998).

3 FORMULACIJA PROBLEMA

3.1 OPIS PROBLEMA V PRAKSI IN CILJ RAZISKAVE

Številni strokovnjaki (učitelji, pediatri, psihologi, specialni pedagogi...), ki se ukvarjajo z otroki, izražajo zaskrbljenost zaradi izrazitega porasta duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih. Medtem ko je pogostost nekaterih motenj relativno nespremenjena (npr. govorno – jezikovne motnje, zaostanki v razvoju), prihaja do porasta zlasti na področju čustvenih, vedenjskih, razvojnih motenj, ter težav v odnosih v družini in širših socialnih sistemih. Nekateri strokovnjaki povezujejo porast čustvenih in vedenjskih motenj z negativnimi posledicami izginjanja proste igre iz otroškega vsakdanjika (Wenner 2009). Predvsem porast čustvenih in vedenjskih motenj opažajo tudi v Osnovni šoli Dolenjske Toplice. Po ugotovitvah učiteljev in svetovalne delavke, se posledice čustvenih in vedenjskih motenj močno odražajo na medosebnih odnosih v razredih, učnih dosežkih učencev in na celotni razredni klimi. Rezultati raziskav na področju razredne klime (Zabukovec 1998) potrjujejo pomembno povezanost med zaznavanjem razredne klime in dosežki učencev ter njihovo samopodobo, ki se odraža na čustvenem in vedenjskem področju. To pomeni, da lahko z izboljšanjem razredne klime vplivamo na posameznikovo zaznavanje in doživljanje razrednega dogajanja in s tem na akademsko in neakademsko samopodobo ter dejanski učni uspeh.

Kot v številnih osnovnih šolah, se tudi na OŠ Dolenjske Toplice trudijo v razredih izvajati dejavnosti, ki bi pomembno vplivale na izboljšanje razredne klime, saj se zavedajo pomembnosti le-te. Vendar pa vedno znova ugotavljajo, da jim zmanjkuje časa in znanj, ki bi ga potrebovali za izvajanje učinkovitih dejavnosti.

Ker ima prosta igra, kjer dominira simbolna igra največji vpliv na socialni, čustveni in kognitivni razvoj otrok in ker igralna terapija temelji na prosti, simbolni igri, sem učiteljem in svetovalni delavki predlagala izvedbo skupinske igralne terapije z namenom izboljšanja razredne klime. Ponudbo so z veseljem sprejeli in odločili smo se, da terapevtski sklop skupinske igralne terapije izvedem v sedmem razredu, saj je po ugotovitvah učiteljev in svetovalne delavke vsako leto prav v sedmih razredih (ko učenci prehajajo v adolescentno obdobje) klima v razredih nekoliko slabša.

3.2 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V raziskavi sem želela odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

- *Kako so učenci doživljali izvajanje igralne terapije v oddelku?*
- *Kakšne spremembe so učeči učitelji opazili v oddelku med izvajanjem igralne terapije v razredu in po zaključku?*

V raziskavi sem želela preveriti naslednje hipoteze:

H1: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učencev obstoječa razredna klima izboljšala.*

H2: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učiteljev obstoječa razredna klima izboljšala.*

H3: *Po izvajanju igralne terapije je razlika med obstoječo in želeno razredno klimo zmerna.*

4 METODOLOGIJA

4.1 VRSTA RAZISKAVE

Raziskava je bila eksplorativna, aplikativna, kvantitativna in kvalitativna.

Raziskavo lahko uvrstimo v eksplorativno ali poizvedovalno, ker so dosedanje raziskave o vplivu igralne terapije zajemale le izvajanje igralne terapije v manjših skupinah (do 6 otrok), medtem ko ni še nihče preverjal učinka igralne terapije, izvedene v večjih skupinah.

Raziskava je aplikativna, ker je možna izvedba tovrstnega terapevtskega dela v ostalih oddelkih šole in na vseh osnovnih šolah, saj je možna integracija terapevtskih srečanj v pouk in med razredne ure.

Kvalitativni del je zajemal: a. evalvacijske vprašalnike za učence o počutju med izvajanjem igralne terapije, b. spise oz. eseje učencev in učiteljev po zaključku srečanj o občutkih učencev med terapijo in po njej ter o učinkih igralne terapije na posamezne učence in razred kot celoto.

V kvantitativnem delu sem izvedla *kvazi eksperiment s kvazi eksperimentalno skupino (oddelek, v katerem sem izvedla 6 terapevtskih srečanj) in kvazi kontrolno skupino (oddelek, kjer terapevtskih srečanj nisem izvedla). Z vprašalnikom o razredni klimi sem preverila učinek uvajanja igralne terapije na zaznavanje obstoječe razredne klime s strani učencev in učiteljev ter na vzpostavljanje ustreznega razmerja med obstoječo in želeno razredno klimo.

**V raziskavi sem izvedla kvazi eksperiment, ker eksperimentalna skupina ni bila reprezentativni vzorec in ker skupini (eksperimentalna in kontrolna) pred eksperimentom nista bili izenačeni, saj je bila kontrolna skupina oddelek, ker je bila po mnenju učiteljev in učencev obstoječa razredna klima pred eksperimentom višja, razlika med obstoječo in želeno razredno klimo pa nižja, kot pri eksperimentalni skupini.*

4.2 SPREMENLJIVKE

Kvalitativna analiza

Ugotovitve pri kvalitativni analizi so temeljile na spisih učencev in učiteljev. Podatke sem obdelala po načelih kvalitativne analize.

Kvantitativna analiza

Neodvisne spremenljivke:

- *spol*
- *razred*
- *status (učenec/učitelj)*

Odvisne spremenljivke:

- *zaznavanje obstoječe razredne klime – učenci in učitelji (angažiranost, socialni stiki, podpora učitelja, red in organizacija, jasnost pravil): število točk na vprašalniku "Razredno okolje" (Zabukovec 1998)*
- *zaznavanje zelene razredne klime – učenci in učitelji (angažiranost, socialni stiki, podpora učitelja, red in organizacija, jasnost pravil): število točk na vprašalniku "Razredno okolje" (Zabukovec 1998)*
- *zaznavanje razlike med obstoječo in zeleno razredno klimo – učenci in učitelji: število točk na vprašalniku "Razredno okolje" (Zabukovec 1998)*

4.3 MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

V kvantitativnem delu sem uporabila vprašalnik razredne klime Razredno okolje, ki sta ga sestavila Moos in Trickett (1973, 1974). Za naše okolje ga je prevedla in priredila V. Zabukovec (1998).

Vprašalnik je namenjen učencem in učiteljem višje stopnje, vendar ga lahko uporabimo tudi v srednji šoli za grobo oceno razredne klime. Vprašalnik najboljše

uporabljamo skupinsko. Vsebuje 21 trditve in ima dve obliki, za obstoječo in za zeleno razredno klimo. Oblika za obstoječo razredno klimo vključuje trditve, ki se nanašajo na sedanje stanje v razredu, oblika za zeleno razredno klimo pa trditve, ki se nanašajo na zeleno stanje v razredu. Za oceno trenutnega stanja lahko uporabimo samo obliko za obstoječo razredno klimo, vendar je za kompleksnejšo oceno razredne klime priporočljivo, da uporabimo obe obliki, saj je z vidika teoretičnega izhodišča pomembna razlika med obema – zmerna razlika med obstoječim in zelenim stanjem je spodbudna, medtem ko je prevelika ali premajhna zaviralna. Največjo zanesljivost razlage rezultatov prinaša celoten vprašalnik razredne klime z vsemi 21 trditvami. Visok rezultat pri vprašalniku Razredno okolje pomeni, da učenci zaznavajo visoko stopnjo medsebojnih socialnih stikov, visoko podporo učitelja in povečanje deleža lastne aktivnosti v okviru pouka. Poleg tega zaznavajo tudi visoko stopnjo reda, organizacije in jasnosti pravil v razredu. Nižji rezultat pomeni ravno obratno. Rezultate lahko razložimo tudi po kategorijah, kjer se prvi del vprašalnika nanaša na kategorijo medosebni odnosi (socialni stiki, podpora učitelja, angažiranost), drugi del pa na kategorijo sistema (red, organizacija in jasnost pravil). Največje število točk za celoten vprašalnik je 63, najmanjše pa 21 točk. Pri kategoriji medosebnih odnosov je najmanjše število točk 11, najvišje pa 33; pri kategoriji sistema je najnižje število točk 7, najvišje pa 21 (Zabukovec 1998).

Avtorica je s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti (koeficientom alfa) izračunala zanesljivost vprašalnika Razredno okolje (N = 106) (notranjo homogenost ali notranjo skladnost). Ugotovila je, da je alfa za celoten vprašalnik razredne klime ustrezen, zato lahko rečemo, da je vprašalnik zanesljiv. Manj je zanesljiv po kategorijah, zato tako razlago rezultatov uporabljamo le kot dopolnitev (Zabukovec 1998: 28).

Evalvacijski vprašalnik, ki sem ga razdelila ob koncu vsakega terapevtskega srečanja, je dodan v PRILOGI 1.

Vprašalnik Razredno okolje zaradi avtorskih pravic ni dodan v prilogo. Pogledati ga je možno v priročniku za učitelje Merjenje razredne klime (Zabukovec 1998).

V kvalitativnem delu sem uporabila:

- spise ali eseje učencev o počutju med terapevtskimi srečanji in o spremembah, ki so jih zaznavali,
- spise ali eseje učencev o počutju med pisanjem testa po vodeni vizualizaciji,
- spise ali eseje učečih učiteljev in razrednika o učinkih igralne terapije na posamezne učence in razred kot celoto.

4.3.1 POPULACIJA

Populacijo predstavljajo vsi učenci dveh sedmih razredov in njihovi učeči učitelji, kar zajema 33 učencev dveh sedmih razredov, od tega 16 učencev, ki obiskujejo 7. b razred (eksperimentalna skupina), kjer sem izvedla 6 terapevtskih srečanj, 17 učencev, ki obiskujejo 7. a razred (kontrolna skupina), kjer terapevtskih srečanj nisem izvedla, in 9 učiteljev, ki otroke učijo.

4.4 NAČRT ZBIRANJA PODATKOV

Raziskavo sem izvajala od meseca **marca do junija 2014** na OŠ Dolenjske Toplice, kjer sem se o izvedbi predhodno dogovorila z ravnateljico in svetovalno delavko.

V mesecu marcu sem staršem izročila soglasja (PRILOGA 2), kjer sem razložila namen raziskave.

Pred pričetkom izvajanja igralne terapije v razredu sem v eksperimentalni in kontrolni skupini razdelila vprašalnike o razredni klimi (Razredno okolje) razrednikoma, učečim učiteljem in učencem.

Po vsakem izvedenem terapevtskem srečanju v razredu so otroci izpolnili evalvacijske vprašalnike.

Po zaključku izvajanja igralne terapije sem v eksperimentalni in kontrolni skupini razdelila vprašalnike o razredni klimi (Razredno okolje) razrednikoma, učečim

učiteljem in učencem, učenci in učitelji eksperimentalne skupine pa so napisali tudi spise o počutju in opaženih spremembah med in po srečanjih.

Število vprašalnikov za kvantitativni del:

- rešenih je bilo 140 vprašalnikov Razredno okolje, od tega 36 vprašalnikov za učitelje in 104 vprašalniki za učence. Za eksperimentalno skupino je vprašalnike rešilo 16 učencev (13 deklic in 3 dečki) in 5 učiteljev. Za kontrolno skupino pa je vprašalnike rešilo 10 učencev (7 deklic in 3 dečki) in 4 učitelji,
- izpolnjenih je bilo 91 anket o oceni srečanj.

Podatki za kvalitativni del:

- učenci eksperimentalne skupine so napisali 16 spisov o počutju med pisanjem testa po vizualizaciji,
- učenci eksperimentalne skupine so napisali 12 spisov o počutju med srečanji in spremembah, ki so jih zaznali,
- učitelji so napisali 4 zelo kratke spise o učinkih igralne terapije na posamezne učence in razred kot celoto.

4.5 OBDELAVA PODATKOV

V obdelavi podatkov je zajetih 16 učencev in 5 učiteljev ekperimentalne skupine in 10 učencev in 4 učitelji kontrolne skupine. Iz obdelave podatkov so izločeni učenci, ki niso bili prisotni pri izpolnjevanju obeh vprašalnikov. V eksperimentalni skupini je sodelovalo 13 deklic ali 81,3% in 3 dečkov ali 18,7%. V kontrolni skupini je sodelovalo 7 deklic ali 70% in 3 dečki ali 30%.

Zbrane podatke za kvalitativni del analize sem obdelala s pomočjo računalniškega programa Microsoft Excel in rezultate predstavila v tabelah.

Zbrane podatke za kvalitativni del - spise, sem obdelala s pomočjo kvalitativne metode, ki je potekala na naslednji način:

- 1) **Urejanje gradiva** – spise sem pretipkala in uredila v programu Microsoft Word. Navajam primer, ostalo je v PRILOGI 3:

Pri terapiji se počutim fenomenalno. (A1)

Všeč mi je tudi, ko ustvarjamo. (A2)

Všeč mi je odnos in ko se ne kregamo in se družimo. (A3)

Všeč mi je tudi, ko nas kdaj pohvalite, (A4)

najbolj pa mi je všeč, ko lahko naslikamo, kar želimo. (A5)

Med srečanji sem vedno sproščena in umirjena in se počutim super. (A6)

V meni se je veliko spremenilo, predvsem občutki in čustva. (A7)

Najbolj mi je bilo všeč, ko smo se sproščali. (A8)

- 2) **Določitev enot kodiranja** – v prepisanih spisih in intervjujih sem določila enote kodiranja ter jih nato razvrstila po temah.

