

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Damjana Cukjati, Carmen Rajer

Naslov naloge: Socialne igre v osnovni šoli in njihov pomen pri preprečevanju nasilja

Kraj: Ljubljana

Leto: 2008

Št. strani: 124

Št. grafikonov: 14

Št. tabel: 38

Št. bibl. opomb: 1

Št. prilog: 5

Mentor: doc. dr. Liljana Riher

Ključne besede: osnovna šola, komunikacija, konflikt, nasilje, socialne igre

Povzetek:

Naloga prikazuje kratkoročne in dolgoročne učinke socialnih iger, ki so bile izvedene v osnovni šoli do 1. do 5. razreda. Z raziskavo, ki je temeljila na modelu ekperimenta s primerjalno in eksperimentalno skupino, smo želeli potrditi hipoteze, ki se nanašajo na nasilna vedenja v razredu, odnose med učenci in odnose med učenci in učiteljicami. Izvedli smo anketo za učence pred pričetkom izvajanja socialnih iger, po 14- dnevnem intenzivnem izvajanju socialnih iger ter po 14- dnevnem premoru. Izvedeni so tudi intervjuji z učiteljicami izvajalkami socialnih iger pred in po zaključku izvajanja socialnih iger ter z učiteljicami primerjalnih skupin. Raziskava potrdi hipoteze, da so socialne igre primeren inštrument za preprečevanja nasilja v osnovni šoli ter primerne za krepitev in/ali izboljšanje obstoječih odnosov med učenci in odnosov učencev do učiteljic.

Title: Social Games in Primary School and their role in preventing violence

Key words: primary school, communication, conflict, violence, social games

Abstract:

This diploma thesis shows us what kind of effect social games have on primary school pupils from the 1st to the 5th grade. We tried to establish the time effect they have on children, whether it is short or long. This research is based on the models carried out with a comparative and an experimental group. We tried to confirm hypothesis related to violent acts in the classroom, relationships between pupils, relationships between pupils and teachers. Questionnaires were given out to pupils before involving them in the social games and

another one after 14 days of intensive social games being carried out among pupils. Finally, the last questionnaire was given out to them after a 14-day break.

Interviews with the teachers from the experimental group were also carried out. These interviews were carried out before and after the realization of the social games. We had interviews with the teachers from the comparative group only once. The research confirmed the hypothesis. Social games help to prevent violence in primary schools. They are also suitable to strengthen or to improve relationships between pupils themselves and between pupils and their teachers.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**SOCIALNE IGRE V OSNOVNI ŠOLI IN NJIHOV POMEN PRI
PREPREČEVANJU NASILJA**

Mentor: doc. dr. Liljana Rihter
Rajer

Izdelali: Damjana Cukjati in Carmen

Ljubljana, 2008

PREDGOVOR

Osebne izkušnje z delom v osnovni šoli in z delom v kriznem centru za mladostnike so naju privedle do ideje za raziskavo o vplivu socialnih iger na odnose med učenci in na preprečevanje nasilja. Izkušnje dela z mladimi sva združili in izdelali vprašalnik za otroke, s katerim sva želeli dobiti uvid v stanje nasilnih vedenj v razredu, odnosov med učenci in odnosov med učenci in učiteljico.

V teoretičnem delu so predstavljene splošne značilnosti vloge šole pri socializaciji otrok (vloga učiteljice, sodelovanje učiteljice in svetovalne delavke, medosebni odnosi v šoli, razredna skupnost in njena klima, pomen motivacije in samopodoba učencev), značilnosti komunikacije in strahu pred njo, značilnosti konfliktov in njihovega reševanja, temeljiteje je predstavljeno področje nasilja (pojem, pogostost, žrtve, povzročitelji, opazovalci) ter socialnih iger, ki so tudi temelj pričujočemu delu.

V kvantitativnem delu raziskave ugotavljamo, da so socialne igre primeren inštrument za preprečevanje nasilja v razredu ter izboljšanje odnosov med učenci samimi in odnosov med učenci in učiteljico. V kvalitativnem delu raziskave pa rezultati kažejo, da so učiteljicam izvajalkam socialne igre v pomoč, vendar se izkaže, da bi njihove učinke lažje merile po daljšem časovnem kontinuiranem izvajanju.

Na tem mestu se za izdelavo tega dela, temeljite napotke in vzpodbudo iskreno zahvaljujema doc. dr. Liljani Rihter. Posebna zahvala gre najinima možema, Iztoku ter Boštjanu, ki sta nama nesebično stala ob strani in pomagala po svojih močeh. Zahvaljujema se tudi staršem, ki so znali prisluhniti in priskočiti na pomoč v časih, ko je bilo to potrebno.

KAZALO

KAZALO TABEL IN GRAFIKONOV	7
1 TEORETIČNI UVOD	10
1.1 Šola in vloga šole pri socializaciji otrok.....	10
1.1.1 Vloga učiteljice.....	10
1.1.2 Sodelovanje učiteljice in svetovalne delavke	13
1.1.3 Medosebni odnosi v šoli	17
1.1.4 Razredna skupnost.....	20
1.1.5 Razredna klima in skupinska dinamika	21
1.1.6 Pomen motivacije v razredu	23
1.1.7 Samopodoba učenca	25
1.2 KOMUNIKACIJA	26
1.2.1 Otroška komunikacija.....	27
1.2.2 Strah pred komunikacijo.....	27
1.3 KONFLIKT IN REŠEVANJE KONFLIKTOV	28
1.4 NASILJE	31
1.4.1 Opredelitev pojma in pojava	31
1.4.2 Nasilje med vrstniki.....	33
1.4.3 Pogostost pojava.....	35
1.4.4 Žrtve nasilja	35
1.4.5 Povzročitelji/ce nasilja.....	38
1.4.6 Opazovalke in opazovalci nasilja	39
1.4.7 Razlike med spoloma	39
1.5 SOCIALNE IGRE.....	42
1.5.1 Definicije socialnih iger.....	42
1.5.2 Namen in cilji socialnih iger v osnovni šoli	43
1.5.3 Osnovna načela pri izvajanju socialnih iger	44
1.5.4 Opis izvajanih socialnih iger	45
1.5.5 Socialne veščine	53
2 PROBLEM IN HIPOTEZE	55
3 METODOLOGIJA	57
3.1 Vrsta raziskave	57
3.1.1 Spremenljivke.....	57

3.2	Merski instrumenti in viri podatkov	57
3.3	Populacija	57
3.4	Zbiranje podatkov	58
3.5	Obdelava podatkov	59
4	REZULTATI IN RAZPRAVA	61
4.1	Kvantitativni del	61
4.1.1	Vpliv socialnih iger na otroke z vidika odnosov in nasilja.....	61
4.1.2	Razprava	67
4.2	KVALITATIVNI DEL	70
4.2.1	Ocena učiteljic eksperimentalne in primerljive skupine glede učinkov SI	70
4.2.1.1	Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede stanja v razredu pred izvedbo socialnih iger	70
4.2.1.2	Ocena učiteljic primerljivih skupin glede stanja v razredu pred izvedbo SI	74
4.2.2	Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede stanja v razredu po izvedbi SI.....	76
4.2.2.1	Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede učinkov SI na medsebojne odnose, komunikacijo in nasilje v razredu	76
4.2.3	Razprava	79
5	SKLEPI.....	81
6	PREDLOGI	82
7	OPOMBE	83
8	LITERATURA IN VIRI.....	84
9	POVZETEK	88
10	PRILOGE	89
10.1	Vprašalnik za učence	89
10.2	Vprašalnik za učiteljice eksperimentalnih skupin	90
10.3	Vprašalnik za učiteljice primerljivih skupin.....	92
10.4	Indeksi nasilnih vedenj, odnosov med učenci in odnosa med učenci in učiteljico ..	93
	Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju nasilnih vedenj.....	93
	Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju odnosov med učenci	93
	Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju odnosa do učiteljice.....	93
10.5	Vsebinske kode izjav učiteljic eksperimentalnih in primerljivih skupin.....	94

KAZALO TABEL IN GRAFIKONOV

Grafikon št. 4.1: Število učencev in učenk po razredih in spolu

Grafikon št. 4.2: Najboljši prijatelj v razredu

Grafikon št. 4.3: Nasilni odnosi – primerjava eksperimentalne in primerljive skupine pred začetkom izvajanja socialnih iger

Grafikon št. 4.4: Nasilni odnosi – skupni prikaz

Grafikon št. 4.5: Nasilni odnosi (H1)

Grafikon št. 4.6: Nasilni odnosi (H2)

Grafikon št. 4.7: Odnosi med učenci – primerjava skupin

Grafikon št. 4.8: Odnos med učenci – skupni prikaz

Grafikon št. 4.9: Odnos med učenci (H3)

Grafikon št. 4.10: Odnos med učenci (H4)

Grafikon št. 4.11: Odnos do učiteljice – primerjava skupin

Grafikon št. 4.12: Odnos do učiteljice – skupni prikaz

Grafikon št. 4.13: Odnos do učiteljice (H5)

Grafikon št. 4.14: Odnos do učiteljice (H6)

Tabela št. 10.1: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: razlogi odločitve za poklic učiteljice

Tabela št. 10.2: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: srečanje s SI pred tem projektom

Tabela št. 10.3: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: namen uporabe SI na začetku

Tabela št. 10.4: Eksperimentalna skupina pred SI: učinki, rezultati preteklih izvajanj SI

Tabela št. 10.5: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: pričakovanja glede izvajanj SI v razredu – učinek na odnose, nasilje in komunikacijo

Tabela št. 10.6: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: pričakovanja o vplivu izvedbe SI na nasilje/komunikacijo v razredu

Tabela št. 10.7: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: ocena medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim in razumevanje drugačnih v razredu

Tabela št. 10.8: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: prispevek učiteljice k klimi v razredu

Tabela št. 10.9: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: opis trenutne situacije v razredu – odnosi z vidika nasilja in komunikacije med učenci ter med učenci in učiteljico

Tabela št. 10.10: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: medvrstniško nasilje v razredu

Tabela št. 10.11: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: prisotnost provokacij slabših, šibkejših otrok

Tabela št. 10.12: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: načini reševanja konfliktnih situacij

Tabela št. 10.13: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: vpliv izvajanja SI na reševanje konfliktnih situacij

Tabela št. 10.14: Eksperimentalna skupina pred socialnimi igrami: udeležba šolske svetovalne delavke pri SI – koliko in na kakšen način

Tabela št. 10.15: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: razlogi odločitve za poklic učiteljice

Tabela št. 10.16: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: srečanje s SI

Tabela št. 10.17: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: razlogi za izvajanje SI

Tabela št. 10.18: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: učinki, rezultati izvajanja SI

Tabela št. 10.19: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: ocena medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim in razumevanje drugačnih v razredu

Tabela št. 10.20: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: ocena vloge učiteljice h klimi v razredu

Tabela št. 10.21: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: opis trenutne situacije v razredu – odnosi z vidika nasilja in komunikacije med učenci ter učiteljico in učenci

Tabela št. 10.22: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: prisotnost medvrstniškega nasilja

Tabela št. 10.23: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: prisotnost provokacij v razredu do slabših, slabotnejših

Tabela št. 10.24: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: načini reševanja konfliktnih situacij

Tabela št. 10.25: Primerljiva skupina pred socialnimi igrami: sodelovanje s šolsko svetovalko

Tabela št. 10.26: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena izvedbe SI

Tabela št. 10.27: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: igre, pri katerih so otroci najbolj sodelovali in kaj jim je bilo najbolj všeč

Tabela št. 10.28: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: igre, pri katerih so najtežje sodelovali in kaj jim ni bilo všeč

Tabela št. 10.29: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: težave pri izvedbi SI

Tabela št. 10.30: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena sprememb v medvrstniških odnosih po izvedbi SI

Tabela št. 10.31: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena sprememb v odnosih med učiteljico in učenci po izvedbi SI

Tabela št. 10.32: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena komunikacije med učenci po izvedbi SI

Tabela št. 10.33: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena komunikacije med učiteljico in učenci po izvedbi SI

Tabela št. 10.34: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena reševanja konfliktnih situacij v razredu

Tabela št. 10.35: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena sprememb na področju medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim ter razumevanje drugačnih

Tabela št. 10.36: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena nasilnih vedenj v razredu po izvedbi SI

Tabela št. 10.37: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: ocena provokacij otrok do učiteljice po izvedbi SI

Tabela št. 10.38: Eksperimentalna skupina po izvedbi socialnih iger: navzočnost šolske svetovalne delavke pri izvajanju SI ter mnenje učiteljice

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 *Šola in vloga šole pri socializaciji otrok*

Šola je socialni prostor, ki je pomemben za učenčev kognitivni, emocionalni in socialni razvoj, z upoštevanjem individualnih razlik in predhodnjih izkušenj (Nemec 2008). Šola potrebuje učitelje in učence. Otrokom naj bi omogočala razvijanje in ohranjanje *človeka v sebi* ter razvijanje humanih, človeških medsebojnih odnosov. Imela naj bi razvito demokratično vodenje, timsko sodelovanje in kakovostno komunikacijo. Na učence vpliva predvsem tisto, kar vidijo in doživijo, veliko manj pa tisto, kar slišijo in dojamajo. Na učence veliko bolj kot vsebine, napisane na tabli in v učbenikih, vpliva vzdušje v šoli. Uspešna šola je tista, kjer se učitelj in učenec srečujeta kot celoviti osebnosti in kjer se človeške vrednosti učiteljev in učencev ne le spoštujejo in priznavajo, ampak tudi nadalje skupaj razvijajo in izpopolnjujejo (Brajša 1995: 10-16). Brajša poudarja (1995: 73), da so skrivnost uspešne šole zadovoljene potrebe večine učencev, uspešno vplivanje nanje in pozitiven odnos do njih.

Ramovš (1995) meni, da sta današnja javna vzgoja in izobraževanje seme jutrišnjega socialnega stanja: njune slabosti bodo jutrišnji socialni problemi, njune odlike jutrišnja socialna blaginja. Dobra javna vzgoja in izobraževanje bosta do neke mere nadomestila slabo družinsko vzgojo. Otroke in mladino lahko lepo vpeljeta v navade zdravega življenja, jima odpirata oči in roke za stiske in težave soljudi – sošolcev, jih usmerita v stalno usklajevanje medčloveških odnosov in uglašeno socialno obnašanje, v stalno duhovno bogatenje iz nakopičenega narodnega in svetovnega kulturnega zaklada, jih utrdita v delovnih navadah, jih pritegneta v lepo sožitje z naravo.

1.1.1 *Vloga učiteljice*

»Ni učitelja brez učenca.« (Ščuka 2007: 199) *Brez mentorja je mlad človek vedež brez moči.*« (Ščuka 2007: 278)

Resman, Bečaj, Bezič, Čačinovič Vogrinčič, Musek (1999) predstavijo vlogo učiteljice v današnjih časih v tem smislu, da je nesmiselno razmišljati, da je funkcija učiteljice samo poučevanje. Danes se le to zdi neperspektivno in nesmiselno tudi največjim skeptikom. To, da

je učiteljica posredovalka znanj, do katerih se je dokopalo človeštvo, je bila njena klasična funkcija. Učiteljeva »poučevalna« vloga se danes, v »računalniški dobi«, hitro in v svojem bistvu spreminja. Računalniška doba prinaša toliko novih informacij in spoznanj, da učiteljica temu ne more niti slediti, in vsaj toliko znanj kot v šoli, učenec dobi tudi doma. Zaradi takega spreminjanja narave pouka, učenja in vloge učiteljice o tem je tudi nesmiselno zatrjevati, naj učiteljica samo uči, svetovalna delavka in starši pa učenca »vzgajajo«. S tem ne trdimo, da učenje (izobraževanje) ne ostaja prva in tudi najpomembnejša naloga šole. Trdimo le, da to ni njena edina naloga in da se nalogam, ki izhajajo iz razvojnih, oblikovnih oziroma socializacijskih potreb učenca, šola ne sme (ne more) odreči. Eden osnovnih pogojev, ki odpira vrata tej šolski in učiteljevi »filozofiji«, je torej pristajanje na paradigmo, da šola ni samo prostor, v katerem učenci osvajajo znanja, spretnosti in navade, ampak se v njem odvija tudi socializacija otrok. V taki šoli pa učiteljica ni samo posredovalka znanj, režiserka pouka in učnega procesa, pač pa pozornost obrača tudi v druga vprašanja dela in razvoja učencev. Ko starši otroka prepustijo šoli, tovrstno pomoč (sodelovanje) učiteljic in šole gotovo tudi pričakujejo. Da stvari ne ostajajo samo na deklarativnem nivoju, je potrebno zagotoviti pogoje, da bo učiteljica dobila tudi dejanske možnosti za tako vlogo pri oblikovanju celotne otrokove osebnosti. Koliko bo izražena tovrstna vloga, bo nato odvisno še od učiteljice same, njenega stila pedagoškega dela, »uradne«, profesionalne in moralne odgovornosti. Vse skupaj pa bo odvisno od razredne stopnje, v katero so vključeni otroci oziroma starosti otrok. Čim mlajši so otroci (učenci), tem bolj je delo učiteljic usmerjeno tudi v socializacijo otrok. S starostjo, zrelostjo in samostojnostjo se ta funkcija vendarle nekoliko umika v ozadje, čeprav šola kot socialni prostor dejansko nikoli ne preneha vplivati na »celostno« oblikovanje učenca (Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović-Vogrinčič, Musek, 1999).