Teme spisov učencev o počutju med srečanji in po njih:

- a. Počutje med srečanji
- b. Počutje po srečanjih
- c. Dejavnost, ki mi je bila najbolj všeč
- d. Odnos igralne terapevtke
- e. Sprememba
- f. Zahvala

Teme spisov učencev o počutju med pisanjem testa po vizualizaciji:

- a. Sproščenost, umirjenost
- b. Dobro počutje
- c. Dober občutek glede rezultata testa
- d. Boljše razmišljanje, več razumevanja

- e. Večja zbranost
- f. Hitrejše reševanje
- g. Glasba
- h. Testi brez vizualizacije
- i. Želja po ponovitvi
- j. Neželen učinek

Teme intervjujev z učitelji o spremembah v eksperimentalni skupini po srečanjih:

- a. Umirjenost
- b. Vodljivost, sledenje navodilom
- c. Povezanost, boljši odnosi
- d. Odgovornost, zrelost

3) **Odprto kodiranje** – enotam kodiranja sem s postopkom iskanja sopomenk določila ustrezne pojme in s tem vsakemu opisu pripisala kode. Navajam primer, ostali primeri so priloženi v PRILOGI 4:

POČUTJE MED SREČANJI IN OPAŽENE SPREMEMBE		KODE (POJMI)
A1	Pri terapiji se počutim fenomenalno.	Počutje med srečanji
A2	Všeč mi je tudi, ko ustvarjamo.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
A3	Všeč mi je odnos in ko se ne kregamo in se družimo.	Odnos igralne terapevtke
A4	Všeč mi je tudi, ko nas kdaj pohvalite,	Odnos igralne terapevtke
A5	najbolj pa mi je všeč, ko lahko naslikamo, kar želimo.	Počutje med srečanji
A6	Med srečanji sem vedno sproščena in umirjena in se počutim super.	Počutje med srečanji
A7	V meni se je veliko spremenilo, predvsem občutki in čustva.	Sprememba

A8	Najbolj mi je bilo všeč, ko smo se sproščali.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
----	---	-------------------------------

4) **Urejanje pojmov v hierarhijo** – kode ali pojme sem razvrstila v kategorije.

Navajam primer, ostali primeri so v PRILOGI 5:

Počutje med terapijo:

- Super, odlično (A1, B1, C1, D1, G1, J1, K1, L1, M1, N1)
- Dobro, v redu (E1, H1, I1, P1)
- Sproščeno, umirjeno (A6, I2, J3)
- Svobodno v izražanju (A5, J2, O3)
- Zelo lepo (F1)
- Odložila sem lahko svoje težave (O2)

5) **Poskusna teorija** – pojme, ki so bili urejeni v hierarhijo, sem zapisala v rezultatih in iz njih oblikovala poskusno teorijo.

5 REZULTATI IN RAZPRAVA

5.1 KVANTITATIVNI DEL

5.1.1 PRIMERJAVA ZAZNAVANJA OBSTOJEČE IN ŽELENE KLIME PRI UČENCIH PRED EKSPERIMENTOM IN PO NJEM

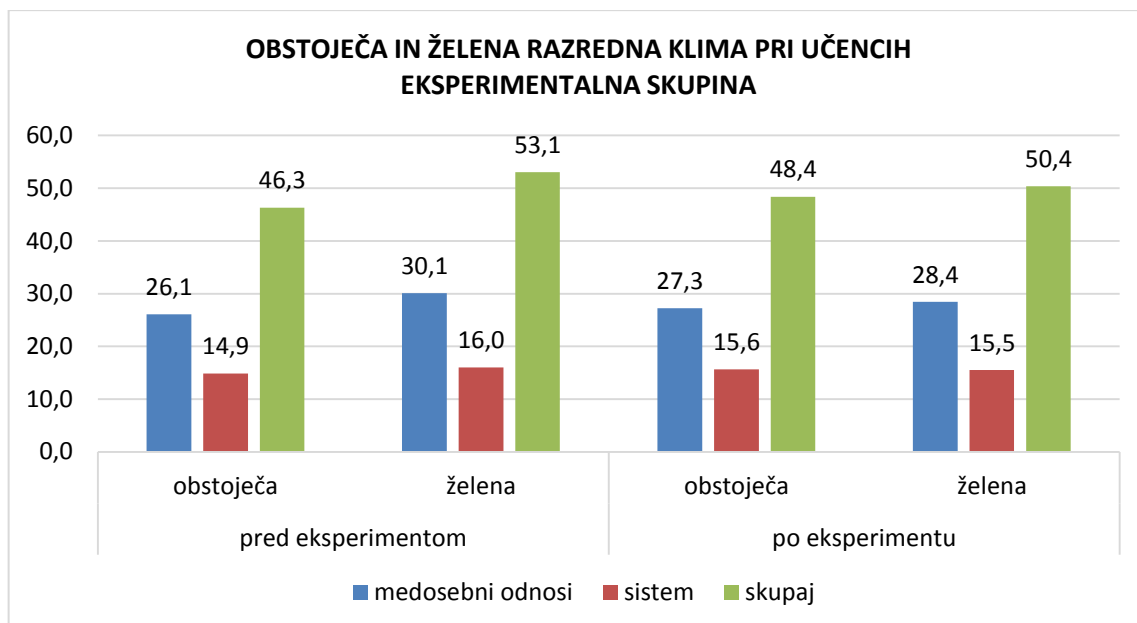
a) Eksperimentalna skupina

V raziskavi sem želela ugotoviti vpliv izvedbe igralne terapije na zaznavanje obstoječe razredne klime in na razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime. Obstoječo in zeleno razredno klimo sem izmerila pred eksperimentom in po eksperimentu. Spodnja tabela in graf prikazujeta razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri učencih v eksperimentalni skupini pred eksperimentom in po eksperimentu.

Tabela 4.1

Povprečni rezultati eksperimentalne skupine učencev pri vprašalniku Razredno okolje po posameznih kategorijah in skupno

		MEDOSEBNI ODNOSI	SISTEM	SKUPAJ
PRED EKSPERIMENTOM	Obstoječa Klima	26,1	14,9	46,3
	Želena Klima	30,1	16,0	53,1
PO EKSPERIMENTU	Obstoječa Klima	27,3	15,6	48,4
	želena klima	28,4	15,5	50,4



Slika 4.1. Povprečni rezultati za obstoječo in zeleno razredno klimo učencev eksperimentalne skupine po kategorijah in skupno

Obstoječa razredna klima pri eksperimentalni skupini učencev pred eksperimentom znaša 46,3, zelena pa kar 6,7 točk več. Taka razlika označuje neustrezno razredno okolje, saj je razlika višja od 5 točk previsoka. Glede na obstoječe stanje so želje posameznikov prevelike in nedosegljive. Tako stanje lahko vodi v frustracijsko situacijo, v kateri se učenci zavedajo, da s trenutnim stanjem niso zadovoljni, ne vedo pa, kako in kdaj lahko dosežejo zastavljene cilje. Učenci si močno želijo izboljšati medosebne odnose (angažiranost, socialni stiki in podpora učitelja), kar nakazuje kategorija medosebni odnosi, želijo pa si tudi več reda, organizacije in jasnosti pravil, kar nakazujejo sistemske značilnosti.

H1: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učencev obstoječa razredna klima izboljšala.*

Zaznavanje obstoječe razredne klime pri eksperimentalni skupini učencev je po eksperimentu precej višje (za 2,1 točki), kar govori v prid hipoteze 1. Žal je število učencev v raziskavi premajhno (premajhen, tudi nereprezentativen, vzorec), da bi statistično značilnost lahko preverili s statističnimi metodami.

H3: Po izvajanju igralne terapije je razlika med ocenama obstoječe in zelene razredne klime zmerna.

Razlika med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime se je po eksperimentu znižala kar za 4,7 točke in znašala le 2 točki, kar govori v prid hipoteze 3. Razlika med obstoječo in zeleno razredno klimo, ki so jo učenci zaznali po eksperimentu, je zmerna, kar pomeni, da razvija razredno okolje in deluje spodbudno. Zmerna razlika omogoča, da se razredno dogajanje samo uravnava v smeri zastavljenih ciljev, saj so želje, cilji in težnje posameznikov ustrezni in jih bo posameznikom uspelo uresničiti. Precej se je znižala razlika med ocenama obstoječega in zelenega stanja na področju medosebnih odnosov, kar pomeni, da so se medosebni odnosi močno izboljšali. Razlike med obstoječim in zelenim stanjem na področju sistema pa v ocenah skoraj ni, kar pomeni, da so učenci zadovoljni z redom in organizacijo v razredu.

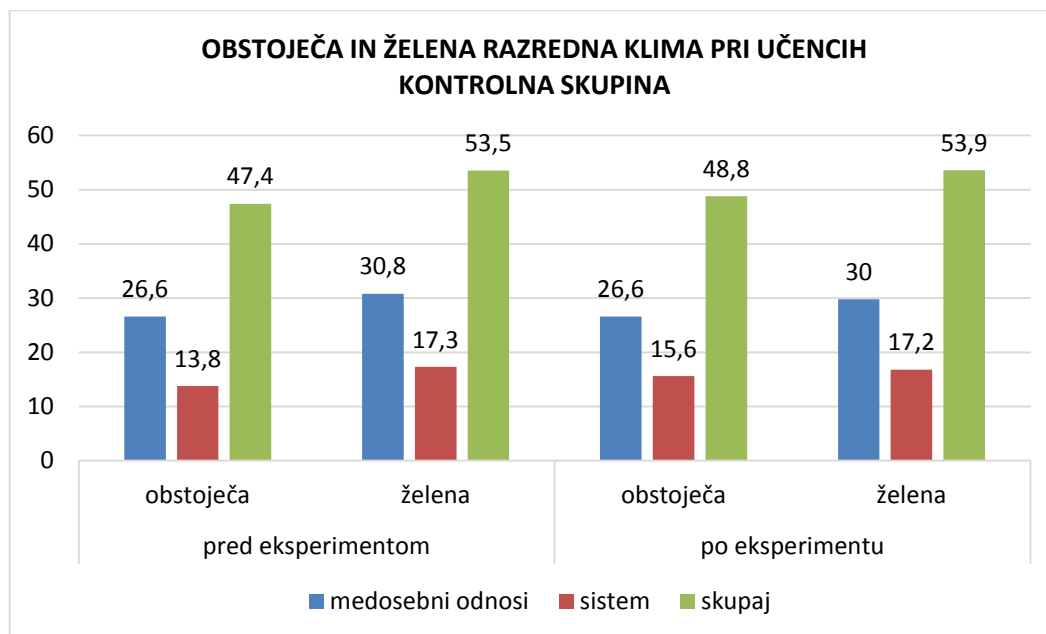
b) Kontrolna skupina

Spodnja tabela in graf prikazujeta razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri učencih kontrolne skupine pred eksperimentom in po eksperimentu, ki sta bili merjeni istočasno kot v eksperimentalni skupini.

Tabela 4.2

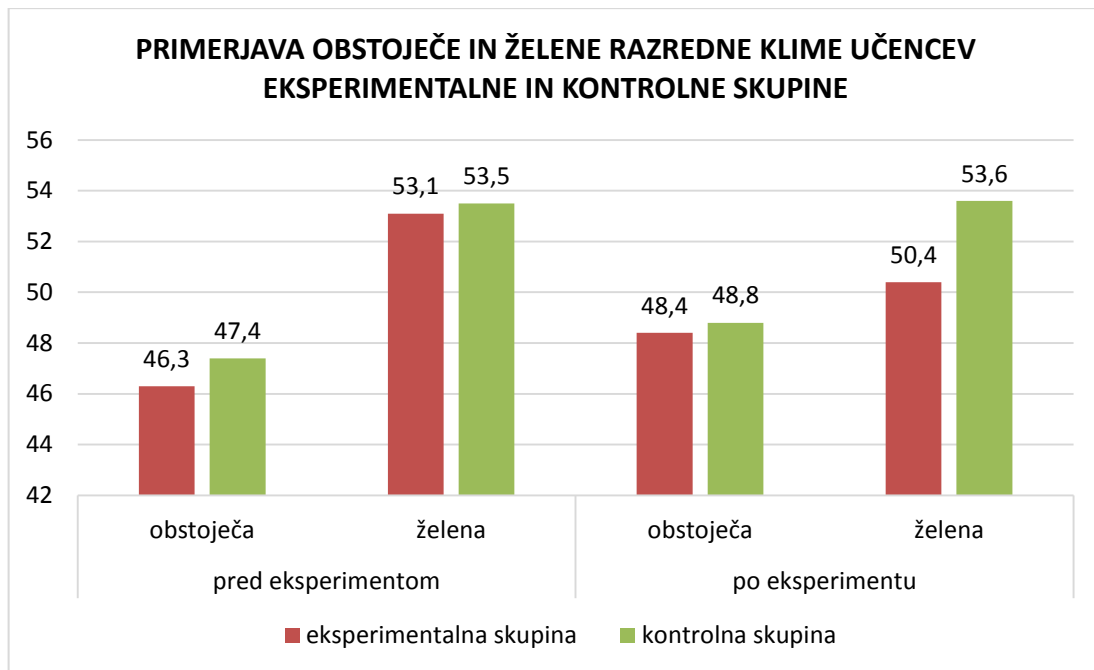
Povprečni rezultati kontrolne skupine učencev pri vprašalniku Razredno okolje po posameznih kategorijah in skupno

		MEDOSEBNI ODNOSI	SISTEM	SKUPAJ
PRED EKSPERIMENTOM	obstoječa klima	26,6	13,8	47,4
	želena klima	30,8	17,3	53,5
PO EKSPERIMENTU	obstoječa klima	26,6	15,6	48,8
	želena klima	30	17,2	53,9



Slika 4.2. Povprečni rezultati za obstoječo in želeno razredno klimo učencev kontrolne skupine po kategorijah in skupno

Tabela 4.2 in slika 4.2 prikazujeta izmerjene vrednosti za obstoječo in želeno razredno klimo pri kontrolni skupini učencev. Razredna klima je pri kontrolni skupini učencev pred eksperimentom nekoliko višja, vendar je skupina še vedno primerljiva. V primerjavi z eksperimentalno skupino je obstoječa razredna klima pri kontrolni skupini nekoliko višja na področju medosebnih odnosov (za 0,5 točke) in skupno (za 1,1 točko), nižja pa je na področju sistema (za 1,1 točko). Razlika med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pred eksperimentom je tudi pri kontrolni skupini prevelika (za 5,9 točk) za ustrezen razvoj razredne klime. Pri kontrolni skupini se je v drugem merjenju zaznavanje obstoječe razredne klime zvišalo na področju sistema (za 1,8 točke) in skupno (za 1,4 točke). Zaznavanje klime na področju medosebnih odnosov je ostalo nespremenjeno. Pri kontrolni skupini se je razlika med zaznavanjem obstoječe in zelene nekoliko znižala (za 0,8 točke), vendar je še vedno nekoliko previsoka razlika za razvoj ustrezne razredne klime.



Slika 4.3. Povprečni rezultati učencev za obstoječo in zeleno razredno klimo eksperimentalne in kontrolne skupine pred eksperimentom in po eksperimentu

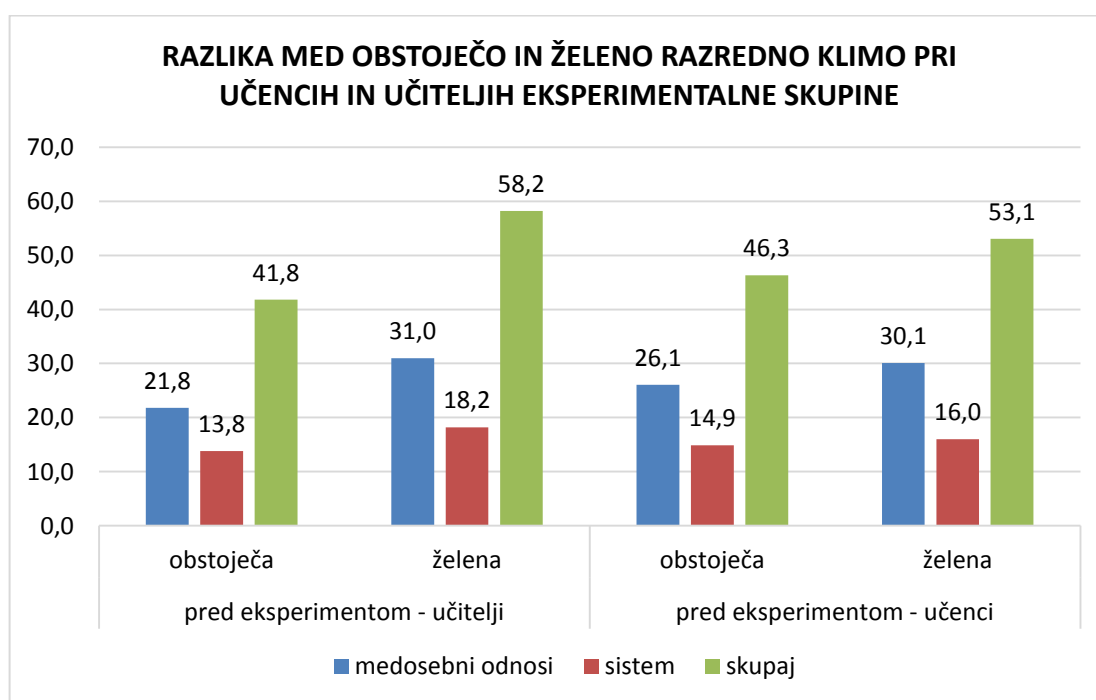
Kot je razvidno iz slike 4.3, se je obstoječa klima zvišala tako pri eksperimentalni kot pri kontrolni skupini. Pri eksperimentalni skupini se je zvišala za 2,1 točki, pri kontrolni pa za 1,4 točke. Zaznavanje višje obstoječe klime lahko povežemo z bližanjem konca šolskega leta in pričakovanjem počitnic, vendar je razlika za več kot 2 točki pri eksperimentalni skupini še vedno zelo spodbudna in jo lahko povežemo z izvedbo igralne terapije v razredu.

Slika 4.3 jasno prikazuje tudi razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri obeh skupinah učencev. Medtem ko je pri kontrolni skupini razlika še vedno ostala nekoliko previsoka (za 5,1 točk) in se je znižala le za 0,8 točke, se je pri eksperimentalni skupini močno znižala in je znašala le 2 točki.

5.1.2 PRIMERJAVA ZAZNAVANJA OBSTOJEČE IN ŽELENE KLIME PRI UČITELJIH PRED EKSPERIMENTOM IN PO NJEM

a) Eksperimentalna skupina

Spodnja slika prikazuje razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime eksperimentalne skupine med učitelji in učenci pred eksperimentom.



Slika 4.4 Povprečni rezultati učiteljev in učencev za eksperimentalno skupino pred eksperimentom po posameznih kategorijah in skupno

Iz slike 4.4 je razvidno, da je bila obstoječa razredna klima pri eksperimentalni skupini pri učiteljih pred eksperimentom ocenjena z 41,8, kar je 4,5 točke manj, kot so jo zaznavali učenci. Učitelji so nižje ocenili medosebne odnose, medtem ko so področje sistema ocenili podobno kot učenci. Zelena klima je bila pri učiteljih zelo visoko ocenjena in to celo višje kot pri učencih. Tudi razlika med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime je pri učiteljih večja kot pri učencih. Učitelji si

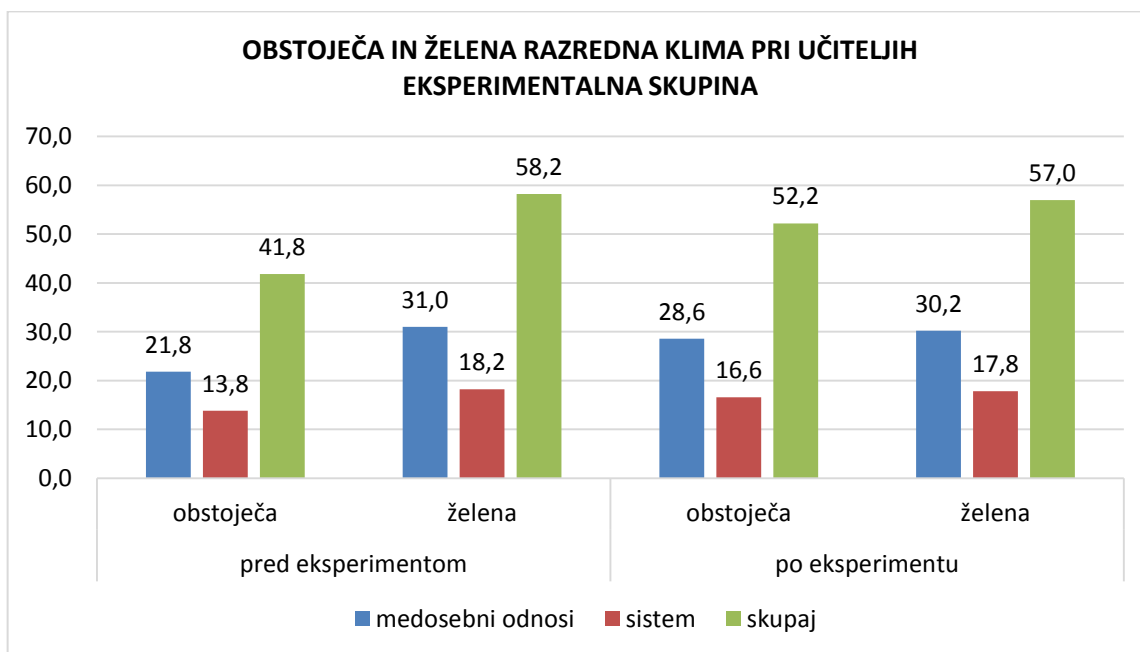
predvsem želijo izboljšati medosebne odnose in so bolj zadovoljni s področjem sistema kot učenci.

Spodnja tabela in graf prikazujeta razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri učiteljih v eksperimentalni skupini učencev pred eksperimentom in po eksperimentu.

Tabela 4.3

Povprečni rezultati učiteljev za eksperimentalno skupino učencev pri vprašalniku Razredno okolje po posameznih kategorijah in skupno

		MEDOSEBNI ODNOSI	SISTEM	SKUPAJ
PRED EKSPERIMENTOM	obstoječa klima	21,8	13,8	41,8
	želena klima	31,0	18,2	58,2
PO EKSPERIMENTU	obstoječa klima	28,6	16,6	52,2
	želena klima	30,2	17,8	57,0



Slika 4.5 Povprečni rezultati učiteljev za eksperimentalno skupino učencev po posameznih kategorijah in skupno

Ocena zelene klime je bila pri učiteljih zelo visoka in kar 16,4 točke višja od ocene obstoječe klime. Tako visoka razlika priča o »nerealnih« pričakovanjih učiteljev in

vodi v frustracijsko situacijo, v kateri se učitelji zavedajo, da s trenutnim stanjem niso zadovoljni, ne vedo pa, kako in kdaj lahko dosežejo zastavljene cilje. Učitelji si si močno želijo tako izboljšanja medosebnih odnosov (angažiranost, socialni stiki in podpora učitelja), kar nakazuje kategorija medosebni odnosi, kot tudi več reda, organizacije in jasnosti pravil, kar nakazujejo sistemske značilnosti.

Hipoteza 2: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učiteljev obstoječa razredna klima izboljšala.*

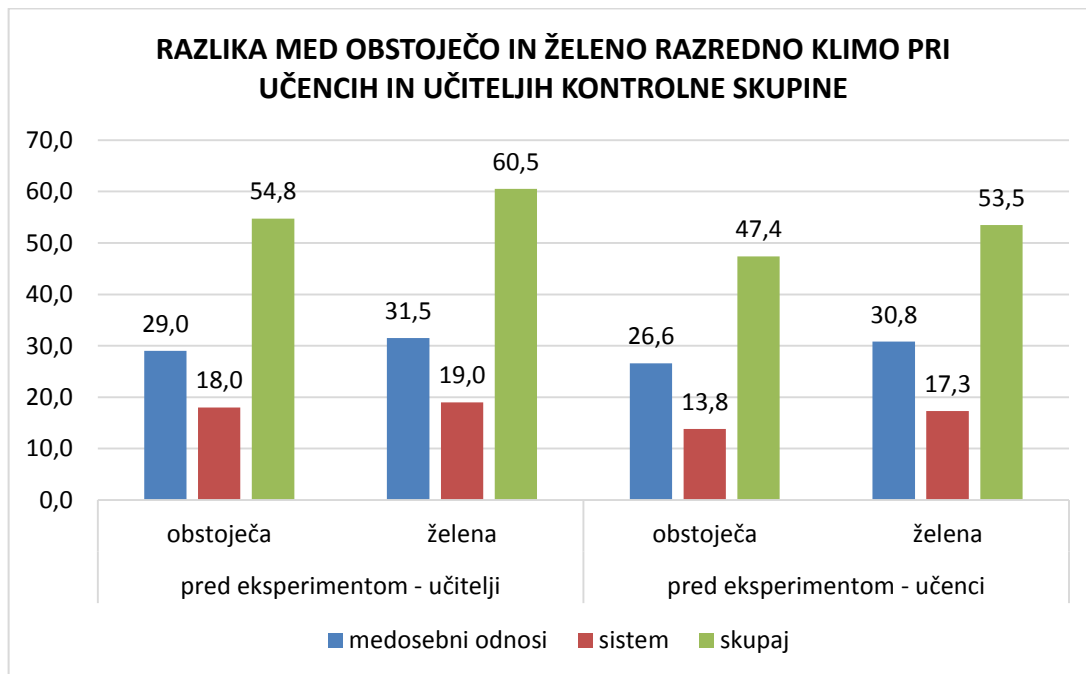
Ocena obstoječe razredne klime učiteljev pri eksperimentalni skupini se je po eksperimentu močno zvišala, in to kar za 10,4 točk. Tako močno povišanje govori v prid hipoteze 2. Žal je število učiteljev v raziskavi premajhno (premajhen vzorec), da bi statistično značilnost lahko preverili s statističnimi metodami.