Učitelj oziroma vodja je oseba, ki najbolj intenzivno vpliva na aktivnost skupine in ji olajša doseganje zastavljenih ciljev, medtem ko učenci sledijo predlogom, napotkom in ukazom učitelja oziroma vodje (Nastran Ule 1997: 384).

»Vodenje je vplivanje na enega ali več ljudi z namenom, da bi spremenili svoja stališča in vedenje. Nadzor je potreben, toda zaupanje je bistveno. Ustrahovanje odkriva slabosti vodenja in voditeljeve pomankljive kvalifikacije.« (Brajša 1995: 75)

Strokovne naloge učiteljic kot vodje skupine so (Nastran Ule 1997: 385):

- vodja kot koordinator aktivnosti (izvajalec in organizator aktivnosti),

- *vodja kot planer* (načrtovalec dejavnosti),
- *vodja kot strokovnjak* (človek z znanjem in sposobnostmi s specifičnega področja).

Brajša pa dodaja (1995: 84) zaželene lastnosti učiteljičinega vodenja:

- *profesionalnost* (vodenje, komunikacija, presojanje, stimuliranje učencev),
- *humanost*,
- *kritičnost* (objektivno presojanje, sprejemanje pobud učencev, popravljanje njihovega vedenja),
- *priznavanje učenecv* (pohvale ob pravem času in na pravem mestu),
- *objektivnost* (nevtralnost in resnost),
- *humor* (zabaven in upoštevač vedre strani življenja),
- *strogost* in
- *razumevanje* (dobronamerna obzirnost).

Poznamo več načinov vodenja, vendar izpostavljava le demokratično vodenje, ki se na področju medsebojnih odnosov kaže v odprtosti, zaupanju in samozavestnosti; na področju komunikacije v spontanosti, uspešnem sporočanju in možnosti pojasnjevanja; na področju doseganja ciljev v smooopredeljevanju, spoštovanju in uspešnem reševanju problemov; na področju organizacije pa v resničnih vsebinah, uspešni delitvi nalog in soodvisnosti (Brajša 1995: 75).

Brajša (1995: 20) meni, da moramo imeti učence radi zaradi naslednjih razlogov:

- ... da iz njih izvlečemo tisto najboljše!
- ... da izkoristimo vse njihove potenciale!
- ... da jih pritegnemo k sebi in k našim ciljem!
- ... da z njimi dosežemo popoln uspeh!
- ... da jih zainteresiramo za naša sporočila!

Učiteljice naj bi se zavedale, da so poleg njihovih osebnih potreb pomembne tudi potrebe njihovih učencev. Take učiteljice znajo v svojih učencih odkrivati dobro in pozitivno (Brajša 1995: 73-74). Ziglar 1991 (v Brajša 1995: 72) poudarja, da v življenju dobivamo tisto, kar pričakujemo, in najdemo tisto, kar res iščemo. Meni, da moramo za pozitiven vpliv na druge ljudi o njih misliti pozitivno in jim zaupati. Na ta način lahko učiteljice zaupajo šoli, svojim učencem in njihovim sposobnostim. Učence spoduajo in ne pričakujejo uspešnih rezultatov,

če jih ne pohvalijo in jim ne dajo spodbude. Trdi tudi, da brez stalnega spodbujanja ne more nihče živeti dolgo, srečno in uspešno.

Pomembno je, da je učiteljica ustvarjalna. *»Ustvarjalnost pomeni uresničevanje novih zamisli, ki pa so le povezovanje že znanih stvari. V šoli je za ustvarjalnost veliko možnosti, a je premalo spodbud za iskanje drugačnih rešitev, dopuščanje drugačnih mnenj in razmišljanje mimo utečenih navad (Ščuka 2007: 240).«*

Ustvarjalna učiteljica prepozna v učencih potenciale in jih tudi izkorišča v svoje namene (v pridobitev učenčevega znanja). Ovire, ki se pojavljajo, spreminja v orodje uspeha. Ustvarjalna učiteljica neugodnih okoliščin ne doživlja kot grožnje in zavračnje. Ustvarjalna učiteljica se čuti odgovorno za svoj odnos do učencev in za njihove medsebojne odnose (Brajša 1995: 81).

Ščuka (2007: 241) navaja nekaj lastnosti ustvarjalnega načina življenja:

- *domiselnost* (vključevanje dogajanja v nove, povsem drugačne odnose),
- *prožnost* (predlaganje nenavadnih, vendar smiselno uporabnih stališč),
- *občutljivost* (odkrivanje še dodatnih možnosti, ki doslej niso bile predvidene),
- *neobremenjenost* (opuščanje utečenih vzorcev in prevzemanje novih),
- *nenavadnost* (sprejemanje novosti, ki niso v skladu z navadami in prepričanju večine).

Zavedati se je potrebno, da je pri neprisilnem vodenju in z ustvarjalnim načinom razmišljanja delo zelo zadovoljujoče. Postrak (2007: 17) slikovito opiše ustvarjalnega človeka: *»Ustvarjalen je tisti človek, ki sveta ne sprejema kot danega, kot samoumevnega, temveč se ves čas sprašuje o njem. Se čudi. Tesnoba, soočenje z razpoko, z nesklenjenostjo našega sveta, čudenje ob vsem okoli in v nas, je neusahljiv vir ustvarjalnost.«*

1.1.2 Sodelovanje učiteljice in svetovalne delavke

Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović Vogrinčič, Musek (1999) citirajo Rice-a in Smith-a o pomenu sodelovanja učiteljice in svetovalne delavke: *»Učitelj lahko bistveno izboljša svoje komuniciranje z učenci v razredu. Svetovalni delavec pa je odgovoren za pomoč učiteljem pri tem usposabljanju in tudi usposabljanju drugih, da se izboljša medsebojna komunikacija«* (Rice, Smith 1993: 201-206). Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović Vogrinčič, Musek (1999) menijo, da so učiteljice zadolžene za delo oddelka in tudi za delo vsakega posameznega

učenca. Menijo tudi, da se svetovalna delavka brez učiteljice ne more vključevati v delo z učenci. Učiteljica je zato nepogrešljiva sodelavka svetovalni službi; ona je dejansko tudi prva »uresničevalka« svetovalnega programa, ker je edina od strokovnih delavcev šole vsak dan v neposrednem stiku z učenci. To pa na drugi strani pomeni, da svetovalna delavka ne bi smela delati z učencem mimo vednosti učiteljice. Če se to dogaja, potem se učiteljici jemlje skrb in pristojnost za celotno delo učenca v šoli, je pa to lahko izraz (dokaz) nezaupanja učiteljici. Učiteljica je prvi in osnovni »režiser« dela v oddelku in zato prva uresničevalka programa dela z oddelkom. Zato je zaupanje in sodelovanje svetovalne službe z učiteljicami pomembno. Sodelovanje z učiteljico je potrebno, ko ima učenec učne težave ali težave vezane na njegov osebnostni in socialni razvoj. Učiteljica je tista, ki diferencira in individualizira učni program za učenca, ona je tista, ki oblikuje učne skupine in vpliva na sodelovanje med učenci, ona je tista, ki so ji starši zaupali otroka. Učiteljica pa je navsezadnje tista, ki otroka vsak dan opazuje, spoznava, ugotavlja njegove posebnosti, karakterne značilnosti, socialne sposobnosti na ta način, kot jih ne more nobena svetovalna delavka niti starši. Zato so njene informacije o učencu za svetovalno delo nepogrešljive. Tako kot je učiteljica nepogrešljiva za svetovalno delavko, pa je nepogrešljiva tudi svetovalna delavka za učiteljico. Svetovalna delavka lahko s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učiteljici razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učiteljici nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učiteljica nima niti časa, niti ni usposobljena zanje. Svetovalna delavka učiteljico informira o učenčevih intelektualnih sposobnostih, o posebnostih njegovega družinskega življenja, njegovem zadržanju v socialnih situacijah zunaj šole, o drugih posebnostih otroka, ki jih ni mogoče opaziti ali ugotavljati, v oddelčni situaciji. Zlasti bo to pomembno pri opisnem ocenjevanju, ko bo svetovalna delavka pomagala pojasniti vzročne zveze med delom učenca ter njegovimi učnimi in drugimi dosežki (Resman, Bečaj, Bezič, Čačinovič-Vogrinič, Musek 1999).

Kjer se postavlja koncept svetovalnega dela tako, da učiteljico »zadolžijo« za pouk in učenje učencev, svetovalne delavke in starše pa za pomoč pri drugih ravnanjih otrokovega razvoja, tam se ohranja, kot se danes ocenjuje v sodobni svetovalni literaturi, klasičen model svetovalnega dela. Bistvo tega modela sodelovanja med svetovalno delavko in učiteljico je v tem, da učiteljica učenca, s katerim ima težave, pošlje k svetovalni delavki, ta pa mu skuša pomagati in ga rešiti težav. Ko se zdi, da je problem odpravljen, se učenec vrne v razred (k učiteljici). Po tem modelu sodelovanja se učiteljica distancira od problema in vprašanj učenca; učenca in njegove težave v celoti prepusti šolski ali zunanji svetovalki in staršem. Tak odnos

učiteljica včasih pričakuje tudi v primeru, ko gre npr. za učne težave učenca, ki ni dobro razumel njene razlage (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič -Vogrinčič, Musek 1999).

Zavedati se je treba, da učiteljice niso usposobljene za opravljanje svetovalnega dela tako kot specialisti, da niso usposobljene za odpravljanje posebnih, specifičnih problemov učencev in da to tudi ni njihova osnovna (edina) naloga (Bovair, McLaughlin 1993: 23-24). Po drugi strani pa je, kar zadeva tako strategijo dela, potrebno previdno ravnanje, da ne bi učiteljice preveč trgali od njenih izobraževalnih (učnih) obveznosti. Kot smo dejali že zgoraj, je osnovna naloga šole in učiteljice še vedno poučevanje in vodenje učnega procesa. Za to nalogo so tudi najbolj usposobljene, kar pa zopet ne pomeni, da so odvezane pomagati učencem ob tistih vprašanjih, ki niso vezana samo na učenje in učni uspeh učenca. Ko se učenci srečujejo z vedno ponavljajočimi in naraščajočimi osebnimi težavami, socialnimi in emocionalnimi problemi, mora biti svetovalno delo z oddelkom kot celoto (kolektivom), sestavni del šolskega svetovalnega programa. Posamezni deli programa morajo biti integrirani v celoto, dnevno »svetovanje« (vodenje) usklajeno s splošno in daljnoročno strategijo dela in reševanja vprašanj, vse skupaj pa enotno koordinirano (Stewart 1993: 41-43). Ta vidik in tako gledanje na vlogo svetovalne delavke presega vlogo svetovalne delavke kot strokovnjakinje, ki »razbremenjuje« učiteljico pri delu, taka vloga presega vlogo »kurativca«, ki »servisira« učence, ki kakorkoli odstopajo od povprečja in motijo delo v oddelku. Nastavljanje šolskih svetovalnih služb na šolo ne bi smelo imeti za posledico to, da bi učiteljico z nastavljanjem svetovalnih delavk razrešili skrbi za otrokov širši osebnostni razvoj (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič-Vogrinčič, Musek 1999).

V knjigi Šolsko psihološko svetovanje (Pečjak, Košir, Zabukovec 2004) je navedeno razmišljanje Hamblin-a (1993 po Pečjak, Košir, Zabukovec 2004) o vlogi učiteljice kot svetovalke, kjer obenem govori o treh ravneh svetovanja: neposredna, posredna in intenzivna raven svetovanja; s slednjo se že močno približa svetovanju, ki ga uporabljajo svetovalne delavke. V našem sistemu, kjer se učiteljice ne usposablja dodatno za svetovanje, pa je temeljna razlika med njimi in šolskimi svetovalkami v tem, da učiteljice uporabljajo od svetovalnih delavcev spretnosti, predvsem spretnosti poslušanja, medtem ko morajo imeti svetovalke razvite vse temeljne spretnosti svetovanja – spretnosti usmerjanja pozornosti, poslušanja, vplivanja, konfrontiranja, idr. V isti knjigi (Pečjak, Košir, Zabukovec 2005) so navedeni še različni avtorji, ki govorijo o tem, da se je v zadnjem času pojmovanje šolskega svetovanja spremenilo: to ne predstavlja le posredovanje informacij in nasvetov, temveč skupno reševanje problemov. Gre za sodelovalni proces z deljeno odgovornostjo tako

svetovanca kot svetovalke (Davison 1992). Govorimo o t.i. procesu psihoedukacijskega posvetovanja (ang. consulting), ki predstavlja posreden pristop k nudenju psihološke pomoči, kjer strokovnjak (svetovalka) pomaga drugemu strokovnjaku (učiteljici) pri pomoči učencu, za katerega je odgovorna učiteljica (Meyers in Yelich 1989). Davison (1992) opisuje vlogo svetovalne delavke v procesu posvetovanja na kontinuumu, kjer svetovalna delavka v nekaterih fazah reševanja problema prispeva velik delež svojega strokovnega znanja, v drugih fazah pa je njena vloga omejena pretežno na spodbujanje učiteljice. Pristop, kjer ima svetovalna delavka pomembno vlogo v strokovnem svetovanju, malo pa poudarja skupno reševanje problemov, se je izkazal za manj učinkovitega kot sodelovalni pristop (Gutkin in Curtig 1982; v Davison 1992). Za učinkovito reševanje problemov je nujno, da imata tako svetovalna delavka kot učiteljica dobro razvit medsebojni odnos ter da vzdržujeta odnos vzajemnega spoštovanja in strokovnosti. Anserello in Sweet (1992) ponazarjata spremembo vloge šolske svetovalne delavke s prehodom od tradicionalnega modela psihološkega servisiranja k posvetovalnem modelu. Slednji poudarja pomen sodelovanja med učiteljico in svetovalno delavko ter vidi vlogo svetovalne delavke predvsem v pomoči (Pečjak, Košir, Zabukovec 2004).

Kot so Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović Vogrinčič, Musek (1999) že večkrat povedali, je otrokov razvoj v veliki meri odvisen od njegovega počutja (življenja) v oddelku in šoli, od odnosov med učiteljico in učenci, zato tudi svetovanje ni tako učinkovito, če izključuje učiteljico. Učiteljica je v šoli edina vsak dan v neposrednem stiku z njimi in zato tudi prva v funkciji usmerjanja oziroma vodenja učenca. Neposredna pomoč svetovalne delavke je, kot smo že opisovali, le del celotnega svetovalnega programa. Za učenca v razredu in njegov razvoj je še vedno zadolžena učiteljica, svetovalna delavka pa mu stoji ob strani, da bi delo lažje opravljala. Prav to pa je osnova in utemeljitev konsultantskega modela sodelovanja. Bistvo tega modela torej je, da skrb za otrokovo delo v razredu (socialni in vzgojno izobraževalni skupnosti) in njegov razvoj še vedno ostaja učiteljici, svetovalna delavka pa ji je v pomoč, da bo vse skupaj lažje obvladala. Njuno sodelovanje izhaja iz dejstva, da sta obe strokovnjakinji, ki vsaka s svojega vidika poznata in spoznavata učenca in sta mu ob delu lahko tudi vsaka po svoje v pomoč. Zato pri reševanju vprašanj dela učencev sodelujeta kot kolegici, spoštujeta znanje in izkušnje drug druge. Skupaj ugotavljata in analizirata, zbirata podatke, izmenjavata zamisli o delu in rešitvi dilem, naredita načrt akcije, uresničujeta načrt in skupaj ugotavljata tudi rezultate. Zaradi takega sodelovanja delita tudi odgovornost (Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović-Vogrinčič, Musek 1999). Pečjak, Košir in Zabukovec

(2004) pravijo, da mora svetovalka pri svojem delu upoštevati določena strokovna etična načela, ki predstavljajo osnovno orientacijo njenega delovanja. Med najpomembnejša strokovna etična načela spada načelo zaupnosti, prostovoljnosti in delovanja v dobrobit svetovanca.

1.1.3 Medosebni odnosi v šoli

Nastran Ule (1997: 198) razlaga pojem interakcije kot socialnopsihološke procese, ki se dogajajo v medčloveških odnosih. »Interakcija zajema vse procese, ki se dogajajo med dvema ali več ljudmi, pa tudi med posamezniki in skupino ali med skupinami. Najbolj značilno zanje je, da gre za neke socialne »vmesnosti«, da premoščajo razlike med posamezniki, ki jih povezujejo v mrežo soodvisnosti.«

Pomemben del medosebnih odnosov je empatija, ki je oblika čustvenega vživljanja v druge ljudi. Hoffman (1987; v Warden in Christie 2001) navaja, da empatija pomeni učinkovitost reagiranja z namenom koristiti drugemu bolj kot nam. Empatija lahko povzroči nesebično skrb za žrtev in zavestno željo pomagat.

Članom razredne skupnosti, ki imajo preko let šolanja že vzpostavljene medosebne odnose, pa za ohranjanje le-teh pogosto ni treba veliko interakcij, saj so njihovi odnosi že sicer utrjeni in definirani. Znova pa bi potrebovali obilo medsebojne interakcije, če bi želeli spremeniti kakovost medsebojnih odnosov, npr. povečati stopnjo zaupnosti v nekem dokaj formalnem odnosu. Mnogokateri odnosi potrebujejo za svoj obstoj ustaljene oblike interakcij, npr. formalne in ritualne oblike komuniciranja in medsebojnega vedenja oseb, ki so v teh odnosih. Za oblikovanje in vodenje socialnih odnosov so potrebne neverbalne in simbolične oblike komunikacije (Nastran Ule 1997: 199-200).