Hipoteza 3: *Po izvajanju igralne terapije je razlika med ocenama obstoječe in zelene razredne klime zmerna.*

Razlika med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime se je po eksperimentu znižala kar za 11,6 točk in je znašala 4.8 točk, kar govori v prid hipoteze 3. Razlika med obstoječo in zeleno razredno klimo, kot so jo zaznali učitelji, je po eksperimentu zmerna, kar pomeni, da razvija razredno okolje in deluje spodbudno. Zmerna razlika omogoča, da se razredno dogajanje samo uravnava v smeri zastavljenih ciljev, saj so želje, cilji in težnje posameznikov dosegljivi in jih bo posameznikom uspelo uresničiti. Precej se je znižala razlika med ocenama obstoječega in zelenega stanja na področju medosebnih odnosov in sistema, kar pomeni, da so se močno izboljšali medosebni odnosi in da so učitelji zadovoljni z redom in organizacijo v razredu.

b) Kontrolna skupina

Spodnja slika prikazuje razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime kontrolne skupine med učitelji in učenci pred eksperimentom.



Slika 4.6 Povprečni rezultati učiteljev in učencev za kontrolno skupino pred eksperimentom po posameznih kategorijah in skupno

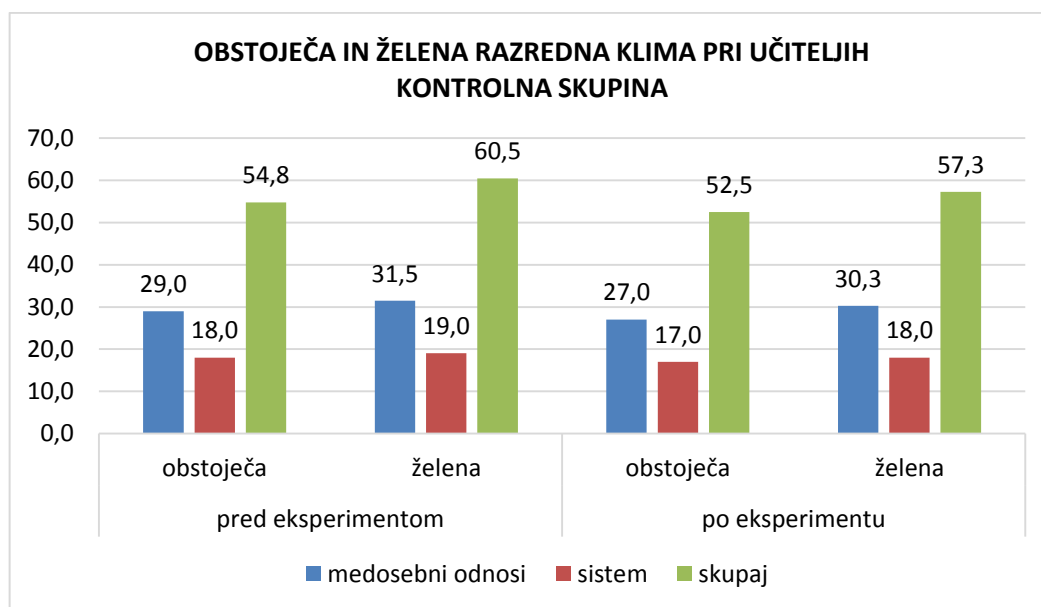
Iz slike 4.6 je razvidno, da je bila obstoječa razredna klima pri kontrolni skupini, kot so jo zaznavali učitelji pred eksperimentom, 54,8, kar je 7,4 točke več, kot so jo zaznavali učenci. Učitelji so precej višje ocenili medosebne odnose in področje sistema. Zelena klima je bila pri učiteljih sicer višje ocenjena kot pri učencih, vendar je bila razlika med obema klimama podobna. Pri učencih je bila razlika le za 0,3 točke višja, tako pri učiteljih kot pri učencih pa je bila razlika le nekoliko višja od zmerne.

Spodnja tabela in grafa prikazuje razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri učiteljih v kontrolni skupini učencev pred eksperimentom in po eksperimentu ter primerjavo med obstoječo in zeleno razredno klimo učiteljev eksperimentalne in kontrolne skupine.

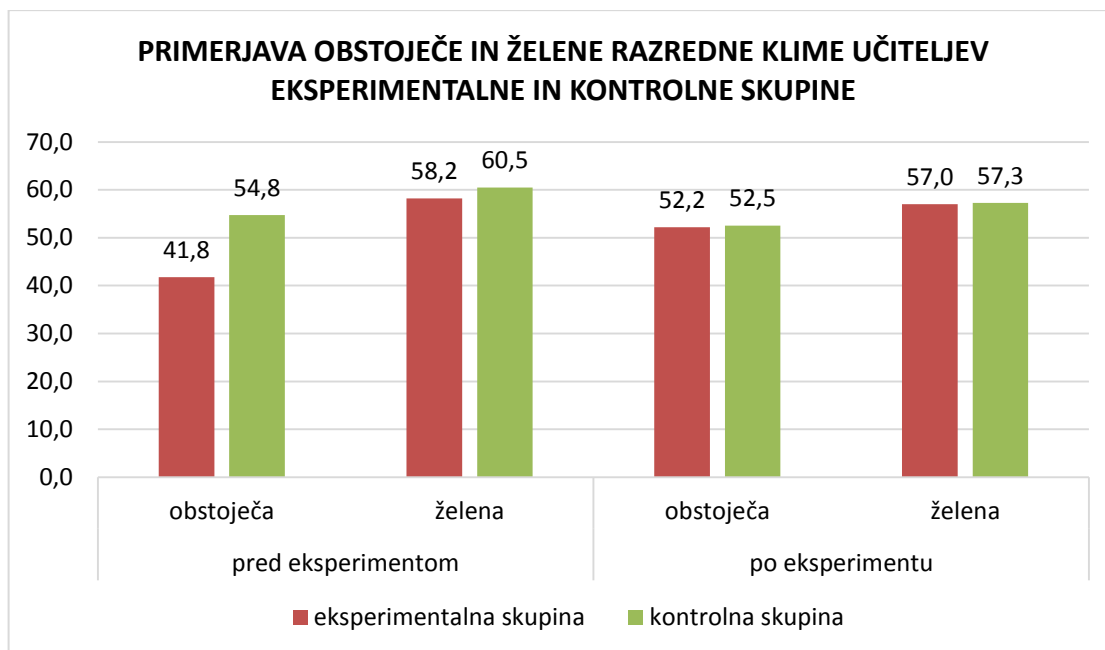
Tabela 4.4

Povprečni rezultati učiteljev za kontrolno skupino učencev pri vprašalniku Razredno okolje po posameznih kategorijah in skupno

		MEDOSEBNI ODNOSI	SISTEM	SKUPAJ
PRED EKSPERIMENTOM	obstoječa klima	29,0	18,0	54,8
	želena klima	31,5	19,0	60,5
PO EKSPERIMENTU	obstoječa klima	27,0	17,0	52,5
	želena klima	30,3	18,0	57,3



Slika 4.7 Povprečni rezultati učiteljev za kontrolno skupino učencev po posameznih kategorijah in skupno



Slika 4.8 Povprečni rezultati učiteljev za obstoječo in želeno razredno klimo eksperimentalne in kontrolne skupine pred eksperimentom in po eksperimentu

Tabela 4.4 in slika 4.7 prikazujeta izmerjene vrednosti za obstoječo in želeno razredno klimo pri kontrolni skupini učencev, slika 4.8 pa razliko med eksperimentalno in kontrolno skupino. Povprečni rezultat učiteljev za obstoječo razredno klimo je pri kontrolni skupini učencev pred eksperimentom precej višji, kar razlaga željo učiteljev eksperimentalne skupine po intervenciji v obliki igralne terapije. V primerjavi z eksperimentalno skupino je obstoječa razredna klima pri kontrolni skupini precej višje ocenjena na področju medosebnih odnosov (za 7,2 točke), na področju sistema (za 4,2 točke) in skupno, kjer je razlika kar 13 točk. Razlika med zaznavanjem obstoječe in želene razredne klime pred eksperimentom je tudi pri kontrolni skupini nekoliko prevelika (za 5,7 točke) za ustrezen razvoj razredne klime. Zanimivo je, da so rezultati zaznavanja razredne klime pri učiteljih kontrolne skupine po eksperimentu nižji kot pred eksperimentom. Pri kontrolni skupini se je po eksperimentu zaznavanje obstoječe razredne klime znižalo na področju medosebnih odnosov (za 2 točki), sistema (za 1 točko) in skupno (za 2,3 točke). Pri kontrolni skupini se je razlika med zaznavanjem obstoječe in želene razredne klime nekoliko znižala (za 0,9 točke).

Kot je razvidno iz slike 4.8, se je obstoječa klima po mnenju učiteljev zvišala le pri eksperimentalni skupini (za 10,4 točk), pri kontrolni skupini pa se je znižala (za 2,3 točke). Izrazito boljši rezultat pri eksperimentalni skupini učencev lahko povežemo z izvedbo igralne terapije v razredu, saj se je v kontrolni skupini obstoječa klima po mnenju učiteljev celo poslabšala.

Slika 4.8 jasno prikazuje tudi razliko med zaznavanjem obstoječe in zelene razredne klime pri obeh skupinah učencev. Po eksperimentu je razlika pri obeh skupinah zmerna, kar ponovno lahko dokazuje uspešnost intervencije v obliki igralne terapije v eksperimentalni skupini, saj je bila pred izvedbo terapevtskih srečanj v eksperimentalni skupini razlika bistveno višja (za 10,7 točk) medtem, ko je bila pri kontrolni skupini razlika višje le za 0,9 točke. Rahlo znižanje razlike lahko povežemo z iztekanjem šolskega leta, vendar tako izrazito znižanje pri eksperimentalni skupini govori v prid hipoteze 3.

5.1.3 POVPREČNA OCENA SREČANJ

Spodnja tabela prikazuje ocene srečanj, ki so jih učenci zapisali na evalvacijski vprašalnik (PRILOGA 8) ob koncu vsakega srečanja.

OCENA SREČANJ

	1. srečanje	2. srečanje	3. srečanje	4. srečanje	5. srečanje	6. srečanje	Povprečje
Današnje srečanje ocenjujem z	4,9	4,9	4,8	5	4,6	4,4	4,8
Takšen način dela je	4,5	4,8	4,5	5	4,6	4,4	4,6
Delo terapevtke ocenjujem z	4,9	4,9	5	5	4,8	5	4,9
Počutil/a sem se	4,5	4,6	4,6	5	5	4,1	4,6
Povprečje	4,7	4,8	4,7	5	4,8	4,5	4,8

5.1.4 RAZPRAVA O REZULTATIH KVANTITATIVNEGA DELA

Če povzamem rezultate kvantitativnega dela raziskave, lahko rečem, da so več kot spodbudni. Slabost raziskave je prav gotovo premajhen vzorec, zaradi česar ni bila možna obdelava podatkov s statističnimi metodami, s katerimi bi dobili statistično zanesljivejše rezultate. Vendar pa kljub temu rezultati pričajo o uspešnosti intervencije v razredu v obliki igralne terapije.

Po samo šestih srečanjih se je v razredu, kjer je potekala igralna terapija, močno izboljšala obstoječa razredna klima po mnenju učiteljev ter močno zmanjšala razlika med obstoječo in želeno razredno klimo tako po mnenju učiteljev kot učencev.

Pri učencih se sicer **obstoječa razredna klima** ni bistveno izboljšala, vendar lahko to pripisujem dejstvu, da je konec šolskega leta prinesel tudi nekaj velikih razočaranj, saj so bila pričakovanja učencev glede ocen previsoka, kar dokazuje tudi velika razlika med obstoječo in želeno klimo pred eksperimentom. Zanimiv je rezultat kategorije medosebni odnosi, kjer je bila želja po izboljšanju odnosov pred eksperimentom bistveno višja, medtem ko so pričakovanja glede izboljšanja odnosov po eksperimentu manjša, lahko bi rekla tudi realnejša. Kategorija sistema pa je po eksperimentu pri obstoječi in zeleni razredni klimi enaka, kar priča o tem, da so učenci z redom, organizacijo in jasnostjo pravil popolnoma zadovoljni.

Učitelji z obstoječo razredno klimo pred eksperimentom še zdaleč niso bili zadovoljni in je bila bistveno nižja, kot pri učencih. Učitelji so zaznavali težave predvsem v kategoriji medosebnih odnosov, saj je rezultat zelene razredne klime pokazal močno željo po izboljšanju medosebnih odnosov. Želja po izboljšanju medosebnih odnosov je bila pri učencih bistveno manjša, kar lahko pomeni, da so se učenci med sabo bolje razumeli, kot so se z njimi razumeli učitelji. Velika razlika v kategoriji sistema pri učiteljih prav tako nakazuje željo po večji organiziranosti in redu v razredu. Merjenje razredne klime učiteljev po eksperimentu odkriva popolnoma novo sliko razreda, ki je pred intervencijo veljal za enega najtežavnejših na šoli. Najspodbudnejši rezultat v kvantitativnem delu je prav gotovo zaznavanje obstoječe razredne klime učiteljev po eksperimentu, ki se je zvišala za več kot 10 točk. Pri učiteljih se je predvsem močno zvišal rezultat pri kategoriji medosebni odnosi, kar

kaže na izboljšanje socialnih stikov in večjo angažiranosti učencev. Poleg tega pa je pomemben tudi rezultat razlike med obstoječo in želeno razredno klimo, ki je po eksperimentu bistveno nižja in znaša manj kot 5 točk, kar pomeni, da je zmerna.

Po eksperimentu je bila v eksperimentalni skupini ocenjena **razlika med obstoječo in želeno razredno klimo** zmerna tako **pri učiteljih** kot **pri učencih**, kar pomeni, da je razredna klima spodbujala motivacijo za šolsko delo, razvijala notranjo motivacijo, zmanjševala strah pred šolo in posledično povečevala kakovost znanja in vplivala na višje ocene pri učencih.

Kontrolna skupina sicer glede rezultatov pred eksperimentom ni bila popolnoma primerljiva z eksperimentalno skupino, saj je bila obstoječa razredna klima po mnenju učiteljev v kontrolni skupini precej višja. Vendar tak rezultat opravičuje željo učiteljev po intervenciji v razredu, kjer je potekala igralna terapija. Kljub neprimerljivosti skupin glede na mnenje učiteljev, je zanimiva primerjava med skupinama glede rezultatov ob drugem merjenju. V kontrolni skupini se je obstoječa klima po mnenju učiteljev celo znižala, razlika med ocenama obstoječe in zelene razredne klime pa se je tako pri učencih kot pri učiteljih le malenkost zmanjšala.

Rezultati kontrolne in eksperimentalne skupine pričajo o uspešnosti intervencije v obliki igralne terapije, saj v kontrolni skupini ni bilo opaziti bistvenih razlik v zaznavanju obstoječe in zelene razredne klime pred eksperimentom in po njem.

Poleg naštetega pa je pomemben tudi podatek o oceni srečanj, ki so bila po mnenju učencev zelo uspešna, saj so vsa srečanja ocenili z zelo visokimi ocenami. Najvišje so učenci ocenili srečanje, kjer smo izvedli sproščanje in vizualizacijo, ki sta jim močno pomagala s soočanjem s stresom in strahom v šoli. Učenci so najslabše ocenili zadnje srečanje, kjer so na njihovo željo ponovno slikali skupinske slike, s katerimi so želeli okrasiti razred. Žal so ponovno ugotovili, da niso nastale take slike, kot so želeli. Vendar pa je ocena vseh srečanj še vedno zelo visoka (nad 4,5), kar dokazuje, da si učenci, vpeti v šolski sistem, zelo želijo drugačnega načina dela in potrebujejo sprostitev in čas za umirjanje.

5.2 KVALITATIVNI DEL

Kvalitativno sem obdelala podatke, ki sem jih pridobila v:

- spisih ali esejih 16 učencev eksperimentalne skupine o počutju med terapevtskimi srečanji in o spremembah, ki so jih zaznavali.
- spisih ali esejih 12 učencev eksperimentalne skupine o počutju med pisanjem testa po vodeni vizualizaciji.
- spisih 3 učečih učiteljev in razrednika učencev eksperimentalne skupine v obliki nestandardiziranega intervjuja o učinkih igralne terapije na posamezne učence in razred kot celoto.

5.2.1 SPISI UČENCEV O POČUTJU MED TERAPEVTSKIMI SREČANJI

Počutje med terapevtskimi srečanji

Vsi učenci so svoje počutje med terapevtskimi srečanji ocenili kot pozitivno. Večina učencev je počutje ocenila z besedama *super in odlično*, nekaj pa z besedami *v redu* in *zelo lepo*. Nekateri učenci so med terapevtskimi srečanji čutili sproščenost, *umirjenost in svobodo*, slednjo so začutili predvsem v načinu izražanja (*»Najboljše mi je bilo, ko smo lahko izdelali, kar smo hoteli«* - O3). Čeprav so bila srečanja vodena in vnaprej načrtovana, so se počutili svobodne zaradi lastne izbire materialov, barv, načina izdelave izdelkov idr. Ena učenka je med srečanji začutila, da lahko odloži vse svoje težave (*»V izdelke sem odložila vse svoje misli in težave.«* - O2).

Dejavnost, ki je bila učencem všeč

Največ učencev je poudarilo, da jim je bilo všeč, ker so med srečanji lahko *ustvarjali* in se naučili *tehnik sproščanja*.

Odnos igralne terapevtke

Veliko učencev je poudarilo, da jim je bil všeč drugačen odnos igralne terapevtke, kot so ga po navadi vajeni v šoli. Navdušeni so bili predvsem nad tem, da so bili sprejeti

takšni, kot so (*»Pričakovala sem, da nas hočete s temi srečanji spremeniti, ampak ste nas sprejeli take, kot smo«* - C2) ter da jih je terapevtka razumela in so ji lahko zaupali (*»Terapevtka je zelo prijazna, te razume in ji lahko zaupaš.«* - F6). Všeč jim je bilo tudi, da se terapevtka med srečanji *ni jezila* in jih je velikokrat tudi *pohvalila*.

Počutje po terapiji

Večina učencev se je po terapiji počutilo *bolje, sproščeno in umirjeno, težave, ki jih imajo, pa so zagledali v drugačni luči* (*»Terapije me zelo dvignejo, ker imam veliko težav in sem osamljena.«* - O4, *»Pred terapijo sem čisto drugačna kot po terapiji, ko sem umirjena, sproščena, vesela in se ne obremenjujem toliko s problemi.«* - R2). Le en učenec je zapisal, da se takoj po terapiji prične počutiti slabše, ker se ponovno spomni na šolo (*»...a po srečanjih so me preplavili slabi občutki, ker sem pomislil na šolo.«* - P2).

Sprememba po terapijah

Vsi učenci opisujejo pozitivne spremembe, ki so jih zaznali po izvedbi srečanj. Kot pozitivne spremembe večina učencev navaja *izboljšanje odnosov s sošolci, starši, brati in sestrami ter mirnost in sproščenost pred ocenjevanji znanja*. Nekaj učencev je zaznalo tudi *želeno osebnostno spremembo, višjo samozavest in voljo do življenja* (*»Pred srečanji sem se počutila osamljena in da me nihče ne mara, po terapiji pa sem ugotovila, da nisem sama in da je veliko ljudi, ki jim ni vseeno zame in me imajo radi tako, kot sem.«* - F3, *»Sedaj pri pouku lažje sodelujem in zaupam vase, sem bolj samozavestna in lažje mi je zjutraj vstati in oditi v nov dan.«* - F4). Nekaj učencev je navedlo, da so se skozi terapije *bolj poglobili vase in posledično spoznati, kaj želijo v življenju*. Nekaj učencev je opazilo spremembo predvsem pri *boljšem uspehu v šoli*, nekaterim pa so srečanja pomagala, da so pričeli *gledati na življenje z bolj pozitivne, svetle strani* (*»Popeljali ste nas v svetlo plat našega življenja in nam pokazali, da ni vse črno in belo in da obstaja tudi svet v barvah. Vi ste nas popeljali v boljši svet.«* - G4, *»Zelo sem se umirila in vidim življenje z dobre strani.«* - O5). Ena učenka navaja, da se je po srečanjih *zresnila*, ena pa je opazila, da je *lažje in bolj osredotočena* (*»Lažje se osredotočim na sedanost in prihodnost.«* - R3).

Zahvala

Nekaj učencev je v spisu izrazilo tudi hvaležnost za izkušnjo, ki so jo doživeli preko terapevtskih srečanj (*»Hvala vam, da ste nam dali priložnost, da sodelujemo z vami.«* - C4, *»Hvala vam za vaš trud.«* - D4).

5.2.2 SPISI UČENCEV O POČUTJU MED PISANJEM TESTA PO VODENI VIZUALIZACIJI

Večina učencev je pisala o *sproščenosti in umirjenosti* med pisanjem testa. Zapisali so, da se jim *niso tresle roke*, da *niso hiteli* in da so se *počutili zelo dobro in drugače*. Nekaj učencev je navedlo, da so *lažje razmišljali in več razumeli*, poleg tega pa so imeli tudi *zelo dober občutek glede rezultata testa*. Nekaj učencev je zapisalo, da so bili *bolje skoncentrirani* in da so *hitreje reševali* in jim je zato *ostalo več časa*. Nekaj učencem je bila zelo všeč *glasba*, ki je spremljala vizualizacijo in smo jo na njihovo željo pustili prižgano tudi med pisanjem testa. Učenci so izrazili tudi *željo po ponovitvi izkušnje pred vsakim naslednjim testom*, saj so v zapisih opisovali *negativne izkušnje pisanja testov brez predhodne vizualizacije - tresenje rok, živčnost, hitenje, delanje napak in pozabljanje naučene snovi* (*»Po navadi sem med testom živčna in se tudi tretim, danes pa sem se počutila odlično, kot bi plavala na vodi in bi pihal rahel veter.«* - L5, L6). Samo en učenec je navedel, da je imela vizualizacija neželen učinek, saj je zaradi sproščenosti med pisanjem testa pričakoval slabši rezultat (*»Čeprav se mi zdi, da bom pisal slabše, ker sem bil preveč sproščen in ko sem preveč sproščen, pišem slabo.«* - C3).

5.2.3 SPISI UČEČIH UČITELJEV IN RAZREDNIKA O UČINKIH IGRALNE TERAPIJE NA POSAMEZNE UČENCE IN RAZRED KOT CELOTO

Vsi učitelji so opazili, da so se učenci *umirili, tudi najbolj moteči med njimi*, opazili so tudi, da so postali *bolj vodljivi*, da so se med sabo *bolj povezali* in da so bolj *odgovorni in zreli* (*»Učenci so se nekoliko umirili in so bolj vodljivi. Veliko bolj so umirjeni, vodljivi in slišijo navodila. Umirili so se tudi posamezniki, ki so bili prej moteči.«* - Š1, Š2, Š3; *»Nekoliko bolj so umirjeni in se ne zafrkavajo več med sabo.«*

- T1, T2; »So veliko bolj umirjeni, odgovorni in odrasli. Moteči učenci so se povezali s pridnimi sošolkami. Tudi med sabo so veliko bolj povezani.« - U1, U2, U3).

5.2.4 RAZPRAVA O REZULTATIH KVALITATIVNEGA DELA

V kvantitativnem delu raziskave so spodbudni rezultati nakazovali, da je bil način intervencije v obliki igralne terapije izredno učinkovit. Ker so številčni prikazi rezultatov mnogokrat precej suhoparni, jih je tudi v moji raziskavi obogatil kvalitativni del, ki je razkril mnoge skrite želje, pričakovanja, majhne zmage in spodbudne učinke šestih terapevtskih srečanj.

Kvalitativni del sem razdelila na tri dele in vsi pričajo o pozitivnih učinkih skupinske igralne terapije.

Prvi del kvalitativnih podatkov predstavljajo spisi učencev o počutju med srečanji in učinkih, ki so jih zaznali sami pri sebi. Vsi učenci so v spisih pohvalili drugačen način dela, odnos terapevte, ki je bil popolnoma drugačen, kot so ga vajeni v šoli, in svobodo izbire, ki so jo imeli med ustvarjanjem. Pohvalili so tudi metode dela, saj so med ustvarjanjem in sproščanjem vzpostavili stik s sabo in svojim notranjim svetom, kar je v sodobnem tempu in natrpanih učnih načrtih prava redkost. Učenci so v samo šestih srečanjih in veliki skupini lahko začutili osnovne principe igralne terapije (topel in podporen odnos, popolno sprejemanje otroka, vzpostavitev permisivne situacije, proces refleksije, umirjenost procesa in svobodo z minimalnimi omejitvami). Skozi odnos, ki je temeljil na popolnem sprejemanju in razumevanju in v spodbudnem okolju, so se v učencih pričele dogajati številne pozitivne spremembe, o katerih so z veseljem pisali v svojih spisih. Učenci so zapisali, da so se sprostili, izboljšali odnose s svojimi bližnjimi, izboljšali samopodobo in posledično uspeh v šoli in na drugih področjih. Nekateri učenci so se tudi naučili poglobiti vase in razumeti svoje želje in cilje ter uvideli pozitivnejšo plat življenja. Spisi, ki so jih učenci zapisali, pričajo o izredni učinkovitosti srečanj, saj v igralni terapiji (kot tudi v vsaki drugi obliki psihoterapevtske pomoči), velja načelo, da je za doseganje pozitivne spremembe potrebnih vsaj deset srečanj. Poleg tega se igralna terapija izvaja v manjših skupinah, ki štejejo le od štiri do šest otrok. Majhno število srečanj in prevelika

skupina nista bili oviri za doseganje številnih pozitivnih sprememb. Vsa našeta dejstva pričajo, da je za pozitivne spremembe tako na nivoju posameznika kot na nivoju celotnega oddelka potrebnega le malo truda tem nekaj časovni in prostorske organizacije s strani svetovalne delavke ali razrednika.

Drugi del kvalitativnih podatkov predstavljajo spisi učencev o občutkih med pisanjem testa, ki je sledil kreativni vizualizaciji. Ponovno so občutki, ki jih opisujejo učenci, zelo pozitivni. Vsi so začutili umirjenost in sproščenost. Med testom niso bili živčni in so test rešili hitreje, laže so se zbrali in posledično boljše razmišljali in več razumeli. Učencem je bila izkušnja tako všeč, da so jo želeli ponoviti pred vsakim testom.