Odnosi z vrstniki so ključnega pomena v procesu socializacije. Učenje z vrstniki ima številne prednosti, za spodbujanje razumevanja medosebnih odnosov pa so najprimernejše aktivnosti, ki spodbujajo otroke k odkrivanju lastnega razumevanja in odnosov v skupini z vrstniki (Warden, Christie 2001: 23). Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) menijo, da je poleg različnih znanj, ki jih učenci pridobivajo v šolah, bistveno tudi pridobivanje socialnih veščin. Čeprav gre proces učenja različnih znanj

bolj v smeri od učiteljice k učencu, se veščin in socialnih stikov učimo drug od drugega. Učni proces pridobivanja socialnih veščin lahko ponazorimo s podobo kroga, ki vključuje izkušnjo, refleksijo izkušnje, novo izkušnjo, ponovno refleksijo nove izkušnje, itd.

Učiteljice in drugi odrasli šolske skupnosti spadajo v t.i. skupino z več moči. Učenci pa zaradi svoje mladosti in posebne biološke ter socialne vloge spadajo v nasprotno skupino, to je skupino z manj moči. Odrasli imajo več izkušenj, znanj, moči in možnosti, da mlade vključujejo v reševanje konfliktov.

Otrokom in mladim je v pomoč, če jim odrasli nudijo podporo v treh situacijah (Aničić, Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar, Veselič, Zabukovec Kerin 2002):

- odrasli z mladimi komunicirajo na način, da ti lahko spregovorijo,
- odrasli jim sami kažejo zgled pravega poslušanja. Mladi bodo bolje opremljeni s pomembno veščino, zato bodo manjkrat impulzivno rekli ne ali se po nepotrebnem postavili v obrambni položaj.
- Odrasli mlade spodbujajo k prepoznavanju in ustreznemu reševanju konfliktov.

Mladi si pomagajo tudi s tem, da ugotavljajo svoje interese, skrbi, potrebe in želje. Vsakdo lažje rešuje konflikte, če ve, da je za uspešno razrešitev treba raziskati možnosti, ki bi zadovoljile interese obeh strani. Cilj, ki ga pri reševanju konfliktov želimo doseči, je dogovor, ki je obojestransko zadovoljiv (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Nastran Ule (1997) meni, da je za socialno interakcijo značilno, da lahko poteka na zelo različnih ravneh kompleksnosti, od preproste izmenjave pogledov med dvema človekoma, ki se bežno srečata na cesti, do zapletenih verbalnih in neverbalnih oblik komuniciranja, sodelovanja in/ali tekmovanja v različnih socialnih situacijah. Na socialno interakcijo lahko gledamo kot na proces, ki primarno zadeva posameznike, ki v njej sodelujejo, ali kot proces, ki poraja in ohranja skupine, institucije, kulturo. V njej se med seboj povezujejo fizično vedenje posameznikov, njihove namere, skriti ali javni pomeni gest in verbalnih izrazov, izmenjave informacij, razumevanja socialnih situacij, sistemi prepričanj, ideologije različnih skupin, skratka – najrazličnejši vidiki družbene biti in dejavnosti ljudi.

V socialni psihologiji raziskujemo tri glavne modele socialne interakcije (Nastran Ule 1997):

- interakcija kot izmenjava vedenjskih oblik in dejanj med osebami,

- interakcija kot soočanje in povezovanje socialnih pomenov dejanj,
- interakcije kot izraz nezavednih dispozicij in nezavednih vedenjskih vzorcev.

Ti modeli ustrezajo trem bistvenim sestavinam socialnih odnosov (Nastran Ule 1997):

- vedenje oziroma delovanje posameznikov,
- socialnim pomenom, ki si jih posamezniki izmenjujejo oziroma si jih delijo med seboj,
- nezavednim duševnim strukturam, ki vplivajo predvsem na emocije in motive sodelujočih oseb.

Socialna interakcija je nujen proces za nastanek in ohranjanje medosebnih in drugih socialnih odnosov, vendar ni enaka socialnim odnosom. Socialni odnosi torej vsebujejo vse tri dimenzije interakcije, tako neposredne izmenjave, kot tudi utrjene pomene teh izmenjav, predstave o drugem, čustven odnos do drugega itn.

Različni raziskovalci in teoretiki se torej strinjajo z ugotovitvijo, da se odnos še dalj časa, potem, ko je že vzpostavljen, gradi in utrjuje (Thibaut, Kelly 1978; Secord, Backman 1976). Za vzdrževanje odnosa je torej bistvena okrepitev odnosa oz. vzpostavitev temeljnega zaupanja v odnosu. To dosegamo s socialnopsihološkimi dogodki, kot je medsebojna pomoč, izkazovanje solidarnosti, naklonjenosti in medsebojnega spoštovanja.

Vstopanje v medosebne odnose, njihovo oblikovanje, preoblikovanje in prekinjanje je trajna dejavnost slehernega posameznika. Je temeljni znak človekove družbene narave. Temu ustreza tudi potreba po druženju (afiliaciji), ki je ena od osnovnih človeških potreb. Seveda je ta potreba pri različnih osebah lahko bolj ali manj izrazita, vendar ni nihče brez nje. Psihologi in drugi strokovnjaki prepoznavajo pomanjkanje medosebnih odnosov kot dvom vase, nezno dolgočasje, depresijo, izgubo samospoštovanja in gotovosti vase (Nastran Ule 1997).

Ali kot pravi Ramovš (1995: 43-45): »Človek je bitje medčloveških odnosov ali odnosno bitje, v rabi so tudi izrazi občestveno in skupnostno bitje ter bitje razmerij. Vsak od teh izrazov poudari enega od vidikov človekove medčloveške povezanosti: občestvo poudarja, da je glavna vez med ljudmi občenje ali komuniciranje, kaže torej na specifično človeško, duhovno povezanost, skupnost, poudarja predvsem skupno (pre)bivanje, skupno usodo in druge skupne vidike v nasprotju s posamičnimi, odnos je osebno človeško stališče do drugih, razmerja so neosebni, prostorsko-časovni stiki med ljudmi. Sam izraz medčloveško pa

označuje vse to skupaj, torej vse, kar se dogaja med ljudmi, ko so v takih ali drugačnih stikih. Ljudje se med seboj bivanjsko združujemo v občestvo, tkemo medsebojne odnose, se rabno povezujemo v skupnost, med nami so tudi najrazličnejša neosebna razmerja«. Vse človeško bivanje, kolikor je izvirno človeško, je odnos. Na zgolj telesni ravni, kot je na primer presnova, tudi človek ni odnosno bitje, prav tako ne na zgolj duševni, na primer v sanjah. Odnos je doživeto človekovanje. Na posebni človeški ravni pa se medsebojnemu odnosu ni mogoče ogniti, kajti četudi se nekdo skuša umakniti odnosom, kaže s tem svoj odklonilni odnos. S tem smo dobesedno pri prvem Watzlawickovem aksiomu o občevanju. Pravi: nemogoče je ne komunicirati (Watzlawick in dr. 1969: 53). Komunikacija, oziroma po naše občevanje, je utelešenje odnosa. Medčloveški odnosi so dvojni: temeljni in drugotni. Temeljni človeški odnos je tisti, v katerem vsak izmed udeležencev daje drugim na voljo vse, kar premore, in od njih sprejema vse, kar potrebuje; ljudje so torej v temeljnem medsebojnem odnosu odprti in se počutijo v njem človeško doma. Psihološko je temeljni odnos tisti, v katerem deluje z obeh strani sorazmerno najmanj obrambnih mehanizmov. Večina odnosov v življenju seveda ni temeljnih ampak drugotnih. Drugotni se bodisi skušajo razviti v temeljne, ali pa so tako delni, da pokrivajo ta ali oni rabni delček življenja in s tem omogočajo preživljanje. Prav zato je temeljni človeški odnos križišče med osebno in zgodovinsko-občestveno izkušnjo. V njem človek sprejema in vseblja (internalizira) preteklo izkušnjo človeškega občestva in kulturno izkušnjo občestva, ki živi sočasno z njim. In narobe: svoje temeljne življenjske izkušnje, spoznanja in stvaritve človek vtke v občestvo preko temeljnega človeškega odnosa, ko to svoje največje bogastvo zastonj in brez zadržkov, z druge strani pa nevsiljivo, daje na voljo drugim. Skratka, stvari, ki so za človeka največ vredne in življenjsko najbolj pomembne, se občijo med občestvom in posameznikom samo preko temeljnega človeškega odnosa, oziroma temeljnih človeških skupin. V temeljnih človeških skupinah torej poteka antropološka dinamika človeških izkušenj. Zlasti pa se človek v temeljnih človeških odnosih – posebej v krilu rodne in lastne družine, zakona, prijateljev in delovne tovarišije – uči odnosov in občevanja z ljudmi.« (Ramovš 1995: 44-45).

1.1.4 Razredna skupnost

Skupina ima skupen cilj in skupne značilnosti:

- člani se med seboj sporazumevajo in sodelujejo,
- v njej obstajajo določena pravila obnašanja in način vodenja,

- v njej najdemo določeno delitev statusov in vlog (Virk Rode, Belak Ožbolt 1990: 7).

Ker večino življenja preživimo v različnih skupinah (najprej v družini, šolske skupnosti, vrstniške skupine, interesne dejavnosti, delovne skupine itn.), je zelo pomembna kvaliteta življenjskega okolja teh skupin. Vse skupine pustijo pečat v nas in vplivajo na naše razmišljanje in razvoj. Vsi v teh skupinah zadovoljujemo svoje osnovne socialne potrebe, uresničujemo različne kulturnospecifične potrebe in interese, načrte, delovne naloge, potrebo po zabavi, ustvarjamo male socialne mikrosvetove, kjer dobijo naše potrebe in želje, naša dejanja in obnašanja svoj smisel. Skupine se razlikujejo tudi po tem, kako formalne oziroma eksplicitne so. Formalne skupine vsebujejo pravila, norme, hierarhijo odnosov, nalog članov in ter ciljev skupine (Nastran Ule 1997: 368-372).

1.1.5 Razredna klima in skupinska dinamika

Razred je raznolika sestavljanica posameznikov, ki se razlikujejo po številnih lastnostih, sposobnostih, znanju in osebnostni strukturi. Vedenje v razredu je v veliki meri odvisno od interakcij med učenci in učitelji. Učenci se včasih težko navadijo drug na drugega ali pa sploh ne, kar je lahko posledica pomankljivih socialnih veščin. Včasih se tudi zgodi, da odsotnost enega popolnoma spremeni razredno dinamiko. V določenih primerih ima premestitev enega učenca pozitiven učinek na posameznika in razredno dinamiko (Gerbec 2004: 20).

Pozitivna dinamika in spodbudna učna klima zagotovo pripomoreta k večjemu učinku pri vzgojnih in učnih ciljih posameznika in celote. Na razredno dinamiko vplivajo:

- značilnosti posameznih učencev,
- učiteljičina stališča in pričakovanja,
- prisotnost ali odsotnost posameznih učencev,
- stališča in pričakovanja učencev,
- učiteljičino načrtovanje discipline,
- sedežni red,
- vključevanje staršev v šolske in razredne aktivnosti (Gerbec 2004: 20).

Skupine se med sabo razlikujejo tudi po tem, kako močno se čutijo člani skupine povezani v skupino, koliko jo čutijo kot celoto, koliko so solidarni med seboj, kako privlačna se jim zdi

skupina in kolikšno odgovornost do nalog skupine čutijo. Te izkušnje označujemo s »klimo v skupini«, ki je torej odvisna od:

- povezanosti (kohezivnosti) skupine,
- privlačnosti skupine za posameznike.

Visoka povezanost neke skupine se kaže v prevladovanju pozitivnih čustev med člani in v občutku odgovornosti za njen uspeh ali neuspeh (Nastran Ule 1997: 402).

Ista avtorica našteva tudi objektivne in subjektivne kazalce socialnega vzdušja v skupinah.

Objektivni:

- aktivnost ali pasivnost oz. apatičnost članov skupine,
- prisotnost ali odsotnost napetosti in konfliktov v skupini,
- ustvarjanje koalicij,
- agresivnost v skupini.

Subjektivni indikatorji pa so:

- občutek pripadnosti skupini (»mi« občutek),
- lojalnost do skupne,
- občutek solidarnosti s skupino,
- občutek skupinske moči (Nastran Ule 1997: 403).

Razredno klimo je Zabukovec (Fraser 1989, Moosov 1970 v Zabukovec 1998) opredelila kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi in osebnostnim razvojem posameznikov. V knjigi Socialne igre v osnovni šoli Mancini (Rus 1993 v Mancini 1998: 11) opredeljuje razredno klimo kot vzdušje, ki ga določa vrsta dejavnikov in ki vpliva na vsa dogajanja v določeni skupini. Socialna klima je odvisna od značilnosti ljudi v skupini, njihovih odnosov, pa tudi od značilnosti okolja, ki se mu mora skupina prilagajati. Trdnost in koalicija v skupini se razvije šele takrat, ko se v njej razvije pozitivna socialna klima (Nastran Ule 1997: 403). Klima na šoli se veže na šolo kot celoto, vključujoč šolsko zbornico in vodstvo šole. Učenci v oddelčni skupnosti začno tvoriti skupino takrat, ko pride med njimi do občutka čustvene povezanosti in postane skupina privlačna. Razredi se med sabo ločijo po tem, kako močne so vezi med učenci, koliko so si pripravljeni vzajemno pomagati ter kako močno pripadnost čutijo do nje. V oddelku bi morala biti takšna klima, ki bi omogočala učencem osebnostno rast in razvoj. Učiteljica v vlogi vodje-usmerjevalke v oddelku je pomembna za vzpostavitev pozitivne socialne klime.

Socialna klima, ki se razvije v skupini, je posledica procesov, ki posameznike združujejo v istih ciljih in interesih, privlačnosti in simpatijah, čustveni podpori med člani, sodelovanju. Posamezniki so lahko tudi razdvojeni zaradi tekmovalnosti, osebnih interesov, dobrih pozicij, sporov in sovražnosti. Tisti procesi, ki začno prevladovati, takšna klima se ustvari v skupini. O slabši socialni klimi lahko govorimo takrat, ko posamezniki nimajo zadovoljenih socialno-emocionalnih potreb po medsebojnem druženju, privlačnosti, zaupnosti, utrjevanju samopodobe. Med člani skupine se spletejo najrazličnejše vezi. Zgodi se, da nekateri učenci ali posamezniki ne najdejo v skupini nikogar, s katerim bi lahko zadovoljeval večino socialno-emocionalnih potreb. Takšen človek je v skupini osamljen in nezadovoljen (Mancini 1998: 11-12). Razredna klima je tisti dejavnik, ki vpliva tudi na uspešnost učencev v šoli oziroma v učnem procesu. V ugodni oddelčni klimi je tudi uspešnost učencev dobra. Mancini 1998 (po Rusu 1993) pravi, da lahko v oddelku zasledujemo naslednje dimenzije odnosov: zadovoljstvo, povezanost, napetost, težavnost in tekmovalnost. Učiteljica ima možnost, da poskusi v kombinaciji z učenci vsako od teh dimenzij, ki odstopajo od želene klime, postaviti na pravo mesto. Pri tem ji lahko zelo pomagajo socialne igre. Samo razpravljanje med učiteljicami in učenci mnogokrat nima takšnega učinka, kot ga ima socialna igra, v kateri je lahko zelo praktično pokazano, kako morajo v neki situaciji učenci odreagirati med sabo. Učenje vedenjskih vzorcev prek izkušenj je gotovo bolj učinkovito kot samo izmenjava mnenj med učenci in učiteljicami. Poudariti je potrebno, da na šolsko klimo vplivajo tudi zunanji dejavniki, kot so družinska klima, socialno-ekonomski in socialno-kulturni status družine. Zato je vloga učiteljice kot formalne vodje oddelka v tem, da skuša preprečiti negativnim zunanjim dejavnikom odločilni vpliv na status učencev v razredu. Avtorica v svojem prispevku pravi, da je dobra socialna klima v tistem oddelku, skupini, kjer obstajajo zadovoljni člani. Posamezniki pa so zadovoljni takrat, ko lahko zadovoljijo svoje potrebe. V tem se zrcali odnos med posameznikom kot osebnostjo in skupino. Prispevek učiteljic je prizadevnost, da bi v razredih prevladovala dobra socialna klima, saj so tako učenci tudi uspešnejši (Mancini 1998: 13).

1.1.6 Pomen motivacije v razredu

»Motivacija je informacija, ki vodi do spremembe potreb in usmeritev. Učenje je kombinacija motivacije in informacije, ki spreminja tudi vedenje.« (Brajša 1995: 61) Namen motiviranja je obdržati in okrepiti obstoječe vedenje ali spremeniti dosedanje vedenje v novo obliko ali

drugačno, boljšo kakovost. Z motiviranjem neko vedenje usmerjamo, kanaliziramo in ohranjamo. Optimalna motivacija je, kadar so potrebe ene in druge stani zadovoljene. Kadar so zadovoljene potrebe samo ene strani, pa pride do manipulacije (Brajša 1995: 61). Splošno motivacijo pri otrocih lahko dvignemo, če zaupamo v sposobnost učencev in v njihov uspeh pri učenju. Na ta način učenec pridobiva na samozavesti. Za uspešno učenje ali vključevanje je potrebno, da se temu, kar človek zmore in zna, pridruži še to, da hoče (Pleterski 2007: 41).