Tretji del kvalitativnih podatkov predstavljajo spisi učiteljev o spremembah, ki so jih opazili pri učencih eksperimentalne skupine. Čeprav so bili zapisi zelo kratki, ponovno pričajo o pozitivnih učinkih terapevtskih srečanj. Vsi učeči učitelji so zapisali, da so se učenci umirili, da so postali vodljivi in da so se odnosi med njimi močno izboljšali.

Čeprav rezultatov zaradi premajhnega vzorca ne morem posplošiti, lahko z gotovostjo trdim, da je skupinska igralna terapija pri učencih pustila pozitivno sled in jih obogatila za novo izkušnjo.

6 SKLEPI

Sklepi, ki jih lahko izpeljem iz do sedaj zapisanih ugotovitev, so naslednji:

- Po izvedbi skupinske igralne terapije je zaznavanje obstoječe razredne klime učencev v eksperimentalni skupini višje za 2,1 točke, kar govori v prid hipoteze 1 (**H1**: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učencev obstoječa razredna klima izboljšala*).
- Po izvedbi skupinske igralne terapije je zaznavanje obstoječe razredne klime učiteljev v eksperimentalni skupini višje za 10,4 točke, kar govori v prid hipoteze 2 (**H2**: *Po izvajanju igralne terapije se je po mnenju učiteljev obstoječa razredna klima izboljšala*).
- Po izvedbi skupinske igralne terapije se je razlika med obstoječo in želeno razredno klimo, ki so jo zaznali učenci, znižala za 4,7 točke in je zmerna, kar govori v prid hipoteze 3 (**H3**: *Po izvajanju igralne terapije je razlika med obstoječo in želeno razredno klimo zmerna*).
- Po izvedbi skupinske igralne terapije se je razlika med obstoječo in želeno razredno klimo, ki so jo zaznali učitelji, znižala za 11,6 točke in je zmerna, kar govori v prid hipoteze 3 (**H3**: *Po izvajanju igralne terapije je razlika med obstoječo in želeno razredno klimo zmerna*).
- Učenci so pri izvedbi skupinske igralne terapije pohvalili drugačen način dela, odnos terapevtke, ki je temeljil na popolnem sprejemanju in razumevanju, in metode dela, predvsem ustvarjanje in sproščanje.
- Skozi permisiven odnos in v spodbudnem okolju so se pri učencih sprožile številne pozitivne spremembe – naučili so se sprostiti in umiriti ter se poglobiti vase in razumeti svoje želje in cilje, izboljšali so odnose s svojimi bližnjimi, izboljšali samopodobo in posledično uspeh tako v šoli kot tudi na drugih področjih.

- Učenci so izkušnjo pisanja testa, ki je sledila kreativni vizualizaciji, doživeli zelo pozitivno, saj so začutili umirjenost in sproščenost, test so rešili hitreje, lažje so se zbrali in posledično boljše razmišljali in več razumeli.
- Učitelji so pri učencih eksperimentalne skupine po srečanjih opazili, da so se učenci umirili, postali vodljivi in da so se odnosi med njimi močno izboljšali.

7 PREDLOGI

Predlogi za praktično delovanje izhajajo predvsem iz navdušujočih rezultatov raziskave in dejstva, da se v šolah premalo časa namenja psihosocialni podpori učencev, zaradi česar so tudi vedno slabše opremljeni za uspešno vključevanje v tekmovalen izobraževalni sistem. Predlogi za sistemsko uvajanje tovrstnih dejavnosti so naslednji:

- izvedba izobraževanja iz igralne terapije za šolske svetovalne delavce, s katerim bi pridobili potrebna znanja za izvajanje skupinske igralne terapije v šolah in vrtcih,
- vključitev izvajanja skupinske igralne terapije v obvezni del razrednih ur v šolah in dopoldanske aktivnosti v vrtcih.

Predlogi glede teorije se dotikajo predvsem problematike pomanjkanja literature na področju igralne terapije in so naslednji:

- prevod najpomembnejše strokovne literature na področju igralne terapije in
- izdaja strokovnega članka na podlagi izkušenj predstavljene raziskave.

Predlogi glede nadaljnjega raziskovanja:

- ponoviti raziskavo na večjem številu učencev in v več razredih osnovnih šol, s čimer bi ob večjem in bolj reprezentativnem vzorcu lahko dobili tudi statistično zanesljivejše rezultate,
- v nadaljnjih raziskavah natančneje ovrednotiti tudi osebne spremembe (npr. z Vprašalnikom prednosti in težav – Goodman's SDQ), ki so jih doživeli učenci,
- ugotoviti dolgoročnost učinkov, ki jih je imelo izvajanje skupinske igralne terapije na celotno oddelčno skupnost in posameznike,

- obogatiti visokošolske programe, ki izobražujejo bodoče šolske svetovalne delavce, z znanji in spretnostmi igralne terapije,
- organizirati nekajdnevna izobraževanja o osnovnih znanjih in spretnostih igralne terapije za šolske svetovalne delavce,
- povečati število svetovalnih delavcev v šolah in vrtcih, ki bi lahko nudili kvalitetno in hitro psihosocialno podporo in pomoč učencem in otrokom,
- ozaveščati tako starše kot učitelje in ostale strokovnjake o pomenu proste igre za otrokov razvoj, in
- v šolske dejavnosti vključiti prosto igro, kot obvezen del učnih načrtov.

8 LITERATURA IN VIRI

- Adlešič, I. (1998), *Razredna klima učencev osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška obzorja, 13, št. 3-4, str. 160 – 176..
- Axline, M. V. (1974), *Play Therapy*. New York: The Random House Publishing Group.
- Bach, R., (1995), *Jonathan Livingston galeb*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bahovec, E. D. (2007), *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Barnes, M. (1996), *The Healing Path With Children: An exploration for parents and professionals*. Kingston: Viktoria, Fermoye & Berrigan Publishing House.
- Batistič Zorec, M. (2006), *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Brown S., MD (2010), *Play*. New York: Penguin Group.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Možina, M., Kobal, L., Mešl, N., (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezič, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanovič. S., Šmuk, B. (2008), *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Geldard K. & Geldard D. (1997), *Counselling Children. A Practical Introduction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Goodyear-Brown, P. (2002), *Digging for Burried Treasure*. London: Sundog Ltd.
- Horvat. L, Magajna L. (1987), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Hughes, Ferguson P. (2003), *Spontaneous Play in the 21st Century. Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, (21-39).
- Landerth, G. L. (2002), *Play Therapy, The Art of the Relationship*. New York: Brunner-Routledge.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2005), *Psihologija otroške igre: Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Milošević Arnold, V., Poštrak, M., (2003), *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Mesec, B. (1997), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I, II*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo (skripta).
- Mills, C. J. (1999), *Reconnecting to the Magic of Life*. Kekaha, Kaua'i, Hawai: Imaginal Press.
- Mills, C. J., Crowley, R. J., (1986), *Therapeutic Mataphors for Children*, London: Brunner-Routledge.
- Oaklander, V. (1998), *Windows to Our Children*. Maine: The Gestalt Journal Press.
- Oates J., Grayson A. (2004), *Cognitive and Language Development in Children*. Milton Keynes: The Open University.
- Pellegrini D. A., Holmes M. R. (2005), *The Role of Recess in Primary School*. Oxford: Oxford University Press.
- Toličič I., Smiljanič – Čolanović, V. (1977). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vtič Tršinar, D. (2004), *Iskalci biserov: priručnik za razredne ure*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo: Za boljši svet.

- Wenner, M. (2009), *The Serious Need for Play*. Scientific American Mind., Vol. 20 Issue 1. (22-29).
- Wilson, K., Ryan, V. (2005), *Play Therapy: A non-directive approach for children and adolescents*. Burligton: Bailliere Tindall Elsevier, second edition.
- Zabukovec, V. (1998), *Merjenje razredne klime. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, Produktivnost, d.o.o.

Internetni viri

- Internet 1 (<http://www.playtherapy.org.uk/AboutPTUK/Research1.htm>, 4. 2. 2014)
- Internet 2 (http://www.zdlj.si/zdlj/index.php?option=com_k2&view=item&id=631:ali-bodo-strokovnjaki-cdz-jutri-se-lahko-zagotovili-ustrezno-pomoc&Itemid=354, 5. 2. 2014)
- Internet 3 (<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1074712/field-theory>, 25. 9. 2014)

9 PRILOGE

PRILOGA 1 – EVALVACIJA SREČANJA

Datum: _____

Prosim, da z oceno od 1 do 5 izraziš svoje občutke za današnje srečanje, kjer pomeni ocena **1-zelo slabo in ocena 5-zelo dobro**.

OBKROŽI:

* današnje srečanje ocenjujem z..... 1 2 3 4 5

* takšen način dela je..... 1 2 3 4 5

* delo učiteljice je ocenjujem z 1 2 3 4 5

* počutil/a sem se.....1 2 3 4 5

Rad/a bi še povedal/a

HVALA!

PRILOGA 2 - SOGLASJE ZA SODELOVANJE

Spoštovani!

Sem študentka magistrskega študija socialnega dela (modul Socialno delo v vzgoji in izobraževanju) na Fakulteti za socialno delo v Ljubljani. Poleg že omenjenega študija sem zaključila tudi prvostopenjski študij psihologije in igralne terapije. Magistrski študij bom zaključila z magistrsko nalogo »Uvajanje elementov igralne terapije v osnovno šolo«, v kateri bom združila vsa tri področja. S svojo nalogo bi rada preverila vpliv elementov igralne terapije na razredno klimo in medsebojne odnose med učenci.

Za izpeljavo raziskave v okviru magistrske naloge sem se dogovorila za sodelovanje z Osnovno šolo Dolenjske Toplice. V raziskavo bom vključila oba sedma razreda, v 7. a ne bom izvajala aktivnosti, v 7. b pa bom izvedla 6 srečanj (delavnic) v okviru razrednih ur. Pred začetkom in po zaključku aktivnosti bodo učenci, učeči učitelji in razrednika izpolnili vprašalnike o klimi in medosebnih odnosih v obeh razredih. Pridobljeni rezultati in primerjava mi bodo pomagali pri izdelavi raziskave.

V kolikor soglašate z izvedbo srečanj v 7. b razredu, vas prosim, če podpišete spodnje soglasje.

Svoje soglasje lahko seveda kadarkoli prekličete.

Kontaktne podatke za morebitna vprašanja:

Petra Škof (tel.: 031688324, e-mail: igralna.terapija@gmail.com)

S podpisom soglašam, da moj sin/hči _____,
rojen-a dne _____ sodeluje v raziskavi v okviru
magistrske naloge »Uvajanje elementov igralne terapije v osnovno šolo«.

Podpis starša: _____

V _____, dne _____

Najlepša hvala za sodelovanje!

PRILOGA 3 – SPISI UČENCEV IN UČITELJEV

Spisi učencev o počutju med srečanji in o spremembah, ki so jih zaznali:

Pri terapiji se počutim fenomenalno. (A1)

Všeč mi je tudi, ko ustvarjamo. (A2)

Všeč mi je odnos in ko se ne kregamo in se družimo. (A3)

Všeč mi je tudi, ko nas kdaj pohvalite, (A4)

najbolj pa mi je všeč, ko lahko naslikamo kar želimo. (A5)

Med srečanji sem vedno sproščena in umirjena in se počutim super. (A6)

V meni se je veliko spremenilo, predvsem občutki in čustva. (A7)

Najbolj mi je bilo všeč, ko smo se sproščali. (A8)

Pri terapiji se počutim dobro. (B1)

Spremenil sem predvsem odnos do sošolcev, na bolje. (B2)

Med našimi srečanji sem se počutila odlično. (C1)

Pričakovala sem, da nas hočete s temi srečanji spremeniti, ker so se vsi učitelji pritoževali nad nami. Ampak ni bilo tako, ker ste nas sprejeli take kot smo. (C2)

Srečanja so mi pomagala, da sem se z nekaterimi sošolci bolj zblížala in z nekaterimi oddaljila, kar je bilo tudi prav. (C3)

Hvala vam, da ste nam dali priložnost, da sodelujemo z vami. (C4)

Med srečanji sem se počutila odlično, sproščeno. (D1)

Všeč mi je bilo, ker smo lahko ustvarjali. (D2)

Spremenila sem se v tem, da sem pred testi sproščena. (D3)

Hvala vam za vaš trud. (D4)

Pri srečanjih sem se počutila zelo lepo, (F1)

najbolj pa mi je všeč ko se sprostimo in ustvarjamo. (F2)

Pred srečanji sem se počutila osamljena in da me nihče ne mara, po terapiji pa sem ugotovila, da nisem sama in da je veliko ljudi, ki jim ni vseeno zame in me imajo radi tako kot sem. (F3)

Sedaj pri pouku lažje sodelujem in zaupam vase, sem bolj samozavestna in lažje mi je zjutraj vstati in oditi v nov dan. (F4)

Preko terapije sem ugotovila kdo sem in kaj si želim v življenju. (F5)

Terapevtka je zelo prijazna, te razume in ji lahko zaupaš. (F6)

Meni je bilo super. (G19)

Zelo ste mi pomagali pri ocenah pri športu in drugje. (G2)

Ker se doma veliko kregam z bratcem sem bila prej zelo živčna, zdaj nisem več. (G3)

Popeljali ste nas v svetlo plat našega življenja in nam pokazali, da ni vse črno in belo in da obstaja tudi svet v barvah. Vi ste nas popeljali v boljši svet. (G4)

Spremembo opazijo tudi starši in učitelji, saj mi govorijo, da sem se popravila v šoli. (G5)

Med našimi srečanji sem se počutila dobro. (H1)

Pričakovala sem sicer več meditacije. (H2)

Med srečanji sem se počutila v redu. (I1)

Nisem se veliko spremenila, sem se pa zelo sprostila. (I2)

Med srečanji mi je bilo zelo dobro. (J1)

Všeč mi je bilo, ker smo si lahko samo zamislili, kaj bomo naredili. (J2)

Med srečanji sem bila zelo mirna in sproščena (J3)

in tudi sedaj sem bolj mirna in sproščena. (J4)

Všeč mi je bilo na naših srečanjih. (K1)

Najprej sem mislila, da je »kr neki« ampak ugotovila sem, v bistvu pomaga. (K2)

Zelo sem se spremenila in postala bolj resna. (K3)

Med srečanji sem se počutil zelo dobro. (L1)

Malo sem se tudi spremenila na boljše in zelo sem se veselil četrтков. (L2)

Med srečanji sem se počutila zelo v redu in bilo mi je ves čas všeč. (M1)

Spremenilo se je predvsem to, da pred testi nisem več živčna. (M2)

Med našimi srečanji sem se počutila super in vsak dan sem komaj čakala, da bo četrtek. (N1)

Po vsakem srečanju sem se počutila bolje. (N2)

Drugi so opazili spremembe na meni. (N3)

Opazila sem, da sem sedaj doma veliko bolj prijazna in veliko pomagam. (O1)

V izdelke sem vložila vse svoje misli in težave. (O2)

Najboljše mi je bilo, ko smo lahko izdelali kar smo hoteli. (O3)

Terapije me zelo dvignejo, ker imam veliko težav in sem osamljena (O4)

Zelo sem se umirila in vodim življenje z dobre strani. (O5)

Med srečanji sem se počutil dobro, (P1)

a po srečanjih so me preplavili slabi občutki, ker sem pomislil na šolo. (P2)

Spremenil se nisem skoraj nič, razen tega, da sem bolj sproščen. (P3)

Terapije mi zelo pomagajo razumeti samo sebe, se poglobiti vase. (R1)

Pred terapijo sem čisto drugačna kot po terapiji, ko sem umirjena, sproščena, vesela in se ne obremenjujem toliko s problemi. (R2)

Lažje se osredotočim na sedanost in prihodnost. (R3)

Spisi učencev o počutju med testom po vizualizaciji:

Med testom sem se počutila nekoliko bolj sproščeno kot ponavadi. (a1)

Ni mi šlo slabo in (a2)

menim, da so vaje pomagale. (a3)

Nisem bila živčna, kot včasih. Nisem preveč hitela, (b1)

ko hitim ponavadi naredim napako. (b2)

Počutila sem se bolje, kot pri drugih testih. (b3)

Roka se mi ni tresla. (b4)

Bilo mi je veliko lažje. (b5)

Bila sem bolj zbrana in sproščena. (b6)

Veliko lažje mi je bilo pisati test. (c1)

Bolje sem se skoncentriral in pozabil na druge stvari. (c2)

Čeprav se mi zdi da bom pisal slabše, ker sem bil preveč sproščen in ko sem preveč sproščen pišem slabo. (c3)

Moji občutki pri matematiki so bili zelo dobri. (d1)

Pisala sem dobro. (d2)

Med celim testom sem bila sproščena. (d3)

Test sem hitreje rešila. (d4)

Počutil sem se super, ker sem bil sproščen. (e1)

Vse na testu mi je šlo super, razen ene naloge. Pisal sem veliko lažje, (e2)

bil sem zelo sproščen in prepričan vase. (e3)

Včasih sem bil tudi tako živčen, da sem pozabil kar sem znal. (e4)

Danes sem bil čisto miren in lepo pisal. (e5)

Želim si, da bi prišli k nam pred vsakim testom. (e6)

Meni je bilo zelo v redu, (f1)

nič nisem imela treme, nisem bila živčna, reševala sem umirjeno, (f2)

imela sem dovolj časa za rešiti vse naloge in končala 10 minut prej. (f3)

Bila sem 100% skoncentrirana cel test. (f4)

Rada bi to ponovila pri vsakem testu. (f5)

To mi je zelo pomagalo. (g1)

Ponavadi se mi pred testom tresejo roke, da komaj pišem in sem zelo živčna. (g2)

Zdaj se mi roke niso tresle in sem v testu celo uživala. (g3)

Tudi glasba med testom mi je zelo pomagala. (g4)

Občutek med in pred testom je bil drugačen, počutila sem se sproščeno in sem test rešila z lahkoto. (h1)

Boljše sem razmišljala in več razumela. (h2)

Po vizualizaciji sem bila sproščena in pomirjena. (i1)

Imam zelo dober občutek glede testa, mislim da bom pisala bolje kot do sedaj. (i2)

Počutila sem se zelo zelo lepo, (j1)

Bila sem umirjena, nič živčna (j2)

in rešila cel test, imela sem dovolj časa. (j3)

Med testom sem bila mirna in nič živčna. (k1)

Test sem reševala hitro in dobro. (k2)

Med testom sem bila mirna in nisem bila živčna. (l1)

Test sem reševala hitro in dobro. (l2)

Počutila sem se zelo dobro in (l3)

glasba mi je pomagala ostati mirna. (l4)

Ponavadi sem med testom živčna in se tudi tresem, (l5)

danes pa sem se počutila odlično, kot bi plavala na vodi in bi pihal rahel veter. (l6)

Želela bi ponoviti to sprostitev. (l7)

Spisi učiteljev o učinkih igralne terapije na posamezne učence in razred kot celoto:

Učenci so se nekoliko umirili in (S1)

so bolj vodljivi.(S2)

Veliko bolj so umirjeni, (Š1)

vodljivi in slišijo navodila. (Š2)

Umirili so se tudi posamezniki, ki so bili prej moteči. (Š3)

Nekoliko bolj so umirjeni in (T1)

se ne zafrkavajo več med sabo. (T2)

So veliko bolj umirjeni, (U1)

odgovorni in odrasli. (U2)

Moteči učenci so se povezali s pridnimi sošolkami. Tudi med sabo so veliko bolj povezani. (U3)

PRILOGA 4 – KODIRANJE S PROSTIM PRIPISOVANJEM POJMOV

1. Učenci – počutje med srečanji in opažene spremembe

POČUTJE MED SREČANJI IN OPAŽENE SPREMEMBE		KODE (POJMI)
A1	Pri terapiji se počutim fenomenalno.	Počutje med srečanji
A2	Všeč mi je tudi, ko ustvarjamo.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
A3	Všeč mi je odnos in ko se ne kregamo in se družimo.	Odnos igralne terapevtke
A4	Všeč mi je tudi, ko nas kdaj pohvalite,	Odnos igralne terapevtke
A5	najbolj pa mi je všeč, ko lahko naslikamo kar želimo.	Počutje med srečanji
A6	Med srečanji sem vedno sproščena in umirjena in se počutim super.	Počutje med srečanji
A7	V meni se je veliko spremenilo, predvsem občutki in čustva.	Sprememba
A8	Najbolj mi je bilo všeč, ko smo se sproščali.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
B1	Pri terapiji se počutim dobro.	Počutje med srečanji
B2	Spremenil sem predvsem odnos do sošolcev, na bolje.	Sprememba
C1	Med našimi srečanji sem se počutila odlično.	Počutje med srečanji
C2	Pričakovala sem, da nas hočete s temi srečanji spremeniti, ampak ste nas sprejeli take kot smo.	Odnos igralne terapevtke
C3	Srečanja so mi pomagala, da sem se z nekaterimi sošolci bolj zblížala in z nekaterimi oddaljila, kar je bilo tudi prav.	Sprememba
C4	Hvala vam, da ste nam dali priložnost, da sodelujemo z vami.	Zahvala
D1	Med srečanji sem se počutila odlično, sproščeno.	Počutje med srečanji
D2	Všeč mi je bilo, ker smo lahko ustvarjali.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
D3	Spremenila sem se v tem, da sem pred testi sproščena.	Sprememba

D4	Hvala vam za vaš trud.	Zahvala
F1	Pri srečanjih sem se počutila zelo lepo,	Počutje med srečanji
F2	najbolj pa mi je všeč, ko se sprostimo in ustvarjamo.	Dejavnost, ki mi je bila všeč
F3	Pred srečanji sem se počutila osamljena in da me nihče ne mara, po terapiji pa sem ugotovila, da nisem sama in da je veliko ljudi, ki jim ni vseeno zame in me imajo radi tako kot sem.	Sprememba
F4	Sedaj pri pouku lažje sodelujem in zaupam vase, sem bolj samozavestna in lažje mi je zjutraj vstati in oditi v nov dan.	Sprememba
F5	Preko terapije sem ugotovila kdo sem in kaj si želim v življenju.	Sprememba
F6	Terapevtka je zelo prijazna, te razume in ji lahko zaupaš.	Odnos igralne terapevtke
G1	Meni je bilo super.	Počutje med srečanji
G2	Zelo ste mi pomagali pri ocenah pri športu in drugje.	Sprememba
G3	Ker se doma veliko kregam z bratcem sem bila prej zelo živčna, zdaj nisem več.	Sprememba
G4	Popeljali ste nas v svetlo plat našega življenja in nam pokazali, da ni vse črno in belo in da obstaja tudi svet v barvah. Vi ste nas popeljali v boljši svet.	Sprememba
G5	Spremembo opazijo tudi starši in učitelji, saj mi govorijo, da sem se popravila v šoli.	Sprememba
H1	Med našimi srečanji sem se počutila dobro.	Počutje med srečanji
I1	Med srečanji sem se počutila v redu.	Počutje med srečanji
I2	Nisem se veliko spremenila, sem se pa zelo sprostita.	Sprememba
J1	Med srečanji mi je bilo zelo dobro.	Počutje med srečanji
J2	Všeč mi je bilo, ker smo si lahko samo zamislili, kaj bomo naredili.	Počutje med srečanji
J3	Med srečanji sem bila zelo mirna in sproščena	Počutje med srečanji
J4	in tudi sedaj sem bolj mirna in sproščena.	Sprememba
K1	Všeč mi je bilo na naših srečanjih.	Počutje med

		srečanja
K2	Najprej sem mislila, da je »kr neki« ampak ugotovila sem, v bistvu pomaga.	Sprememba
K3	Zelo sem se spremenila in postala bolj resna.	Sprememba
L1	Med srečanja sem se počutil zelo dobro.	Počutje med srečanja
L2	Malo sem se tudi spremenil na boljše in zelo sem se veselil četrtkov.	Sprememba
M1	Med srečanja sem se počutila zelo v redu in bilo mi je ves čas všeč.	Počutje med srečanja
M2	Spremenilo se je predvsem to, da pred testi nisem več živčna.	Sprememba
N1	Med našimi srečanja sem se počutila super in vsak dan sem komaj čakala, da bo četrtek.	Počutje med srečanja
N2	Po vsakem srečanju sem se počutila bolje.	Počutje po srečanjih
N3	Drugi so opazili spremembe na meni.	Sprememba
O1	Opazila sem, da sem sedaj doma veliko bolj prijazna in veliko pomagam.	Sprememba
O2	V izdelke sem vložila vse svoje misli in težave.	Počutje med srečanja
O3	Najboljše mi je bilo, ko smo lahko izdelali kar smo hoteli.	Počutje med srečanja
O4	Terapije me zelo dvignejo, ker imam veliko težav in sem osamljena.	Počutje po srečanjih
O5	Zelo sem se umirila in vidim življenje z dobre strani.	Sprememba
P1	Med srečanja sem se počutil dobro,	Počutje med srečanja
P2	a po srečanjih so me preplavili slabi občutki, ker sem pomislil na šolo.	Počutje po srečanjih
P3	Spremenil se nisem skoraj nič, razen tega, da sem bolj sproščen.	Sprememba
R1	Terapije mi zelo pomagajo razumeti samo sebe, se poglobiti vase.	Počutje med srečanja
R2	Pred terapijo sem čisto drugačna kot po terapiji, ko sem umirjena, sproščena, vesela in se ne obremenjujem toliko s problemi.	Počutje po srečanjih
R3	Lažje se osredotočim na sedanost in prihodnost.	Sprememba