»Starši ljubezen do otrok pogosto pogojujejo z njihovo uspešnostjo. Otroci to vedo in jih zato krivijo, če dobijo slabo oceno. Motivacijski cikel otrok sprožijo starši z njihovimi pričakovanji, če jih spoštujejo v njihovi enkratnosti. Bodrijo jih, kadar so neuspešni in spodbujajo za sprejemanje izzivov. S tem jim omogočajo, da imajo nadzor nad svojim življenjem, ne da bi jih pri tem zavračali.« (Novak 2007: 6)

Verjetno ima največji učinek motivacija, ki izvira iz idej, ustvarjalnosti in misli učencev. Učinkovita pa je tudi takrat, ko učiteljica ustvari v skupini odnos brezpogojnega sprejemanja in zaupanja, kar se ustvari z izražanjem čustev želja in potreb. S tako komunikacijo se doseže med učencem in učiteljico neposreden stik. Uspešna učiteljica na učence vpliva in jih posledično motivira s svojim zgledom, z njimi ohranja dobre odnose, njena sporočila pa so vedno jasna. Učiteljica motivira učence z njihovimi, ne svojimi razlogi, ne ustrahuje in svojim učencem omogoča razvoj. Za motivacijo učencev ni dovolj, da nalogo razumejo, o njej razmišljajo in jo želijo opraviti. Potrebno je, da jo doživijo v učiteljičinem predstavljanju in vedenju. Pri motiviranju otrok igra odločilno vlogo učiteljičin odnos do same sebe in do učencev (Brajša 1995: 67–73). Potrebno je zavedanje, da motivacija ni stalen pojav. Storilnost je močno odvisna od vsakokratne motivacije. Učiteljica naj bi znala z raznimi sredstvi zbuditi in ohraniti primerno stopnjo napetosti in pozornosti pri dejavnosti. To pomeni, da naj bi z vsemi možnimi sredstvi zbujala pri učencih veselje do dela in odkrivanja novih znanj. Kako se bo učenec lotil posameznih nalog, ni odvisno samo od interesa, temveč tudi od tega, koliko mu te naloge pomenijo (kako jih vrednoti) in od izobraženosti okolja, v katerem živi (Pleterski 2007: 42-43).

1.1.7 Samopodoba učenca

Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović-Vogrinčič, Musek (1999) menijo, da je eno najpomembnejših vprašanj, koliko in kako šola otroku/učencu ponuja možnost oblikovanja samopodobe. Oblikovanje samopodobe učenca je stvar vrednot, ki prežemajo šolsko življenje ter stvar odnosov in vzdušja, v katerem živijo. Samopodoba učenca pomeni postavljanje samo-zamisli učenca o tem, kaj in kakšen naj bi bil; to je postavljanje osebne, šolske in poklicne vizije otroka; to je, najkrajše rečeno, njegova orientacija v prostoru in času in šola ga mora opremiti tudi s tem. Prav tako je prepričan, da samopodoba usmerja otroka v delu, vpliva na njegovo zadržanje v šoli, njegove odnose do sebe, do drugih in do šolskega dela. Za otrokov razvoj in šolsko delo ni vseeno, ali ima do sebe visoka ali nizka pričakovanja, ali so realna ali nerealna. Ta samopodoba se v šoli gradi na občutkih varnosti, zadovoljstva nad samim seboj, druženja, doživljanja smisla šolskega življenja in mesta, ki ga imajo v strukturi socialnih odnosov. Tu je pomembno, da se učenec zaveda, da ima možnost vplivanja na soustvarjanje tega življenja. Potrebno je ustvariti pogoje, da bi se v učencu oblikovali občutki varnosti in upanja, zaupanja in zaupljivosti, odgovornosti in dolžnosti. Za oblikovanje te samopodobe v šolskem času je pomembno, da učenec doživlja občutek telesne varnosti in emocionalne stabilnosti. Učenec mora spoznati sebe, svoje sposobnosti in posebnosti, skratka svojo individualnost. Svojo samopodobo gradi na samospoznavanju in spoznanju, da je drugačen kot drugi. Za oblikovanje te samopodobe je pomembno, da doživi občutek pripadnosti, da ne bo osamljen in da osvoji določene socialne (kulturne) navade. Učencu je potrebno pomagati, da bo v šoli uspeval in doživel uspeh, dobil za to potrditev in priznanje. Šola mu mora pomagati, da bo njegovo odzivanje osmišljeno, da bo skladno z njegovo predstavo o sebi. Učenci bi morali spoznati in doživeti, da nekomu na šoli (učiteljici, razredničarki, svetovalni delavki) ni vseeno, kaj se z njim dogaja in kaj z njim bo; učenec bi moral na šoli imeti človeka, ki ga bo razumel in mu pomagal v težavah. Šola zato učenca ne bi smela pustiti ob strani, pač pa ga vključiti v najrazličnejše oblike skupinskega dela, saj učenec le v skupini doživlja občutke varnosti in pripadnosti in sprejetosti ter dobiva potrditve in spodbude. Zaradi takih ciljev je pomembno tudi skupinsko delo pri pouku. S svojim načinom dela učiteljica ne bi smela učence ločevati in vsakega posebej navezovati nase. Učiteljica bi morala učence povezovati tako, da bi tudi pri pouku sodelovali med seboj. Te cilje in uresničevanje samopodobe učenca je potem potrebno integrirati s stilom in »filozofijo« dela učiteljice (Youngs 1992 po Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović-Vogrinčič, Musek 1999).

Obenem so Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič, Musek (1999) prepričani, da je samopodoba otroka/učenca, ki se resda prične že v predšolskem obdobju, eno od pomembnih področij dela šole in preventivnih nalog šolske svetovalne službe. Vprašanje samopodobe ni samo stvar staršev pa tudi ne samo posamezne vzgojiteljice/učiteljice. Samopodoba tudi ne zadeva samo »at risk« učencev, pač pa zadeva vse, zato sodi v preventivno delo šole. Šola se zato mora vprašati, kako oblikovati (pomagati pri oblikovanju) samopodobe otrok, še zlasti pri tistih, ki jim tega družina ne nudi, ali pa nudi moralno, etično, telesno, neustrezen vzorec za oblikovanje samopodobe. To je naloga šole in starši pričakujejo, da bo šola to otroku dala. Kakšna bo samopodoba učenca, bo odvisno tudi od vrednot, ki bodo pri delu povezovale učitelje, učence, svetovalno službo, vodstvo šole in druge. To so razlogi, da se dela tudi s šolo kot celoto, pa ne samo na odpravljanju kriznih situacij, ampak na izboljševanju dela tako, da do »at risk« situacij ne bi prihajalo (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič-Vogrinčič, Musek 1999).

1.2 KOMUNIKACIJA

»Rečeš mi lahko, kaj misliš, a mi moraš povedati, kako čutiš. Šele potem te bom dojel in tvoje mnenje morda sprejel.« (Ščuka 2007: 199) Najpomembnejši proces socialne interakcije je komunikacija, to je izmenjava informacij. Zanja je značilno, da poteka na zelo različnih ravneh kompleksnosti, od preprostega očesnega stika dveh ljudi, ki se bežno srečata na cesti, do večkompleksnih verbalnih in neverbalnih oblik komuniciranja, sodelovanja ali tekmovanja v različnih socialnih situacijah. Nanjo lahko gledamo kot na proces, ki v prvi vrsti zadeva posameznike, ki v njej sodelujejo ali kot proces, ki poraja in ohranja skupine, institucije, kulturo (Nastran Ule 1997: 198). Ščuka (2007: 199) pravi, da komunicirati pomeni »napraviti nekaj, kar bo skupno«, usklajeno, jasno in sprejemljivo za vse udeležence; pomeni poenotiti in združiti različnosti. Namen komunikacije je, da spodbudi oblikovanje jasne predstave o nečem, da razjasni stvari z namenom uvida in dogovora. Ko je informacija jasna, se lahko pozornost usmeri na bistvo dogajanja.

Pri komuniciranju je pomembno podajanje sporočil, zato je naloga govorca, da svoja sporočila podaja jasno. Do tega lahko pride le, če zna oceniti, koliko naj bi poslušalec vedel, da bo razumel informacijo oziroma sporočilo in kako le to najbolje prilagoditi okoliščinam. Warden in Christie (2001: 12-13) trdita, da uspešno komuniciranje zahteva od govorcev in

poslušalcev recipročna pogajanja, spoštljivo iskanje in podajanje povratnih informacij, pojasnjevanje dvoumnosti in preverjanje interpretacij. V našem primeru je medsebojna komunikacija bistvena spretnost razvite in uspešne šole (Brajša 1995: 10), kjer se prepletajo razum, pamet in modrost (Ščuka 2007: 199).

1.2.1 Otroška komunikacija

Sklepanje otroških prijateljstev vključuje psihološko povezanost, razvijanje občutkov zaupanja in razumevanja pravil, dolžnosti in pridobitev, ki jih taki odnosi prinašajo. Pridobivanje prijateljev in ustvarjanje prijateljskega kroga prispeva k otrokovi samopodobi, zaupanju in spoštovanju. Prijateljstva so prostor, kjer otroci dobijo priložnost za socialno primerjavo, možnosti za samoodkrivanje in samovrednotenje. Otroci, ki jim ne uspe skleniti prijateljstev in ki jih vrstniki zanemarjajo ali celo zavračajo, so pogosto vedenjsko problematični, priljubljeni otroci pa razvijejo spretnosti sodelovalne igre in socialnega pogovora. Otroci, ki so zavrnjeni od vrstnikov, v socialnih situacijah pogosteje reagirajo nekooperativno ali celo agresivno. Razvijanje prijateljstev je zelo pomembno in otroci, ki so zelo vešč pri sklepanju prijateljstev in v komunikaciji, imajo prednost pred vrstniki. Pomembne spretnosti pri tem so veščine komuniciranja, spretnosti prevzemanja vlog in empatija. Prav zato ne presenečajo ugotovitve, da so otroci, ki so popularni, uspešnejši v komuniciranju, njihova raven medosebnega razumevanja in čustvenega prevzemanja vlog je višja, občutljivejši so za potrebe drugih in na splošno izražajo več prosocialnega vedenja (Warden in Christie 2001: 13-14).

1.2.2 Strah pred komunikacijo

»Pri učiteljih se pogosto pojavlja narcističen strah (strah, da bi se v komunikaciji razkrivali sebi in učencem). V učencih se pojavlja transforni strah (strah pred tem, da bi se ozavedli nerešenih sporov iz preteklosti), saj v učiteljih »vidijo« svoje starše in zato do njih niso iskreni. V takšni komunikaciji prevaduje medsebojno nezaupanje in sumničenje.« (Brajša 1995 v Pleterski 2007: 41)

Zaradi opisanega prihaja do ovir pri sporazumevanju. Darja Pleterski (2007: 41-42) povzema P. Brajšo, ki našteva zavore, ki dobro komunikacijo preprečujejo ali otežujejo: zapovedovanje, ukazovanje, zahtevanje, opozarjanje, opominjanje, grožnje, moraliziranje, pridiganje, rotnje, vsiljevanje nasvetov, predlogov in rešitev, logično prepričevanje, predavanje, dokazovanje, obsojanje, kritiziranje, očitane, pretirano hvaljenje, soglašanje, dobrikanje, žaljenje, posmehovanje, sramotenje, interpretiranje, diagnosticiranje, analiziranje, neprepričljivo pomirjanje, tolaženje, simpatiziranje, preiskovanje, spraševanje, zasliševanje, zavračanje, izmikanje, prelaganje. Kadarkoli uporabljamo kateri koli naveden način komuniciranja, s tem otežujemo komunikacijo. Zaradi tega med učiteljicami in učenci prevladuje nezaupanje, prikrito sovraštvo in medsebojno izmikanje. Temeljni pogoj za kvalitetno komunikacijo so občutki svobode in neogroženosti ter sprejemanje in iskrenost v komunikaciji. Največji učinek se doseže, če učiteljica s spremembami, ki ustvarjajo zunanje pogoje (npr. drug pristop k rešitvi situacije), indirektno zbuja notranje spremembe učencev (Pleterski 2007: 42).

1.3 KONFLIKT IN REŠEVANJE KONFLIKTOV

Martens (1998 v Čacinovič Vogrinčič 1998: 228-229) definira sposobnost za konflikt, kar pomeni pridobljeno in naučeno sposobnost posameznika, da zazna konflikt za motenimi interakcijami in komunikacijami, ga prepozna, se z njim sooča, da bi ga bodisi začel reševati, bodisi zmoget zaživeti z njim. V našem primeru je pomembno, da otroka vzgajamo, da sproti vidi v medčloveški interakciji in komunikaciji vsebovano konfliktnost, da se z njo nauči spoprijeti, ne da bi pri tem moral sprejeti krivdo zanjo.

Po Aničič, Lešnik Mugnainoni, Plaz, Vanček, Verbnik Dobnikar, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) je konflikt v šolskih institucijah še vedno prisoten kot del skritega kurikuluma. Manjkrat se konflikti razrešujejo odprto in s pozitivno naravnostjo, večkrat smo priča destruktivnemu reševanju konfliktov in različnim igram moči ter prevlade. Ko na šolah z zaposlenimi potekajo pogovori o pripravah na predavanja in delavnice za učitelje, le ti povedo, da se o konfliktih med učiteljicami in drugimi zaposlenimi raje ne govori, ker je to neprijetno in mučno, pa tudi ničesar se ne da storiti oz. izboljšati. Iz teh razlogov poskušamo preseči miselnost pri reševanju konfliktov na šolah kot »vmešavanje« v interne zadeve zaposlenih. Odrasli, ki delajo na šoli, opravljajo različna dela: učijo, vodijo, skrbijo za organizacijo in svetujejo. S svojim zgledom in skupnim sodelovanjem lahko odpirajo mladim

alternativne poti. Učiteljice in drugi, ki delajo na šolah, imajo dvojno delo. Sami se morajo naučiti, kako reševati konflikte (če to želijo) in učiti morajo druge. Gre za uporabo in učenje socialnih veščin, ki pomagajo posameznikom, da storijo več zase in obenem negujejo odnose. Izboljšanje šolske klime je povezano s sprejemanjem in proslavljanjem različnosti članov šolske skupnosti ter z uporabo veščin reševanja konfliktov. Reševanja konfliktov se je treba učiti, ter vaditi in reflektirati dobljene izkušnje. Tako bodo lahko tudi mladi z več zaupanja stopili na pot učenja in vodenja medvrstniškega posredovanja, dialoga v skupnosti in drugih načinov, ki ustvarjajo pogoje boljšega sobivanja (Aničič, Lešnik Mugnainoni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Aničič, Lešnik Mugnainoni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) pravijo, da si ne moremo zamisliti ustvarjalne učiteljice in učenca, ki ne bi bila nikdar čustveno vznemirjena ali ne bi prišla v konfliktno situacijo. To je del šolskega vsakdanjika. Vendar pa menijo, da je pomembno, koliko znajo čustveno vznemirjenje kontrolirati (ne potlačevati) in ga usmerjati. Čustvena odzivnost je namreč tudi znak našega aktivnega odnosa do življenja. Učiteljica naj ne bi bila čustveno hladna in popolnoma samoobvladujoča, pa tudi ne pasivna oseba, ki nikoli ne pokaže svojih čustev. Pomembno je, kako interpretira provokativno situacijo, kajti ni vseeno ali jo razume kot poziv na obrambo ali napad. Od učiteljice, ki vsak nemir ali upor razume kot osebno žalitev, se enakega vedenja učijo tudi učenci. Zelo pomembno je tudi, kako interpretiramo lastno in tuje čustveno vznemirjenje. Učenci opazujejo, kaj učiteljica stori, ko jo zajamejo čustva. Včasih se učiteljica niti ne zaveda, da izraža prikrite oblike agresije, če komunicira paradoksalno, nejasno ali kontradiktorno, kadar daje neuresničljive nasvete in navodila, s katerimi učence bega. Otroci težko prenašajo prikrite grožnje učiteljice (»Boš že videl, kaj bo...«) ali neprestano sumničenje (»Si res sam naredil...?«). V učencih vzbuja neprijeten občutek tudi učiteljica, ki moralizira ali intelektualizira in je neobčutljiva za učenčeva čustva in občutke. Podoben učinek ima na učenca, če učiteljica ne zaznava ali ne priznava česarkoli pozitivnega pri njem in ga omalovažuje ali ignorira njegov trud, prispevek ali napredek ter ga neprestano primerja z drugimi. Posebno neprijetno in boleče je za otroka, če učiteljica izrablja njegovo šibkost, otrok je namreč človeško bitje, ki ima le malo življenjskih izkušenj. Zaupanje ruši tudi neprestano pozabljanje ali prestavljanje dogovorov in obljub ter pogosto napačno razumevanje otrokovih sporočil, ki jih ni pripravljen razumeti. Agresivno vedenje se bo ponavljalo tako pri učiteljici kot pri učencu, če se bo med njima ohranila čustvena napetost. Konflikt se lahko konča v strahu ali z občutkom krivde. Toda resnično se zaključi šele, ko je

čustvena napetost odstranjena. To opazimo v vedenju in neverbalnih znakih, pa tudi v sklenjenem dogovoru med obema. Učiteljica je odrasla zrela oseba, ki bi morala delovati tako, da bi predvidevala situacije, ki lahko sprožijo agresivno vedenje pri učencih in bi zniževala pretirano napetost ter odstranjevala potencialne izvore za nastanek agresivnega vedenja. V konfliktnem položaju se mora predvsem obvladati učiteljica, učencem pa pomagati in jih učiti, kako kontrolirati agresivnost in jo znati primerno uporabiti in izražati v mejah dovoljenega (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Resman, Bečaj, Bezič, Čaćinovič Vogrinčič, Musek (1999) menijo, da je za otrokov oz. človekov normalen razvoj in življenje zelo pomembno zadovoljevanje temeljnih potreb, med katerimi so tudi potrebe socialne narave, to je potrebe po uveljavljanju, priznanju, varnosti. Te potrebe človek lahko zadovoljuje le v odnosih (življenju) z drugimi. Učenec ne hodi v šolo samo zaradi ocen, ampak tudi zaradi vrstnikov, sošolcev, prijateljev in družbe. Zato je pomembno, da se v šoli počuti varnega, da ima dobre prijatelje, ki jim lahko zaupa, da so do njega pozorni, da doživlja priznanja, si med seboj pomagajo, ga ne pretepajo in izsiljujejo ter izkoriščajo njegove naklonjenosti. Učenec bi moral rad v šolo tudi zato, ker se veseli srečanja s prijatelji in ker ve, da so tudi prijatelji veseli njega (Resman, Bečaj, Bezič, Čaćinovič-Vogrinčič, Musek 1999).