2. Učenci – počutje med pisanjem testa po vizualizaciji

POČUTJE MED PISANJEM TESTA PO VIZUALIZACIJI		KODE (POJMI)
a1	Med testom sem se počutila nekoliko bolj sproščeno kot ponavadi.	Sproščenost, umirjenost
a2	Ni mi šlo slabo in menim, da so vaje pomagale.	Dober občutek glede rezultata testa
b1	Nisem bila živčna, kot včasih. Nisem preveč hitela,	Sproščenost, umirjenost
b2	ko hitim ponavadi naredim napako.	Testi brez vizualizacije
b3	Počutila sem se bolje, kot pri drugih testih.	Testi brez vizualizacije
b4	Roka se mi ni tresla.	Sproščenost, umirjenost
b5	Bilo mi je veliko lažje.	Boljše razmišljanje, več razumevanja
b6	Bila sem bolj zbrana in sproščena.	Zbranost
c1	Veliko lažje mi je bilo pisati test. Bolje sem se skoncentriral in	Boljše razmišljanje, več razumevanja
c2	pozabil na druge stvari.	Zbranost
c3	Čeprav se mi zdi da bom pisal slabše, ker sem bil preveč sproščen in ko sem preveč sproščen pišem slabo.	Neželen učinek
d1	Moji občutki pri matematiki so bili zelo dobri.	Dobro počutje
d2	Pisala sem dobro.	Dober občutek glede rezultata testa
d3	Med celim testom sem bila sproščena.	Sproščenost, umirjenost
d4	Test sem hitreje rešila.	Hitrejšo reševanje
e1	Počutil sem se super, ker sem bil sproščen.	Sproščenost, umirjenost
e2	Vse na testu mi je šlo super, razen ene naloge. Pisal sem veliko lažje,	Boljše razmišljanje, več

		razumevanja
e3	bil sem zelo sproščen in prepričan vase.	Sproščenost, umirjenost
e4	Včasih sem bil tudi tako živčen, da sem pozabil kar sem znal.	Testi brez vizualizacije
e5	Danes sem bil čisto miren in lepo pisal.	Sproščenost, umirjenost
e6	Želim si, da bi prišli k nam pred vsakim testom.	Želja po ponovitvi
f1	Meni je bilo zelo v redu,	Dobro počutje
f2	nič nisem imela treme, nisem bila živčna, reševala sem umirjeno,	Sproščenost, umirjenost
f3	imela sem dovolj časa za rešiti vse naloge in končala 10 minut prej.	Hitrejše reševanje
f4	Bila sem 100% skoncentrirana cel test.	Zbranost
f5	Rada bi to ponovila pri vsakem testu.	Želja po ponovitvi
g1	To mi je zelo pomagalo.	Dobro počutje
g2	Ponavadi se mi pred testom tresejo roke, da komaj pišem in sem zelo živčna.	Testi brez vizualizacije
g3	Zdaj se mi roke niso tresle in sem v testu celo uživala.	Sproščenost, umirjenost
g4	Tudi glasba med testom mi je zelo pomagala.	Glasba
h1	Občutek med in pred testom je bil drugačen, počutila sem se sproščeno in sem test rešila z lahkoto.	Sproščenost, umirjenost
h2	Boljše sem razmišljala in več razumela.	Boljše razmišljanje, več razumevanja
i1	Po vizualizaciji sem bila sproščena in pomirjena.	Sproščenost, umirjenost
i2	Imam zelo dober občutek glede testa, mislim da bom pisala bolje kot do sedaj.	Dober občutek glede rezultata testa
j1	Počutila sem se zelo zelo lepo,	Dobro počutje
j2	Bila sem umirjena, nič živčna	Sproščenost, umirjenost
j3	in rešila cel test, imela sem dovolj časa.	Hitrejše reševanje
k1	Med testom sem bila mirna in nič živčna.	Sproščenost, umirjenost

k2	Test sem reševala hitro in dobro.	Hitrejšje reševanje
I1	Med testom sem bila mirna in nisem bila živčna.	Sproščenost, umirjenost
I2	Test sem reševala hitro in dobro.	Hitrejšje reševanje
I3	Počutila sem se zelo dobro in	Dobro počutje
I4	glasba mi je pomagala ostati mirna.	Glasba
I5	Ponavadi sem med testom živčna in se tudi tresem,	Testi brez vizualizacije
I6	danes pa sem se počutila odlično, kot bi plavala na vodi in bi pihal rahel veter.	Dobro počutje
I7	Želela bi ponoviti to sprostitev.	Želja po ponovitvi

3. Učitelji – sprememba v razredu po izvedenih srečanjih

UČITELJI O SPREMEMBI V RAZREDU PO SREČANJIH		KODE (POJMI)
S1	Učenci so se nekoliko umirili in	umirjenost
S2	so bolj vodljivi.	vodljivost
Š1	Veliko bolj so umirjeni,	umirjenost
Š2	vodljivi in slišijo navodila.	vodljivost
Š3	Umirili so se tudi posamezniki, ki so bili prej moteči.	umirjenost
T1	Nekoliko bolj so umirjeni in	umirjenost
T2	se ne zafrkavajo več med sabo.	odnos, povezanost
U1	So veliko bolj umirjeni,	umirjenost
U2	odgovorni in odrasli.	odgovornost, zrelost
U3	Moteči učenci so se povezali s pridnimi sošolkami. Tudi med sabo so veliko bolj povezani.	odnos, povezanost

PRILOGA 5 – UREJANJE POJMOV V HIERARHIJO

1. Spisi učencev o počutju med srečanji in opaženih spremembah

Počutje med terapijo:

- Super, odlično (A1, B1, C1, D1, G1, J1, K1, L1, M1, N1)
- Dobro, v redu (H1, I1, P1)
- Sproščeno, umirjeno (A6, I2, J3)
- Svobodno v izražanju (A5, J2, O3)
- Zelo lepo (F1)
- Odložila sem lahko svoje težave (O2)

Počutje po terapiji:

- Pozitivno, težave vidim drugače, sproščeno, umirjeno e (O4, R2)
- Bolje (N2)
- Preplavili so me slabi občutki (P2)

Dejavnost, ki mi je bila všeč:

- Ustvarjanje (A2, D2, F2)
- Sproščanje (A8)

Odnos igralne terapevtke:

- Sprejemanje terapevtke takih kot smo (F6, C2)
- Pohvala (A4)
- Prijateljsko vzdušje, ker se ne kregamo in se družimo (A3)

Sprememba:

- Izboljšanje odnosov s sošolci, učitelji, starši, brati in sestrami (C3, G3, O1, B2)
- Sproščenost pred testi (D3, J4, H2, P3)
- Osebnostna sprememba (L2, N3)
- Izboljšanje v šoli (G2, G5)
- Višja samozavest in volja do življenja (F3, F4)
- Spoznavanje svojih želja in ciljev, poglobljaje vase (F5, R1)
- Sposobnost videti pozitivno plat življenja (G4, O5)
- Bolj pozitivni občutki in čustva (A7)
- Boljša osredotočenost (R3)

- Zrelost (K3)

Zahvala:

- Zahvala terapevtki za doživeto izkušnjo (D4, C4)

2. Spisi učencev o počutju med pisanjem testa po vizualizaciji

Sproščenost, umirjenost

- Sproščenost, umirjenost (A1, B1, D3, E1, E3, E5, F2, H2, I1, J2, K1, L1)
- Nič hitenja (B1)
- Nič tresenja rok, uživanje v testu (G3)

Dobro počutje

- Dobri, drugačni občutki (B3, D1, F1, G1, H1, L3, L6)
- Zelo lepo počutje (J1)

Dober občutek glede rezultata testa

- Ni mi šlo slabo, šlo mi je zelo dobro (A2, D2, I2)

Boljše razmišljanje, več razumevanja

- Bilo mi je lažje (B5, C1, E2)
- Boljše sem razmišljala, več razumela (H4)

Večja zbranost

- Boljša koncentracija, zbranost (B6, C2, F4)

Hitrejša reševanja

- Hitrejša reševanja, dovolj časa (D4, F3, J3, K2, L2)

Glasba

- Glasba med testom v pomoč (G4, L4)

Testi brez vizualizacije

- Tresenje rok in živčnost (G2, L5)
- Hitenje in delanje napak (B2)
- Živčnost in pozabljanje (E4)

Želja po ponovitvi

- Želja po ponovitvi pred vsakim testom (E6, F5, L7)

Neželen učinek

- Preveč sproščen slabši rezultat (C3)

3. Spisi učiteljev o spremembi v razredu po srečanjih

Umirjenost:

- Nekoliko so se umirili vsi, tudi moteči posamezniki. (S1, Š1, Š3, T1, U1)

Vodljivost

- So bolj vodljivi in slišijo navodila. (S2, Š2)

Odnos, povezanost

- Med sabo so veliko bolj povezani, se med sabo več ne zafrkavajo. (T2, U3)

Odgovornost, zrelost

- So veliko bolj odgovorni in odrasli. (U2)

PRILOGA 6 – TABELE Z REZULTATI ZA KVANTITATIVNI DEL

Tabela 1

kontrolna skupina – učenci - OBSTOJEČA KLIMA - pred eksperimentom

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija - sistem	skupaj
1.	ž	23	13	45
2.	ž	19	11	39
3.	ž	27	13	45
4.	ž	27	11	43
5.	ž	27	15	49
6.	ž	29	13	47
7.	ž	25	11	41
8.	m	33	21	63
9.	m	23	11	43
10.	m	33	19	59

Tabela 2

kontrolna skupina – učenci - ŽELENA KLIMA - pred eksperimentom

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija - sistem	skupaj
1.	ž	33	19	62
2.	ž	33	19	48
3.	ž	27	19	49
4.	ž	27	16	46
5.	ž	33	15	57
6.	ž	31	21	59
7.	ž	33	13	51
8.	m	29	19	57
9.	m	29	17	51
10.	m	33	15	55

Tabela 3

kontrolna skupina – učenci - OBSTOJEČA KLIMA - po eksperimentu

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	ž	19	17	45
2.	ž	29	15	51
3.	ž	27	13	45
4.	ž	27	15	47
5.	ž	27	13	47
6.	ž	29	13	51
7.	ž	27	17	47
8.	m	25	19	53
9.	m	23	13	39
10.	m	33	21	63

Tabela 4

kontrolna skupina – učenci - ŽELENA KLIMA - po eksperimentu

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	ž	33	19	61
2.	ž	33	17	57
3.	ž	27	15	49
4.	ž	27	17	44
5.	ž	33	19	59
6.	ž	31	19	57
7.	ž	29	13	49
8.	m	27	19	63
9.	m	27	13	45
10.	m	33	21	55

Tabela 5

kontrolna skupina – učitelji – OBSTOJEČA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	25	13	43
2.	31	19	59
3.	33	19	62
4.	27	21	55

Tabela 6

kontrolna skupina – učitelji – ŽELENA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	31	19	59
2.	33	19	62
3.	31	19	62
4.	31	19	59

Tabela 7

kontrolna skupina – učitelji – OBSTOJEČA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	21	15	45
2.	25	17	49
3.	31	19	59
4.	31	17	57

Tabela 8

kontrolna skupina – učitelji – ŽELENA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	30	17	56
2.	29	19	57
3.	31	19	59
4.	31	17	57

Tabela 9

eksperimentalna skupina – učenci – OBSTOJEČA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	Ž	21	11	37
2.	Ž	25	15	45
3.	Ž	26	13	46
4.	Ž	31	17	55
5.	Ž	21	9	33
6.	Ž	27	17	51
7.	Ž	17	19	39
8.	Ž	29	15	49
9.	Ž	29	17	53
10.	Ž	24	13	40
11.	Ž	26	13	42
12.	Ž	27	13	45
13.	Ž	25	19	49
14.	M	31	17	55
15.	M	27	15	49
16.	M	31	15	53

Tabela 10

eksperimentalna skupina – učenci – ŽELENA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	Ž	27	11	43
2.	Ž	31	17	55
3.	Ž	31	19	57
4.	Ž	33	21	61
5.	Ž	29	17	55
6.	Ž	33	13	53
7.	Ž	21	7	31
8.	Ž	33	21	63
9.	Ž	33	21	63
10.	Ž	26	13	42
11.	Ž	33	13	55
12.	Ž	27	13	45
13.	Ž	33	21	63
14.	M	33	19	59
15.	M	29	15	53
16.	M	29	15	51

Tabela 11

eksperimentalna skupina – učenci – OBSTOJEČA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	Ž	31	15	49
2.	Ž	29	17	53
3.	Ž	25	15	47
4.	Ž	31	16	52
5.	Ž	31	11	45
6.	Ž	27	17	49
7.	Ž	17	11	33
8.	Ž	29	19	51
9.	Ž	29	15	51
10.	Ž	29	12	46
11.	Ž	23	17	49
12.	Ž	23	13	41
13.	Ž	27	19	53
14.	M	29	19	55
15.	M	23	15	41
16.	M	33	19	59

Tabela 12

eksperimentalna skupina – učenci – ŽELENA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	spol	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	Ž	31	19	59
2.	Ž	33	15	55
3.	Ž	24	16	47
4.	Ž	33	19	57
5.	Ž	21	15	43
6.	Ž	29	19	55
7.	Ž	27	16	46
8.	Ž	33	21	61
9.	Ž	29	17	53
10.	Ž	19	9	31
11.	Ž	33	15	53
12.	Ž	25	15	47
13.	Ž	33	19	62
14.	M	29	11	47
15.	M	27	11	43
16.	M	29	11	47

Tabela 13

eksperimentalna skupina – učitelji – OBSTOJEČA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	21	13	41
2.	19	15	47
3.	17	15	35
4.	27	13	43
5.	25	13	43

Tabela 14

eksperimentalna skupina – učitelji – ŽELENA KLIMA – pred eksperimentom

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	31	17	57
2.	31	17	57
3.	31	19	59
4.	31	21	61
5.	31	17	57

Tabela 15

eksperimentalna skupina – učitelji – OBSTOJEČA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	25	17	49
2.	29	15	51
3.	31	19	59
4.	29	17	51
5.	29	15	51

Tabela 16

eksperimentalna skupina – učitelji – ŽELENA KLIMA – po eksperimentu

zap.št.	kategorija medosebni odnosi	kategorija sistem	skupaj
1.	29	17	55
2.	31	17	57
3.	31	19	59
4.	31	19	59
5.	29	17	55