Ker pa je uvajanje novih učnih pristopov vedno težavno, Brajša (1995) vidi rešitev v tem, kako premagati odpor drugih do sprememb tako, da predlaga uporabo pogajanja, obveščanja, vključevanja, opogumljanja in podpore. Med pogajanjem lahko sodelavcem poudarimo njihove koristi in prednosti in tako ublažimo občutek, da so ogroženi njihovi osebni interesi. Z obveščanjem zmanjšujemo možnost nesporazuma in nezaupanja v življenje po spremembah. Z vključevanjem uvajamo učence v sam proces sprememb, kar zvišuje kakovost rešitev in povečuje njihov interes. Z opogumljanjem in podporo pa zmanjšujemo njihovo negotovost in nepripravljenost za sprejemanje sprememb. Skrivnost uspešne šole so zadovoljene potrebe učencev, uspešno vplivanje nanje in pozitiven odnos do njih. Učenci, ki so v svojih potrebah frustrirani, nedojemljivi za vplive in negativno doživljani, so slabi učenci.

Dewey (1910 v Malekoff 1997: 120) ponuja korake modela za reševanje konfliktnih situacij v skupinah:

- občutenje problema v skupini (zaznava težave, problema ali konflikta),

- identifikacija problema (jasna opredelitev problema),
- raziskovanje problema v njegovo širino in globino,
- iskanje možnih rešitev in ovir in
- odločitev za rešitev, jo preizkusiti in evalvirati.

Styles (2008: 17) vidi način reševanja konfliktnih situacij v sodelovanju otrok in učiteljice na rednih tedenskih oddelčnih sestankih, kjer se učenci učijo kreativnega reševanja problemov. Učenci se seznanijo s postopki določanja problema, pojasnjevanja dejstev in občutkov, ki jih problem povzroča, odkrivanja rešitev, izbora med rešitvami in načrtovanjem izvedbe rešitve. Na ta način se učencem omogoči uvid v rast njihove sposobnosti reševanja problemov, saj se s ponavljanjem vaj, vedno novim dogovarjanjem, večja izbor rešitev. Učencem je potrebno posredovati misel, da je vsak problem rešljiv in da so prav oni sposobni izbrati in sprejeti odločitve, na podlagi katerih lahko probleme rešijo. Pomembno je tudi, da učenci prično spoznavati, da lahko postopke reševanja problemov uporabljajo povsod. Naučene spretnosti pričnejo uporabljati na vseh področjih svojega življenja, v učilnici in izven nje. Z nenehnim utrjevanjem zavesti, da so konflikti rešljivi, njihov strah pred spori izginja ali pa na probleme gledajo v drugačni luči.

1.4 NASILJE

1.4.1 Opredelitev pojma in pojava

Aničič, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) opredeljujejo nasilje kot nekaj neprijetnega, nekaj čemur bi se najraje izognili. Sproža močno čustveno vznemirjenje, ki je povezano z jezo, odporom ali strahom. Včasih nas ob nasilnih situacijah zajamejo občutki nemoči, ne vemo, kako bi rešili situacijo, morda občutimo krivdo ali preveliko odgovornost. Že vloga učiteljice je sama v sebi konfliktna, saj je lahko istočasno v vlogi zaupnice, kaznovalke, svetovalke, posrednice in učiteljice. Nekatere učiteljice se bojijo učencem izrekati vzgojne ukrepe, ker se bojijo, da bodo poslabšali ali izgubili odnos z njimi, druge pa so razočarane in nezadovoljne ob spoznanju, da je pri njihovem delu toliko vzgajanja in ukvarjanja z disciplino, saj so pričakovale, da bodo otroke predvsem izobraževale. Na pojav nasilja v šoli vplivajo različni dejavniki, nekateri so zunanji, na primer socialno okolje, družbene spremembe, ali notranji, ki jih ustvarja šola sama. Vsak

posameznik prinaša v šolo lastne izkušnje sobivanja, katerih del so nemalokrat izkušnje z nasiljem v okolju ali družini.

Za šolo je zelo pomembno, koliko pozornosti vodstvo in učiteljski zbor namenjata kvalitetni organizaciji dela in klimi šole. Če se je na šoli razvila izrazita storilnostna in tekmovalna klima, visoka zahteva po poslušnosti in podrejenosti in če se ne išče individualnih rešitev in poti, se ustvarja tudi več napetosti. Nejasne meje in zahteve ali slabo sklepanje in uresničevanje dogovorov lahko povzročajo napetosti, ki sprožajo več konfliktov med učitelji in učenci ali med učenci samimi (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Poznamo psihično, fizično, ekonomsko in spolno nasilje. Vendar pa se bova zaradi izbrane teme osredotočili le na psihično in fizično nasilje. Definicijo in razlago obojega so predstavili Kuhar, Guzelj, Drolc in Zabukovec v knjigi O nasilju (1999): »Psihično nasilje je najbolj razširjena oblika nasilja. Njegove žrtve smo v teku življenja vsi, prav tako kot ga hkrati tudi vsi povzročamo. Vsaka nepremišljena beseda, ki našega sogovornika ali sogovornico zaboli, je lahko oblika psihičnega nasilja. Res je lahko navidez nedolžna, a ima možnost, da preraste v večje, bolj vztrajne oblike psihičnega nasilja, ki se prepletajo tako z fizičnim kot spolnim nasiljem.«

V istoimenski knjigi je tudi navedeno, da se psihično nasilje dogaja predvsem na besedni ravni, s premišljenimi ali nepremišljenimi besedami, predsodki in stereotipi, žaljivimi mnenji, lahko pa tudi z odtegotovanjem komunikacije. Z molkom dosežemo podoben učinek, kot če bi na človeka vpili ali ga udarili. Psihično nasilje označuje vsakršna dejanja (najpogosteje verbalna), ki se na nezaželen in grob način dotaknejo človekove psihe. Psihično nasilje spodjeda samozavest, samopodobo in samozaupanje žrtve (ibidem.)

Nasilje omejuje človeški potencial. Različne vrste nasilja omejujejo žrtve na različne načine, prav vsaka vrsta nasilja pa pušča na žrtvah psihične posledice. Prek psihičnega nasilja poskušamo razvrednotiti sočloveka. Tak človek se bo počutil ponižano in mi smo s tem dosegli svoj cilj, saj smo ga hoteli:

- podrediti in pridobiti večjo moč nad njim ali pa
- izkoristiti, izkazati in povečati svojo moč nad žrtvijo.

Psihičnega nasilja je od vseh vrst nasilja v današnji družbi največ in ga je hkrati tudi najtežje definirati. Mejo med sprejemljivim in nesprejemljivim mora namreč začrtati vsaka posameznica in vsak posameznik. Meja označuje stopnjo osebne tolerance do posameznih

načinov psihičnega nasilja. Ker so te meje postavljene individualno in se hitro spreminjajo, se moramo o njih veliko pogovarjati. Ljudje se pogosto ne zavedamo, da smo nasilni, ali pa soljudi preslišimo, ko nam želijo povedati, da jih naše grobo izbrane besede, psovke, žaljiva mnenja, naši predsodki in stereotipi omejujejo in prizadanejo. Ker so meje pri ljudeh različne in se stalno spreminjajo, prav vsi včasih povzročamo in doživljamo psihično nasilje (ibidem). Meja med psihičnim in fizičnim nasiljem je načrtana tam, kjer se besedi pridruži še gesta. Grožnja, ki je podkrepljena z dvignjeno roko, ni več samo psihično, pač pa po definiciji tudi fizično nasilje, ker se tega bojimo in ga upravičeno pričakujemo. Fizično nasilje je tako vsaka uporaba fizične sile ali resna grožnja z uporabo sile. Usmerjeno je na človekovo telo ali njegovo življenje. Fizične bolečine in posledice, ki jih nasilnež tako povzroča, vedno spremljajo tudi psihične posledice pri žrtvah. Nasilje se ponavlja stopnjuje. Fizično nasilje se nikoli ne konča samo od sebe. Bolj pogosto se dogaja, da se nasilje stopnjuje od navidez nedolžnega odrivanja do brutalnega nasilja, katerega posledica je lahko tudi smrt žrtve.

Nasilje ni individualen problem, je družben problem, saj obstaja večinoma tam, kjer ga družba dopušča. Tudi od naših vsakodnevnih reakcij na nasilje je odvisno, kdaj nam bodo žrtve zaupale dovolj, da bodo poiskale pomoč (Kuhar, Guzelj, Drolc, Zabukovec 1999).

1.4.2 Nasilje med vrstniki

V knjigi *Nasilje - Nenasilje* avtorji Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) definirajo vrstniško nasilje kot namerno, ponavljajočo se uporabo fizičnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja povzročitelja nad drugim otrokom ali mladim podobne ali enake starosti. Navajajo, da za označitev problema avtorji uporabljajo različne prevode angleškega izraza *bullying*, najpogostejše vrstniško ali medvrstniško nasilje, ustrahovanje, trpinčenje. Popolnega prevoda ni. Ko uporabimo vse štiri prevode, pravzaprav razumemo, kaj vrstniško nasilje sploh je.

Avtorji Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) predstavijo več oblik vrstniškega nasilja:

1. telesno nasilje (odrivanje, brcanje, boksanje, klofutanje, lasanje, pljuvanje, zapiranje v omare, omejevanje gibanja, ipd.),
2. verbalno nasilje (žaljivke, žaljivi vzdevki, razširjanje lažnih govoric, pisanje žaljivih stvari po zidovih ali straniščih ipd.),

3. psihično nasilje (izločanje, osamitev, grožnje, žaljive kretnje, ustrahovanje, trpinčenje, nacionalizem, seksizem ipd.),
4. izsiljevanje ali ekonomsko nasilje (zahteva po denarju ali drugih materialnih dobrinah; povzročitelj zahteva, da mu žrtev piše domače naloge, pomaga goljufati pri preizkusih znanja, da ne pove o vandalizmu, ki mu je bil priča ipd.).

Habbe (2000) meni, da se nasilje, ki ga povzroča splet različnih vplivov, vsakdanjih spodbujevalcev nasilja, odraža v različnih oblikah nasilnega vedenja do vrstnikov, odraslih in njihovega osebnega premoženja, do premoženja šole in skupnosti nasploh. Pogosto preseže mladostno razposajenost in prestopke, ki jih šole običajno obravnavajo z vzgojnimi ukrepi, in preraste v kazniva dejanja. Otroci se od prvega dne, ko se pridružijo vrstnikom v vrtcu, na igrišču in kasneje v šoli, učijo sodelovanja in uveljavljanja. V takšnih skupinah se vedno najdejo šibkejši posamezniki, ki si jih ostali brezobzirno privoščijo, in drznejši posamezniki, ki veljajo za močnejše, zaradi česar se jih ostali bojijo ali se jih celo izogibajo. Na svoji vlogi tako eni kot drugi gradijo svoj odnos do vrstnikov in odraslih: prvi vzbujajo pozornost z nemočjo, drugi pa s predrznim vedenjem. Bolj kot delitev na šibke in močne pa vzbuja skrb nasilje, ki ni povezano le z uveljavljanjem, temveč služi sproščanju frustracij in ustvarjanju dobrega počutja. V takšnem primeru ne gre le za močnejše in šibkejše otroke, temveč za nasilneže in njihove žrtve. Nasilje med vrstniki je lahko fizično ali psihično, posamično ali skupinsko. To ni pretep med dvema vsaj približno enakovrednima učencema. O nasilju med vrstniki govorimo, kadar učenec ali skupina učencev drugemu učencu govori neprijetne ali nespodobne besede, ga zafrkava, brca, tepe, mu uničuje oblačila ali šolske potrebščine, ga obrekuje in izloča iz družbe vrstnikov, zaklene v garderobo ali učilnico itd., zaradi česar učenec trpi in se ne more braniti (Habbe 2000).

Tudi policija opozarja, da so nekatera nasilna ravnanja direktna in hitreje, lažje vidna, prepoznavna (npr. pretepanje, brcanje, verbalno zmerjanje in žaljenje...), obenem pa je nasilje lahko tudi prikrito, indirektno (npr. obrekovanje, namerno izločanje iz skupine, manipuliranje s prijateljstvi (www.policija.si/preventiva/Zberi_PogumPovej/Nasilje_nad_vrstniki.ppt; 08.01.2008).

1.4.3 Pogostost pojava

Habbe (2000) predstavi rezultate obsežnega raziskovalnega projekta o nasilju med vrstniki, v katerem je pred nekaj leti sodelovalo 60 slovenskih vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov, ki so precej podobni tujim. V kakšnem šolskem okolju torej odraščajo naši otroci? Po izsledkih raziskave je v osnovnih šolah nasilje med vrstniki kot žrtev doživelo 16 do 27 odstotkov učencev, kar 30 do 40 odstotkov učencev pa je pri nasilju sodelovalo. Razširjenost nasilja s starostjo upada.

Trditev, da je nasilja med osnovnošolci največ na poti v šolo in iz nje, ne drži, saj se bistveno več nasilja dogaja v šoli sami. Nasilneži so običajno učenci iz istega razreda kot žrtve, manj je nasilja učencev višjih razredov nad mlajšimi. Odvija se predvsem v prostem času: med odmori, kadar učiteljica zamudi in v podaljšanem bivanju, ko so učiteljice na dogajanje manj pozorne. Med žrtvami nasilja je več fantov kot deklet. Učenci menijo, da poteka nasilje med vrstniki tudi v navzočnosti učiteljic, vendar se slednje nanj ne odzivajo primerno, s čimer nasilnežem priznavajo tiho podporo. Žrtve zato za pomoč le redko prosijo učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki si zanje ne vzamejo dovolj časa, temveč raje starše. Čeprav se učenci, ki so priče nasilja, počutijo neprijetno, so le redki pripravljeni tvegati in žrtvi pomagati (ibidem.).

1.4.4 Žrtve nasilja

Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) menijo, da je dobro poznati nekatere znake, ki lahko pomenijo, da je učenec ali učenka žrtev vrstniškega nasilja, saj otroci o svoji izkušnji le stežka spregovorijo:

- boji se prihajati v šolo ali odhajati iz nje, spremeni svojo običajno pot, zato zamuja ali pa prihaja v šolo zelo zgodaj,
- na šolskih izletih je vedno v bližini učiteljice ali učitelja in se od njiju noče oddaljiti,
- starše prepriča, da jo/ga spremljajo v šolo in čakajo ob koncu pouka,
- začne neopravičeno izostajati od pouka,
- poslabša se ji/mu učni uspeh,
- ima poškodovano šolsko opremo ali je celo nima, tekom dne »izgubi« kos oblačila,
- starši poročajo, da je nenadoma postala zadirčna/zadirčen in groba/grob,

- je lačna/lačen po odmoru za malico oz. kosilu (nekdo ji/mu je vzel malico ali denar zanjo),
- se zapre vase, začne jecljati, ima izredno slabo samopodobo,
- zgleda vznemirjen/-a in nervozna/nervozen, preneha jesti, ne pridobiva na teži,
- govori o samomoru ali ga celo poskuša narediti,
- začne krasti denar drugim otrokom (od nje/njega ga zahteva povzročitelj-ica),
- odklanja pogovor ali si izmisli neverjetno zgodbo, da bi jo/ga pustili pri miru,
- ima nepojasnjene modrice, odrgrnine in druge poškodbe,
- sam/-a začne uporabljati nasilje nad mlajšimi ali manjšimi otroci, svojimi mlajšimi bratci in /ali sestrami.

Vsemu zgoraj naštetemu, policija še dodaja da:

- pogosto tožijo, da so bolni in ne morejo v šolo,
- postanejo zadržani, potegnjeni vase,
- začnejo jecljati,
- imajo motnje spanja

(www.policija.si/preventiva/ZberiPogumPovejNasiljenadvrstniki.ppt; 08.01.2008).

Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) menijo, da se kmalu po vstopu v šolo večina otrok sreča z vrstniškim nasiljem. Od reakcije na prvo izkušnjo je odvisno, ali se bo nasilje kmalu ponovilo ali ne. Zelo verjetno je, da bo otrok, ki se ne brani, začne jokati in kaže strah pred povzročiteljem, kmalu zopet žrtev. Povzročitelj je namreč dosegel takšno reakcijo, ki ga je najbolj zadovoljila. Večina žrtev je občutljivih, inteligentnih, nežnih. Pogosto prihajajo iz družin, kjer konflikte rešujejo konstruktivno, brez vpitja in pretepanja, tako da nasilja niso vajeni, in ne vedo, kako naj nanj odgovorijo. Največkrat imajo zelo dobre odnose s starši. Sprašujejo se, kaj so naredili, da se jim dogaja nasilje, in krivijo sebe. Znani so primeri, ko je isti otrok žrtev vrstniškega nasilja, v različnih situacijah, različnih prostorih, s strani različnih povzročiteljev oz. povzročiteljic. Pogostejše so žrtve otroci, ki kakorkoli izstopajo iz povprečja. Lahko so izredno inteligentni, nadarjeni glasbeniki, nosijo očala ali imajo astmo. Otroci s posebnimi potrebami so največkrat dobro sprejeti s strani večine otrok, le povzročiteljem predstavljajo »lahke žrtve«. Prav tako so ranljivejši otroci, ki se od povzročiteljev razlikujejo po rasi, narodnosti in veroizpovedi. Ker se mladi varneje počutijo v skupini sebi enakih, se pogosto zgodi, da so na šoli strogo ločene skupine različnih nacionalnosti, in med seboj skorajda ne komunicirajo. Kadar so žrtve vrstniškega nasilja mlajši otroci, starši poročajo o večjem občutku nemoči, saj sošolci in

sošolke iz osnovne šole po navadi živijo zelo blizu skupaj in se nehote srečujejo tudi v prostem času. Situacija se tako zdi nerešljiva, saj se nevarnost preseli tudi na domače igrišče (Aničič, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Olweus (1998) navaja različne opise možnih žrtev:

Običajni opis možne žrtve (pasivna žrtev):

- telesno so slabši od sovrstnikov (posebej dečki),
- imajo strah pred poškodbami (poškodbe drugih, ali pa da se ne poškodujejo sami, fizično so nesposobnejši za igre, šport, imajo slabšo telesno koordinacijo...),
- so bolj pazljivi, občutljivi, mirni, potegnjeni vase, pasivni, ponižni in sramežljivi; hitro se zjočejo,
- so bojazljivi, nesigurni, nesrečni in depresivni, o sebi imajo negativno mišljenje (pomanjkanje samospoštovanja); na nek način »signalizirajo« ostalim, da so ničvredni posamezniki, ki se ne bodo branili, če se jih napade ali užali – oni so »lahke tarče«,
- težko se izkažejo med vrstniki, fizično, verbalno in na druge načine; običajno niso nasilni, ne izzivajo,
- v večini primerov so v boljših odnosih z odraslimi (starši, učitelji-ce) kot z vrstniki.

Poznamo pa tudi drugo vrsto žrtev, t.i. »provokativne žrtve«. Le-te imajo veliko podobnosti z pasivno žrtvijo, s to razliko, da so:

- včasih hitre jeze in se poskušajo braniti ter napadejo nazaj, vendar v večini primerov brez uspeha,
- včasih hiperaktivni, nemirni, nezbrani ter v veliko primerih nasilni in povzročajo napetosti; lahko so tudi nespretni in nezreli ter imajo neugodne navade,
- včasih do njih tudi odrasli odkrito kažejo nestrpnost in neodobravanje, vključno z učiteljem/ico,
- včasih pa tudi sami poskušajo nadlegovati slabše od sebe.

1.4.5 Povzročitelji/ce nasilja

Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) navajajo, da je težko opisati »tipičnega« otroka, povzročitelja nasilja, čeprav se večina avtoric in avtorjev strinja, da imajo povzročitelji nekaj skupnih lastnosti:

1. ne čutijo se sposobni spoprijeti z vsakodnevnimi dogodki, raje se ne bodo potrudili, kot da bi doživeli neuspeh,
2. sami so žrtve ustrahovanja in/ali drugih vrst nasilja, največkrat v družini,
3. prihajajo iz družin, kjer cenijo avtoriteto, moč, materialni uspeh,
4. ne čutijo obžalovanja, kadar prizadenejo vrstnika ali vrstnico. Pogosto menijo, da ni dovoljeno kazati čustev.
5. ne sprejemajo odgovornosti za svoja dejanja,
6. čutijo potrebo po nadvladi, vedno morajo zmagati.

Seveda mnogi povzročitelji nimajo večine naštetih lastnosti oz. izkušenj. Mladi v različnih raziskavah navajajo, da je vrstniško nasilje način krajšanja časa. Spet drugi pravijo, da ne zmorejo kontrolirati svoje jeze, prizadetosti in drugih čustev in enostavno eksplodirajo. Razlag je skoraj toliko kot povzročiteljev. Povzročitelji lahko nastopajo posamično, v dvojicah, trojicah ali skupinah (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Dan Olweus (1998) je zgoraj naštete lastnosti še nekoliko bolj razdelal.

Pogoste značilnosti/lastnosti možnih nasilnežev so:

- pogosto so telesno močnejši od svojih sovrstnikov, še posebej od svojih žrtev; lahko so iste starosti, ali nekoliko starejši; fizično so uspešnejši pri igrah, športu, borilnih veščinah (posebej dečki),
- imajo močno potrebo po nadvladi in podreditvi ostalih učencev, želijo se samopotrjevati z svojo močjo in z grožnjami uveljavljati svojo voljo; radi se hvalijo z resničnimi kot tudi izmišljenimi podvigi nad ostalimi učenci,
- so hitre jeze, razdražljivi, impulzivni in težko prenesejo poraz; težje se prilagajajo pravilom in težko prenašajo ovire in odloge; z goljufijami/prevarami poskušajo priti do cilja,

- v večini primerov so kljubovalni, drzni in agresivni do odraslih (vključno z učitelji in starši) ter jih lahko tudi ustrahujejo (odvisno od starosti in telesne moči); zelo spretno se z izgovori izvlečejo iz »težkih situacij«,
- imajo se za trdokožne in okrutne; imajo malo sočutja za slabše, ogrožene učence,
- niso strahopetci ali nesigurni v same sebe, nasprotno, o sebi imajo dobro mnenje (povprečno ali nadpovprečno samospoštovanje),
- sorazmerno zgodaj (v primerjavi s svojimi vrstniki) se pokažejo s svojim asocialnim vedenjem, vključno s krajami, vandalizmom ter kasneje z opijanjem in vključitvijo v »slabo družbo«,
- lahko so povprečno, podpovprečno ali nadpovprečno sprejeti med svojimi vrstniki, vendar pa imajo pogosto podporo vsaj manjšega števila sovrstnikov; običajno so v osnovni šoli bolj priljubljeni kot v srednji šoli,
- glede na šolske rezultate, so lahko v osnovni šoli povprečni, nad ali podpovprečni, medtem ko se jim v srednji šoli šolski uspeh drastično zniža ter vzporedno s tem razvijajo proti šoli še bolj negativno stališče.

1.4.6 Opazovalke in opazovalci nasilja

Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) menijo, da vrstniško nasilje poleg žrtev prizadene še eno veliko skupino – opazovalke in opazovalce. Med ustrahovanjem so pogosto prisotne priče. Praviloma na nasilje ne reagirajo, saj ne vedo, kako. Značilno zanje je:

- počutijo se nemočno in so razburjeni,
- bojijo se, da bodo sami naslednja žrtev,
- počutijo se krive, ker ne posredujejo in /ali poiščejo pomoč odraslih.

Pri načrtovanju ukrepov za zaježitev vrstniškega nasilja moramo misliti tudi nanje.

1.4.7 Razlike med spoloma

Povzročitelji in žrtve so obeh spolov, vendar pa Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin (2002) vseeno menijo, da dekleta manjkrat

uporabijo fizično nasilje. Od deklet ne pričakujemo, da bodo fizično nasilna. Povzročiteljice nasilja najpogosteje razširjajo lažne govorice o žrtvi, jo socialno izolirajo. Ugotovili so, da učitelji fizično obračunavanje med dekleti veliko hitreje označijo za nasilje kot enako vedenje dečkov in so nad njim tudi občutno bolj zgroženi. Morda lahko manj pogosto uporabo fizičnega nasilja pripišemo tudi izrazito odklonilnim reakcijam okolice.

Od deklic pričakujemo, da so (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002):

- prijazne, občutljive in pasivne,
- znajo dobro poslušati, sledijo navodilom in so uspešne v šoli,
- so pametne, a ne prepametne,
- imajo rade dojenčke, so do njih nežne in zanje skrbijo,
- so vljudne in delajo stvari proti svoji volji (poljubijo strica, pojedjo jed, ki je ne marajo, se pretvarjajo, da jim je všeč darilo, obiskujejo plesne vaje...),
- so urejene, skrbijo za svoje telo in zapeljujejo, a ne preveč.

Od dečkov pričakujemo, da so (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002):

- močni,
- imajo stvari pod kontrolo,
- skrivajo svoje občutke,
- ne jokajo,
- pokažejo jezo,
- bodo kot odrasli dobro zaslužili.

Družbena pričakovanja vplivajo na to, katero vrsto nasilja uporabi deček ali deklica, in na to, kako se bo otrok upiral nasilju (Aničić, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Dobnikar Verbnik, Veselič, Zabukovec Kerin 2002).

Intervencija in preventiva (Malekoff 1997: 218) zajema:

- primarno preventivo: nasilje se ustavi ob prvem znaku. Naloga vodje je, da pomaga otroku, da se nauči veščine reševanje konfliktov.
- sekundarno preventivo: naučiti učence kako ustaviti nasilje, ko se prične in intervenirati ob njem in preprečiti nadaljevanje nasilja,

- terciarno preventivno: priskrbeti terapijo ali pomoč tako za žrtve nasilja, povzročitelja in opazovalce.

Tuta (2002: 12–18) poudarja, da je pomemben dejavnik pri razvoju otrokove agresivnosti družina. Starši za otroke predstavljajo vzorec vedenja, saj skupaj preživijo veliko časa. Le ti se mnogokrat premalo zavedajo, da so prav oni model vedenja svojega otroka. Vse prevečkrat postavljajo otroku meje in pravila vedenja, ki jih niti sami ne upoštevajo dosledno. Otrokova konfliktnost se razvije v družini, kjer straši sami ustvarjajo agresivne okoliščine (prepiri, kaznovanje, pretepi, hladni odnosi). Avtorica članka poudarja, da je za otrokov razvoj nujno potrebna toplina in medsebojna sprejetost, kar uvršča v prvi korak preventive pred nasiljem.

Na ravni šolske preventive in reševanja konfliktov izpostavlja (ibidem.) ukrepe na ravni šole, ukrepe na ravni oddelka in ukrepe na ravni posameznika. Na ravni šole izpostavlja nadzor nad trpinčenjem med učenci in takojšnjo intervencijo z izolacijo nasilneža in žrtve, kjer se izvede pogovor. Tuta navaja tudi telefon svetovalne delavke, kjer lahko trpinčen učenec anonimno zaupa svojo situacijo. Na ravni oddelka izpostavlja pomen govorilnih ur, kjer je mogoče vzpostaviti neposreden stik s starši, ki jih je potrebno povabiti k sodelovanju. Na ravni posameznika pa avtorica poudarja takojšnjo intervencijo s pogovorom storilca in žrtve, kjer je njen glavni cilj prenehanje trpinčenja. Tudi v tem primeru dodaja vlogo staršev kot pomemben kontekst dolgoročnega reševanja konfliktnih situacij in preventivno v prihodnje. Dekleva (1997: 54) pod ukrepe na ravni šole dodaja še raziskave z vprašalniki, šolske dneve, namenjene problemu trpinčenja med učenci, privlačnejša šolska igrišča in sestanke staršev. Na ravni oddelka predlaga pravila proti trpinčenju, igre vlog, kooperativno učenje in skupne pozitivne dejavnosti v oddelku. Na ravni posameznika pa dodaja domiselnost/kreativnost učiteljic in staršev, pomoč in podporo staršem ter pomoč “nevtralnih” (nevpletenih in sicer nekonfliktnih) učencev.

1.5 SOCIALNE IGRE

1.5.1 Definicije socialnih iger

Socialne igre lahko razumemo kot obliko komunikacije svetovalnega delavca ali učitelja z učencem. Socialne igre so ena od metod izkustvenega učenja, le to pa temelji na lastnih človekovih izkušnjah, ki si jih pridobi z udeležbo, z akcijo v resničnih, konkretnih situacijah. Pri socialnih igrah ni v ospredju izobraževanje, temveč je večji poudarek na osebni rasti, na pridobivanju in izboljšanju določenih socialnih spretnosti ter skupinski terapiji. Socialne igre bi lahko označili kot interakcijske, ker prihaja pri njihovem izvajanju do interakcije z drugimi člani skupine, od katerih pa se udeleženci največ naučijo. Z igrami omogočimo boljše sprejemanje drugih, spoštovanje in strpnost do mnenj, občutkov in vedenja drugih članov skupine. Pomembne so pri oblikovanju lastne identitete in za lažje sprejemanje sebe, saj oseba postane bolj samozavestna, ko se bolj spozna in se nauči kaj novega o sebi (Lavrič 1995: 169-176). Socialne igre imenujemo tudi interaktivne. Usmerjene so v socialno učenje in so pomembno dopolnilo vzgojnoizobraževalnemu procesu, ki mora biti usmerjen v razvoj celovite osebnosti (intelektualna, emocionalna, socialna rast).

Po Nastran Ule (1997) imajo socialne interakcije različne pomene, ki jih izražamo z različnimi simboli, gibi itd. Potek socialnih interakcij se tedaj spremeni v nekakšno socialno igro, v kateri mora vsak udeleženec dobro poznati svojo vlogo in pravila vedenja (Virk Rode in sod. 1998: 20).

Socialne igre so tudi tehnike, ki pomagajo tako otrokom kot odraslim, da se med seboj bolje spoznajo ter se učijo poslušati drug drugega, razumevati in se vživljati v drugega, sprejemati in reševati konfliktne situacije ter graditi odnose sodelovanja in ne tekmovanja. Njihov smisel je v tem, da razmislimo, kaj se je med igranjem dogajalo. Včasih je ta nauk intimne narave, včasih pa ga lahko sporočimo skupini v obliki vodene diskusije. Za učitelje so učinkovit pripomoček

za vzpostavitev enakopravnih in neposrednih stikov z otroki. Omogočajo jim, da spoznajo vsakega posameznika in se vživijo vanj ter posledično spremenijo vedenje do učenca in ali razbijejo svoje predsodke. Otrokom pa socialne igre omogočajo medsebojni stik in povezovanje. Osamljeni dobijo priložnost, da se pogovarjajo in spoznajo s sošolci, otroci, ki so preveč vsiljivi, se podredijo pravilom skupine. Na ta način se razvije solidarnost,

medsebojna pomoč in upoštevanje različnosti. Otroci se sprostijo, lahko izražajo čustva in stališča, zmanjšajo se jim tudi nekatere bojazni (npr. strah pred govorjenjem pred razredom, strah pred zagovarjanjem lastnih stališč, strah pred nekaterimi sošolci...). Socialne igre spodbujajo ustvarjanost. To je sposobnost, da dojamejo predmete v novih odnosih in na izviren način (Virk Rode in sod. 1998: 20-21).

Schmidt (1992: 421) v članku poudarja pomembne strukturne elemente socialne igre:

- pravila in utečen postopek izvajanja,
- pri igrah gre za simulacijo realnosti,
- igre omogočajo zavarovanje (za vse),
- vsem udeležencem dajejo možnost enakopravnega sodelovanja.

1.5.2 Namen in cilji socialnih iger v osnovni šoli

Osnovni namen socialnih iger kot vzgojne tehnike je vzgajati (učiti, spodbujati, razvijati, izboljševati) socialne interakcije. To pomeni, da skozi socialno igro posameznik razvija, pridobiva, ozavešča znanja, sposobnosti, veščine in občutke, ki mu bodo pomagali, da bo lažje, prijetneje, bolj kompetentno in kakovostno komuniciral s svojim socialnim okoljem. Skupina kot celota skozi primerno izbrane in vodene socialne igre postane bolj kohezivna (okrepi se »MI« občutek), člani se v skupini počutijo prijetneje, bolj varno in sprejeto (Bunčič 1993 v Oblesčak 2004).

Cilj socialnih iger je, da pri otroku razvijajo spoznavno, emocionalno in socialno plat osebnosti ter spodbujajo ustvarjalnost (Lavrič 1995: 169).

Socialne igre omogočajo:

- spoštovanje individualnosti in osebnosti posameznika,
- v ospredju je osebnostno zorenje,
- pomembno je spoznavanje samega sebe, svojih potreb in čustev,
- cilj je izboljšanje komunikacije s seboj in drugimi (Schmidt 1992: 421).

Socialne igre lahko zelo uspešno uporabljajo svetovalne delavke pri delu z manjšimi skupinami. Iz osebnih izkušenj lahko zatrdimo, da so posebno primerne za delo z vedenjsko

težavnejšimi učenci in pri delu z razrednimi skupnostmi, kjer imajo učenci pogostejše konfliktne situacije. V tem primeru vključujejo socialne igre tudi terapevtski vidik (Virk Rode in sod. 1998: 22), saj pomagajo k razbremenitvi cele vrste stisk in iskanju odgovorov na številna vprašanja.

1.5.3 Osnovna načela pri izvajanju socialnih iger

Rapuš-Pavel (2001: 273-292) predstavlja štiri načela, ki so namenjena zlasti varovanju integritete udeležencev v igrah. Z njimi se skuša čimbolj zavarovati otrokovo intimnost in dostojanstvo. V enaki meri ščitijo tako udeležence, ki se igrajo, kot tudi vodjo, ki je v tem interaktivnem dogajanju enako, če ne še bolj izpostavljen. Med igrami ne gre toliko za razkrivanje dejstev in verbalnih informacij o sebi, pač pa se pokažejo neverbalne, vedenjske, socialne in druge osebnostne značilnosti. Med socialnimi igrami ves čas potekajo interakcijski procesi med posameznikom in udeleženci skupine, in sicer na več ravneh: na ravni vedenjskih oblik in izmenjav, soočenja socialnih pomenov in dejanj ter nezavednih vedenjskih vzorcev, ki vplivajo predvsem na emocije in motive sodelujočih.

Prvo načelo: Vsak udeleženec je odgovoren zase in za druge udeležence skupine

To načelo izpostavi zavedanje edinstvenosti in avtonomije udeleženca. Vsak udeleženec odloča zase, v kolikšni meri se bo angažiral in izpostavil. Vsak odloča sam, v kolikšni meri bo pustil, da ostali čani vplivajo nanj oziroma kaj bo od drugih sprejel kot zanj pomembno in uporabno. Načelo prav tako poudarja soodvisnost članov skupine. Biti soodvisen pomeni zavedati se, da se brez drugih ne morem učiti in da se drugi ne morejo učiti brez mene. Soodvisnost se v skupini odrazi v tem, da udeleženci prisluhnejo drug drugemu, se odzivajo na govorico telesa, odpirajo učni proces drugih s tem, da izražajo medsebojno sprejemanje in spoštovanje, se soočajo z različnimi vedenji udeležencev, dajejo in sprejemajo povratne informacije in da v stikih z drugimi preverjajo lastno vedenje.

Drugo načelo: Bližina izhaja iz odprtosti

Veliko udeležencev misli, da je bistvo interakcijskih skupin v razkrivanju informacij o sebi, toda veliko bolj pomemben je interakcijski stil skupine – na kakšen način si udeleženci zagotovijo medsebojno spoštovanje, vključenost, poslušanje idr. Nekomu se lahko čutim blizu, ne da bi o njem kaj vedel, na primer le tako, da mu pogledam v oči.

Tretje načelo: *Vodja podpira udeležence*

Vsak udeleženec se lahko izrazi in uveljavi na različne načine. Podpora vodje je posebej pomembna tedaj, če kdo od udeležencev želi govoriti, pa ne pride do besede, če se kdo želi umakniti, pa ga ostali zadržujejo, če je nekdo narobe razumljen in se ne zna jasno izraziti ipd.

Četrto načelo: *Interakcija izhaja iz produkcije*

To načelo pomeni, da lahko skupina svojo nalogo reši le, če strukturo skupine ne obremenjujejo večje napetosti in če interakcije potekajo prosto in odprto. Če na primeru v skupini, ki je usmerjena v naloge, dva udeleženca med seboj močno tekmujeta, je izpolnitev skupinske vloge ovirana. Načelo poudarja prednost medosebnih odnosov, zadovoljitev osebnih potreb po pripadnosti, vplivu in cenjenosti pred nalogo, ki poteka v skupini.

1.5.4 Opis izvajanih socialnih iger

Socialne igre predstavljajo po posameznih fazah oblikovanja skupine, ki so jih Virk Rode in sodelavci (1998: 25-46) povzeli po Haus Schwalbach (1967). Te faze so:

1. faza predstavljanja in spoznavanja,
2. faza komunikacije in oblikovanja skupine,
3. faza opazovanja,
4. faza vživljanja in identifikacije,
5. faza napadalnosti in samoobrambe.

Faza predstavljanja in spoznavanja

Učiteljicam in svetovalnim delavkam, ki so se odločile, da bodo uporabljale socialne igre v razredu, priporočajo naslednje zaporedje aktivnosti:

1. opazovanje in analiza odnosov v razredu,
2. izdelava izvedbenega načrta (cilj, kraj, čas, skupina, izbor iger, izvajalec),
3. izvajanje in analiza dogajanja med igrami.

Vodja igre mora biti pozoren na to, da igranje ne bo naravnano storilnostno. Poudari naj komunikacijo, izražanje čustev in dajanje povratnih sporočil o tem, kako smo doživljali

reakcije drug drugega. V našem primeru so učenci in učiteljice bili v času pričetka izvajanja socialnih iger že skupaj od meseca septembra, zato smo igre te faze izpustili.

Faza komunikacije in oblikovanja skupine

Namen iger v tej fazi je omogočiti članom skupine, da vadijo vse oblike komunikacije in ugotovijo, katere so zanje najbolj sprejemljive. Igre imajo naslednje cilje:

- izraziti in oblikovati čustva,
- spoznati pomen govora pri sproščanju potlačenih čustev,
- spoznati različne oblike komunikacije.

V tej fazi smo izvedli naslednje igre:

Vodenje slepca (Virk Rode in sodelavci 1998: 29)

Cilj: Poudarek je na verbalni komunikaciji in zaupanju.

Potek: Učenci se razdelijo v pare. Prvi v paru ima zaprte oči, drugi ga prime za ramena in ga varno vodi po prostoru. Po dveh minutah zamenjata vlogi. Po končani igri sedejo v krog in se pogovorijo o tem kako, so se počutili kot slepci in kot vodje.

Opomba: Za dober potek igre je nujna tišina. Izkušnje kažejo, da vodenje zelo dobro poteka med učenci, ki so med seboj prijatelji ali so si sicer blizu. Za boljši potek igre in preprečevanje »škiljenja«, je priporočljivo imeti rute, s katerimi učencem zavežemo oči.

Žakelj (lasten vir)

Cilj: Popolno zaupanje članom skupine.

Potek: Učenci se postavijo v zelo tesen krog, če je skupina velika, se razdelijo v več manjših skupin. Prostovoljec stoji v sredini s prekržanimi rokami na prsih. Stoji z nogami skupaj, zelo trdno, miži in je tiho. Stoječi v krogu morajo rahlo potiskati »žakelj« sem ter tja, pri tem so tiho in občutljivi na obrazno mimiko »žaklja«. Prostovoljci se menjajo. Na koncu se pogovorimo o občutkih, ko so bili učenci »žakelj«.

Opomba: Za dober potek igre je nujna tišina.

Nordijski vozelj (<http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/primeri-dobre-prakse/socialne-igre>)

Cilj: Povezovanje in skupinsko delovanje.

Potek: Oblikujemo velik krog. Udeleženci stegnejo roke pred seboj in zamižijo. Na povelje vodje se počasi zblížajo. Ko začutijo roke, primejo dve roki drugega, vendar ne levega in desnega – v sredini. Ko se vsi med seboj primejo, odprejo oči in skušajo rešiti nastali voz, pri tem pa se ne smejo spustiti.

Opomba: Rešitev je osmica, dvojni ali enojni krog.

Pantomima (Virk Rode in sodelavci 1998: 31)

Cilj: Vživeti se v poklic ali neko dogajanje in ga prikazati s pomočjo mimike. Igra daje možnost velike iznajdljivosti na tem področju, zato spodbuja tudi ustvarjalnost.

Potek: Skupina se razdeli na pol. Prva polovica članov si zamisli poklic ali dogajanje, ki ga mora nekdo iz drugega dela skupine prikazati s pantomimo. Ostali člani drugega dela skupine skušajo uganiti, kaj prikazuje. Člani prvega dela skupine jih pri tem popravljajo oziroma usmerjajo k pravilni rešitvi.

Opomba: Pantomima traja toliko časa, da člani drugega dela skupine ugotovijo pravo rešitev. Do nje lahko pridejo postopoma.

Rad-a bi bil-a (Maksimovič 1991: 96)

Cilj: Predstavljanje sebe skozi želje, občutljivost za skupino (poslušanje), spodbujanje domišljije, zmožnost vživljanja in telesno sproščanje

Potek: Učencem predlagajte sanjarjenje o tem, kakšna žival bi bili. Katera žival bi bil-a jaz? Razmišljajo naj o njihovih značilnostih, lastnostih, videzu, načinu življenja, žival lahko tudi narišejo ipd. Časa naj imajo približno 5 minut. Po tem času jih prekinite in se pogovorite, katere lastnosti za izbor živali so bile odločilne za izbor, kaj so si zaželeli kot izbrane živali, kaj bi spremenili, ali želijo imeti njihove lastnosti tudi v resnici, ipd.

Faza opazovanja in zaznavanja

Cilj opazovalca je, da čimbolj točno ugotovi, kako se nekaj dogaja glede na določeno situacijo. Razlikujemo med opazovanjem drugih in samega sebe.

Igre v tej fazi naj bi sodelujočim pomagale videti določene procese, ki se v skupinski aktivnosti kažejo tako na čustvenem in stvarnem nivoju. Najpomembnejše je, da odkrivamo, kaj je za njimi, in da jih, če je potrebno, tudi spreminjamo. Pri neverbalni komunikaciji je pomembno opazovanje gibov, gibanje telesa, pri verbalni pa intenzivnost, višina, grobost ali prijaznost glasu. Pomembno je tudi, da sodelujoče usmerimo v poznavanje lastnih čustev in spremljanje lastnega počutja med igrami (napetost, glavobol, sproščenost, umirjenost).

Posamezniki znajo bolje oceniti sami sebe, če poleg opazovanja lastnega vedenja zaznajo učinke svojega vedenja na drugih članih. Člani se učijo opazovati spremembe v strukturi in odnosih v skupini, kontrolirati oblike komunikacij in jih spreminjati, če je to potrebno.

V tej fazi smo izvedli naslednje igre:

Kaj je spremenjeno? (Virk Rode in sodelavci 1998: 35)

Cilj: Namen je prepoznati, v čem se je partner spremenil.

Potek: Skupina se razdeli na dve skupini, ki se postavita v vrsti ena proti drugi. Vsak član ima eno minuto časa, da skrbno opazuje tistega, ki mu stoji nasproti. Nato se vsi v obeh vrstah obrnejo tako, da si kažejo hrbte in se ne morejo videti. Vsak v vrsti v tem času na sebi spremeni tri stvari. Nato se ponovno obrnejo drug proti drugemu in skušajo ugotoviti, v čem so se spremenili.

Opomba: Učenci pri tej igri pogosto ugotavljajo, da je opazovanje zunanosti povezano z občutkom »posveti se nekomu«.

Igra z ruto (Virk Rode in sodelavci 1998: 36)

Cilj: Člana skupine poskušamo prepoznati z dotikom.

Potek: Člani skupine sedijo v krogu in enemu od njih z ruto zavežemo oči. Vodja ga prime za ramena in ga nekomu iz skupine posadi na kolena. Vsi člani so popolnoma tiho in imajo roke ob telesu. Tisti z ruto se ne dotika ničesar. Ta, pri katerem sedi, pa se učenca z ruto dotakne glede na občutek, ki ga ima do njega. Npr. lahko ga nežno poboža, se ga samo bežno dotakne, prime za roko ali ramena ipd.

Opomba: Igra traja toliko časa, dokler učenec, ki ima zavezano ruto, ne prepozna vsaj enega v skupini. Grobi dotiki niso dovoljeni.

Rokujemo se (Maksimovič 1991: 72)

Cilj: Občutljivost za bližnjega, telesni stik.

Potek: Otroci so razpršeni po prostoru. Naloga vsakega je, da se vsak z vsakim rokuje. Pri tem si poskušajo zapomniti načine rokovanja, moč stiska roke, toplino in značilnosti dlani. Po skupinskem rokovanju naj poskušajo prostovoljci po vrsti na osnovi rokovanja miže ugotoviti, kdo iz skupine jim je dal roko. Pri tem je potrebno molčati, da se ne bi izdali z glasom.

Električni impulz (Virk Rode in sodelavci 1998: 38)

Cilj: Opazovanje neverbalne komunikacije ter osebni in telesni stik.

Potek: Člani sedijo v krogu in se držijo za roke. Nekdo gre na sredino in zapre oči. Med ostalimi v krogu začne teči »električni impulz«. Vodja določi, kdo prvi s svojo desno roko stisne levo roko svojemu sosеду. V tem zaporedju teče ta stik (impulz) po skupini. Tedaj vodja reče članu v sredi kroga, naj odpre oči in skuša ugotoviti, kje je trenutno impulz.

Opomba: Član skupine, ki je bil odkrit, gre na sredino in zapre oči. Igra poteka toliko časa, dokler si člani to želijo. Stiski rok zelo zbližujejo ljudi, zato je igra primerna za nova, naslednja srečanja. Tisti, ki je v sredini kroga, mora biti zelo pozoren na impulz, ker poteka zelo hitro.

Verižna pantomima (Maksimovič 1991: 90)

Cilj: Opazovanje vzrokov, zaradi katerih se lahko neka informacija popači.

Potek: Učenci se razdelijo na dve do tri skupine, ena skupina odide s prostora, drugi pa ostanejo in si izmislijo zgodbo, ki bo neobičajna ali bo vsebovala nepričakovane, neverjetne elemente. Učenci, ki so zunaj, prihajajo v prostor posamično. Prvemu, ki pride, povejo celo zgodbo, nato pokličejo naslednjega čakajočega. Prvi drugemu s pantomimo pove zgodbo. Ne sme govoriti, prekinjati, ipd., lahko pa ostali namigujejo in svetujejo. Ko je pripovedovanja s pantomimo konec, poskuša ta član, ki je poslušal/gledal, posredovati vsebino zgodbe tistemu, ki pride za njim. Nadaljujemo vse do predzadnjega v skupini, naloga zadnjega pa je, da na glas pove vsebino, ki je pripotovala do njega. Zgodbo se primerja z izvirnikom.

Opomba: Dobro je, da bi vsi iz skupin šli skozi vse tri faze (sestavljanje zgodbe, igranje, pantomima, razumevanje zaigranega).

Faza vživljanja in poistovetenja

Vživljanje ali empatija je sposobnost prenašanja samega sebe v osebnost nekoga drugega, ga razumeti v skladu z njegovim položajem, se zavedati njegovih stališč in spoznati njegove potrebe. Namen empatije je torej drugega bolje razumeti in z njim bolje sodelovati.

Razlikujemo dve prvini empatije:

- afektivna (čustvena): občutljivi smo do čustev druge osebe in smo sposobni sočustvovati z njo,
- intelektualna (racionalna): sodoživljamo čustveno bolečino druge osebe, nismo pa do nje sentimentalni. Svet skušamo gledati iz perspektive druge osebe, smo pa pri tem načelni.

Z igranjem vlog lahko učenec razvije povečano razumevanje samega sebe in zavedanje svojih čustev, dobi jasnejšo podobo svojega obnašanja v vsakodnevnih situacijah. Razreši čustva na »varen« način. Razvije vpogled v ostale ljudi. Otrok poskuša videti stvari z vidika drugega človeka in reagirati, kot bi reagiral on. Z zavestnim poskušanjem, da bi bil druga oseba, lahko dobi spoznanja o njej, razumevanje in globlji občutek za njena čustva. Otrok spozna in vadi nove socialne spretnosti (npr. dogovor z dekletom, naročanje v restavraciji ipd.). Razvije spretnosti skupinskega in timskega reševanja problemov. Otrok postane dovzetnejši za potencialni prispevek vsakega posameznika v skupini. Igre vlog pospešujejo kreativnost. Otrok lahko spontano reagira na potrebe posamezne situacije in pri tem uporablja lastno domišljijo. Trstenjak (1976) ugotavlja, da se začenja posameznik najprej primerjati z drugimi člani skupine. Tako dobimo socialno primerjavo. Človek se začenja ocenjevati in istovetiti v ogledalu drugih. (Virk Rode, Belak Ožbolt 1998: 40)

V tej fazi smo izvedli naslednje igre:

Menjanje vlog (Virk Rode in sodelavci 1998: 41)

Cilj: Vživljanje v vlogo drugega.

Potek: V skupini, kjer se člani med seboj dobro poznajo, napiše vsak na list papirja svoje ime. Prepognjene liste nato zbere vodja in jih med seboj pomeša. Vsak član potegne list, na katerem je napisano ime nekoga v skupini. Vsak mora nato povedati nekaj besed o izžrebanem članu, vendar tako, da govori v prvi osebi. Npr.: »Rad-a...«, »Pogosto govorim o...«, »Moja prijateljica je...«, itd. Skupina mora ugotoviti, za katerega člana gre.

Opomba: Tisti, ki predstavlja lastnosti izžrebanega člana, ne sme povedati njegovega imena.

Gremo na izlet (Virk Rode in sodelavci 1998: 42)

Cilj: Vživljanje v lastnosti drugega.

Potek: Eden od igralcev, ki gre na izlet, zapusti prostor. Drugi mu medtem pripravijo navidezno prtljago z raznimi predmeti ali lastnostmi, ki jih ima »popotnik« ali pa bi si v skupini želeli, da bi jih imel (npr. dober apetit, pločevinka veselja, nahrbtnik mirnosti, kozarec razburjenja, znanje kuhanja ipd.). Na list, ki kroži v krogu, vsak napiše eno lastnost. Ko so vsi napisali, se popotnik vrne in nekdo v skupini mu prebere sestavine »prtljage«. Popotnik skuša ugotoviti, kdo mu je kaj napisal.

Opomba: V igri se pokaže na eni strani to, kako posamezni člani vidijo nekega posameznika, na drugi strani pa tudi to, kako si on predstavlja, da ga doživljajo drugi.

Kaj bi bil-a, če bi bil-a (Virk Rode in sodelavci 1998: 43)

Cilj: Medsebojno spoznavanje in vživljanje v lastnosti drugega.

Potek: Eden od članov si v mislih predstavlja nekoga od ostalih članov skupine. Drugi s pomočjo raznih vprašanj poskušajo ugotoviti, koga imajo v mislih. Vprašanja so npr.:

»Če bi se ta oseba spremenila v barvo, kakšna bi bila?«, »Kakšna bi bila oseba, če bi bila pokrajina?«, »Kakšna bi bila ta oseba, če bi bila glasbeni instrument?«

Opomba: Člani skupine se morajo dobro poznati. Ni dobro imeti v mislih najprej učenca, ki se težko vklaplja v skupino, ker se tako lahko čuti še bolj izločenega. V praksi je igra zelo priljubljena. Daje velike možnosti ustvarjalnega mišljenja. Vodja skupine naj bo pozoren, da bodo člani na vprašanja odgovarjali z lastnostmi predmetov in pojmov, ne pa s človeškimi lastnostmi. Npr.: »Kaj bi bil, če bi bil pokrajina?« Odgovori so lahko: pestra, velika, zelena, zasnežena, itd.; ne pa lena, pridna, poštena itd. Izkušnje kažejo, da napačno odgovarjajo zlasti mlajši učenci.

Pozitivne lastnosti (Virk Rode in sodelavci 1998: 45)

Cilj: Vživeti se v lastnosti drugega in pri njem poiskati vsaj eno dobro lastnost.

Potek: Vsak udeleženec napiše na listek imena vseh ostalih v skupini. Nato ob vsako ime pripiše vsaj eno dobro lastnost, ki jo ta ima. Ob koncu vsi preberejo, kaj so napisali. Vsak lahko komentira lastnosti, ki so mu jih pripisali ostali člani skupine.

Opomba: Izkušnje kažejo, da posameznikom različni člani skupine pripišejo podobne ali enake lastnosti. Igra tako lahko pripomore h krepitvi samozavesti zlasti manj odločnih in odrinjenih članov skupine. O nekaterih ljudeh v vsakdanjem življenju mislimo samo slabo. Ta igra nam daje možnost, da se vanje poglobimo in skušamo pri njih odkriti tudi nekaj dobrega.

Predstavljanje v dvojkah (Pinoso 1994: 327)

Cilj: Premagovanje začetne treme pred veliko skupino, vključevanje, občutljivost za skupino.

Potek: Voditelj drži v roki polovico manjše število niti kot je učencev, v pesti so med seboj prepletene, tako da učenci ne vidijo kako. Vsakdo prime za eno od niti in tako se naredijo pari za predstavljanje. Damo dovolj časa za pogovor v dvoje. Sobesednika po določenem času predstavita drug drugega celi skupini. Ker se udeleženci med seboj poznajo, naj pogovor poteka npr. o počitnicah, hobijih, najljubših živalih, katere živali ima doma, katere si želi, ipd.

Faza napadalnosti in samoobrambe

Ločimo dve obliki napadalnosti oziroma agresivnosti: destruktivno in konstruktivno. Destruktivna napadalnost je iracionalna. Izražena je kot neka zunanja ali notranja destrukcija oziroma kot povzročanje škode. Posameznik se ne more kontrolirati. Konstruktivna napadalnost je nasprotna oblika, ki omogoča posamezniku oblikovati in realizirati svoje lastne potrebe v odnosu do nekoga oziroma do nečesa. Pod samoobrambo pa razumemo hotenje in sposobnost zastopati svoje lastne interese, kar pa je lahko včasih v nasprotju z interesi drugih. Potrebno je izbiranje tiste poti, po kateri jih je mogoče ustrezno uresničiti čim več. Cilj iger tega poglavja je, da se člani skupine zavedajo konfliktov v skupini, da pregledajo različne načine vedenja in mehanizmov za reševanje konfliktov in da se srečajo z novimi vedenjskimi oblikami, ki jih je mogoče preizkusiti najprej v obliki igre.

V tej fazi smo izvedli naslednje igre:

Samoobramba (Virk Rode in sodelavci 1998: 46)

Cilj: Posameznik jasno izrazi in zaščiti svoje interese pred dokaj močno skupino. Srečanje z negativnimi čustvi.

Potek: Vsi člani razen enega stojijo, se objamejo z rokami in oblikujejo trden krog. Eden stopi v sredino in se skuša prebiti ven.

Opomba: Učenci to igro vzamejo zelo zares. Zlasti tisti, ki so povezani v krogu, skušajo na vse možne načine (s stiskanjem obroča, premikanjem celotnega kroga v smeri tistega, ki je v sredi) preprečiti učencu, ki je v sredi kroga, da bi se prebil iz njega. To ponavadi poskuša s plezanjem, prerivanjem ali preskokom preko ramen. Vaja zahteva veliko prostora. Člani skupine, ki nosijo očala, jih odložijo. Po vaji se je koristno pogovoriti, kako so se člani skupine počutili. Občutja so zelo različna, od občutkov zmagoslavja, da se prebiješ ven do občutkov jeze in nemoči, ker te niso pustili ven. Ker je to le vaja, je koristno, da se člani na tak način tudi srečujejo z negativnimi čustvi.

Premikanje drug drugega (Virk Rode in sodelavci 1998: 47)

Cilj: Spoznati občutja, ki nastanejo na obeh straneh v konfliktnih situacijah.

Potek: Dva člana skupine se postavita drug proti drugemu, zategneta roki in se primeta tako, da so prsti prepleteni. Na dan znak skuša vsak s pritiskom rok premakniti drugega in ga pripraviti do tega, da prestopi s svojega mesta. Z bojem lahko prenehata, kadar hočeta.

Opomba: Za igro potrebujemo veliko prostora, upoštevati pa moramo tudi, da je precej fizično naporna. Vodja mora paziti, da člani upoštevajo navodila, da ne pride do nepotrebnih agresivnih reakcij (močno stiskanje rok in ruvanje).

Kakšno barvo imaš? (Pinosa 1994: 110)

Cilj: Posamezniki jasno in izrazito ščitijo svoje interese ter se obenem srečujejo z negativnimi čustvi.

Potek: Vsi tekmovalci naj napravijo krog. V sredini sta dva tekmovalca, ki imata na hrbtu pripet barvni krog iz kartona. Kartoni naj bodo različne barve. Tekmovalca se oddaljita eden od drugega. Njuna naloga je, da s poskakovanjem in prevarami, poskušata pogledati nasprotniku za hrbet, vendar morata obenem paziti, da ne izdata svojega. Zmaga tisti, ki prvi ugotovi barvo drugega.

Boj za rutice (Pinosa 1994: 133)

Cilj: Spoznavanje občutij, ki nastanejo na obeh straneh v konfliktnih situacijah.

Potek: Dva tekmovalca si na hrbtni strani zatakmeta rutico za hlače, tako da večji del visi iz hlač. Z rokami skušata eden drugemu iztrgati ruto, vendar ne tako, da bi nasprotnika prijela. Rutico lovita z eno roko, druga pa sloni pokrčena na hrbtu. Zmaga tisti, ki nasprotniku iztrga rutico, ne da bi izgubil svojo.

Jastrebi in kokoši (Pinosa 1994: 131)

Cilj: Zavedanje konfliktov, pregled različnih mehanizmov za reševanje konfliktov, različni načini vedenja, zastopanje lastnih interesov, ki so lahko včasih v nasprotju z ostalimi.

Potek: Vsi igralci razen tistega, ki ga določimo za jastreba, se postavijo v vrsto, tako da se držijo za ramena ali okrog pasu. Tako predstavljajo kokošjo družino. Prvi je koklja, vsi ostali pa so piščanci. Jastrebova naloga je ukrasti piščance ter jih odnesti k sebi v gnezdo. Vendar sme vzeti samo po enega naenkrat in to vedno zadnjega. Koklja ga ovira tako, da zvija vrsto in brani zadnjega tudi z rokami. Igra je končana, ko so pokradeni vsi piščanci.

1.5.5 Socialne veščine

Nadgradnja socialnim igram so socialne veščine. »So vedenja, ki pomagajo otrokom, da se med sabo sporazumejo in sklepajo prijateljstva.« (McGrath in Francey 1996: 1). Socialne

veščine so primerne za sklepanje in ohranjenje prijateljstev, pridobivanje pozitivnih izkušenj v odnosih z drugimi, vzbujanje dobrih občutij o samem sebi, pridobivanje tistega, kar želijo tako, da pri tem ne ovirajo drugih. Otroci morajo upoštevati pravila, znati se morajo strpno vesti do drugih in prenesti, da njihovo mnenje pač ni vedno najboljše, da obstajajo tudi drugi zorni koti gledanja na isto zadevo. Tisti, ki se zna dobro igrati, s tem ne omogoča le sebi, pač pa tudi svojim soigralcem uživanje v igri. Takšna oseba bo zaželen partner v igri. Soigralci se izgibanju tistih, ki drugim ob svojem lastnem porazu vzbujajo neprijetne občutke (McGrath in Francey 1996: 24-38). Socialne veščine so priložnost, da se otroci naučijo kontrolirati svoja občutja in da jim to omogoča ohranjati prijateljstva in sodelovanje z drugimi na daljši časovni rok. Pri socialnih veščinah gre bolj kot za učenje norm in pravil za učenje reflektiranja lastnega vedenja, za upoštevanje sočloveka, tistega, s katerim smo v odnosu, in odgovorno ravnanje kjer ustvarjalnost ne izgublja pomembnega mesta. Trening socialnih veščin omogoči učencu izkušnje zadovoljevanja lastnih potreb ob upoštevanju drugih, prevzemanje odgovornosti zase in učenje neodvisnega življenja, ter omogoča izkušnjo grajenja in vzdrževanja socialnih mrež (Rozman 2006: 19-20 v Kramar 2007: 67).

Cilji treninga socialnih veščin so (Rozman 2006: 24):

- cilji, povezani z odnosi: sprejemanje drugačnosti, komunikacije, širitev mreže, učenje v skupnosti, sprejemanje različnih mnenj, razvijanje empatije, aktivno poslušanje,
- cilji, povezani s krepitvijo sebe: samoevalvacija, soočenja s seboj, soočanje s krizami, zmožnost uporabe notranjih virov,
- cilji, povezani s spoznavanjem konkretnih veščin: pogovori o različnih temah, uporaba veščin za boljše delovanje, preprečevanje težav, konstruktivno reševanje konfliktov, pridobivanje praktično uporabnih znanj.

Socialnih veščin se mladi lahko učijo v različnih okoljih v družini, vrstniški skupini, razredih, izvenšolski dejavnosti (Kramar 2007: 67-68).

2 PROBLEM IN HIPOTEZE

V današnjem času se vse več srečujemo z nasiljem v osnovnih šolah, tako do sovrstnikov, kot tudi med učenci in učitelji. Nasilje se kaže v verbalni in fizični obliki, zato se na to temo poraja vrsta vprašanj, kako ta pojav preprečiti ali vsaj zmanjšati. Eden od načinov preprečevanja nasilja je tudi izvajanje socialnih iger v šolah, s čimer se otroci preko igre učijo boljše medsebojne komunikacije, večje empatije, boljšega odzivanja na stresne situacije itd. Z raziskavo sva želeli ugotoviti, ali izvajanje socialnih iger pripomore k zmanjšanju nasilja med učenci samimi in ali socialne igre vplivajo na kvaliteto odnosov med učenci in učiteljico in ali je učinek kratkoročen ali dolgoročen. Pri izdelavi hipotez sva se opirali na teoretična izhodišča ter lastne izkušnje in opažanja pri delu z učenci.

Socialne igre so izvajali na OŠ Log Dragomer (en oddelek 1. razreda in en oddelek 2. razreda) in na OŠ Luisa Adamiča Grosuplje (en oddelek 4. razreda in en oddelek 5. razreda). Učenci, ki so bili udeleženi v proces kontinuiranega izvajanja socialnih iger predstavljajo eksperimentalno skupino. Učenci primerljive skupine izhajajo iz OŠ Podbočje (en oddelek 2. razreda in dva oddelka 3. razreda).

Igre so izvajali 14 dni zaporedoma in sicer od 7. do 18. januarja 2008.

Ključna raziskovalna vprašanja diplomske naloge so:

- Ali izvedba socialnih iger (v nadaljevanju: SI) vpliva na zmanjšanje nasilnih vedenj v razredu (pretepov, uničevanja šolske lastnine)?
- Ali nasilna vedenja ostajajo na enaki ravni 14 dni po zaključku izvajanj SI? Smo zaznali spremembe ali ne?
- Ali izvedba SI vpliva na boljši odnos med učenci (poslušanje sošolcev, negrobo govorjenje, ni več zmerjanja in poniževanja)?
- Ali ostaja odnos med učenci na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanj? Smo zaznali spremembe ali ne?
- Ali ostaja odnos z učiteljico na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanj?
- Ali je izvedba SI vplivala na boljši odnos z učiteljico (pogovor, poslušanje, sodelovanje)?

V raziskavi želiva preveriti naslednje delovne hipoteze:

H1: Po izvedbi SI se zmanjšujejo nasilna vedenja v razredu (kratkoročni učinek).

H2: Nasilna vedenja v razredu ostajajo na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanj SI (dolgoročni učinek).

H3: Izvedba SI vpliva na boljši odnos med učenci (kratkoročni učinek).

H4: Odnos med učenci ostaja na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanj SI (dolgoročni učinek).

H5: Izvedba SI je vplivala na boljši odnos z učiteljico (kratkoročni učinek).

H6: Odnos z učiteljico ostaja na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanja SI (dolgoročni učinek).

3 METODOLOGIJA

3.1 *Vrsta raziskave*

Raziskava je kvantitativna in kvalitativna. V kvantitativnem delu sva na podlagi kvazi-eksperimenta z eksperimentalno skupino (učenci, ki so vključeni v izvajanje socialnih iger) in primerljivo skupino učencev, ki se socialnih iger niso udeleževali, z vprašalnikom za učence preverili vpliv socialnih iger na zmanjšanje nasilja in na odnose. Pred izvajanjem in po zaključku izvajanja socialnih iger sva opravili intervjuje z učiteljicami, ki sva jih analizirali po metodi kvantitativne analize.

3.1.1 *Spremenljivke*

Ključne spremenljivke v najini raziskavi so medsebojni odnosi med učenci, med učenci in učiteljico ter pojavnost nasilja.

3.2 *Merski instrumenti in viri podatkov*

V kvantitativnem delu sva uporabili vprašalnik za učence, sestavljen iz 35 vprašanj. Razdeljen je v dva dela: odnos do sošolcev in odnos do učiteljice. Raziskovali sva vpliv socialnih iger na zmanjšanje nasilja in na odnose. Vprašalnik je v celoti priložen v prilogah.

V kvalitativnem delu sva uporabili vprašalnika za učiteljice. Uporabili sva polstandardizirano obliko spraševanja, kar pomeni, da sva vprašanja imeli predhodno pripravljena brez ponujenih odgovorov.

3.3 *Populacija*

V raziskavo je bilo vključenih 154 učencev. Eksperimentalno skupino predstavljajo učenci enega oddelka 1. razreda in enega oddelka 2. razreda (OŠ Log Dragomer) ter en oddelek 4. ter

en oddelek 5. razreda OŠ Luisa Adamiča Grosuplje, skupaj 74 učencev. Primerljivo skupino predstavljajo učenci enega oddelka 2. ter dveh oddelkov 3. razreda OŠ Podbočje, skupaj 80 učencev.

V raziskavo je bilo vključenih tudi 7 učiteljic. Štiri so bile izvajalke socialnih iger (OŠ Log Dragomer in OŠ Luisa Adamiča Grosuplje), tri pa učiteljice primerljivih skupin (OŠ Podbočje).

Sodelujočih šol nisva izbirali. V raziskavo sva na podlagi povabila vključile bivše kolegice, ki jih raziskovano področje zanima.

3.4 Zbiranje podatkov

Zajeli sva 74 učencev, ki so bili v eksperimentalni skupini (1. razred: 21 učencev (11 deklic, 10 dečkov); 2. razred: 20 učencev (11 deklic, 9 dečkov); 4. razred: 14 učencev (8 deklic, 6 dečkov); 5. razred: 19 učencev (7 deklic, 12 dečkov)) in 80 učencev, ki so bili v primerljivi skupini (2. razred: 30 učencev (16 deklic, 14 dečkov); 3. razred: 24 učencev (10 deklic, 14 dečkov); 3. razred: 26 učencev (12 deklic, 14 dečkov), skupaj 154 otrok.

Vprašalnik so člani eksperimentalne skupine izpolnjevali v treh časovnih točkah (pred izvajanjem prve igre (7.1.2008), po zaključku izvajanja (18.1.2008) in po 14 dneh premora (1.2.2008)); v primerljivi skupini pa dvakrat (pred izvajanjem prve igre (7.1.2008), po zaključku izvajanja (18.1.2008)).

Pred začetkom in po zaključku izvajanja socialnih iger sva opravili intervjuje z učiteljicami izvajalkami (štiri učiteljice), le pred pričetkom izvajanja pa sva opravili tudi intervjuje s tremi učiteljicami primerljivih skupin.

Intervjuji so potekali na dva načina: pri eksperimentalni skupini je potekalo spraševanje neposredno pri dveh učiteljicah, pri dveh pa s posrednim oziroma pisnim spraševanjem, z učiteljicami primerljivih skupin pa le s posrednim oziroma pisnim spraševanjem.

3.5 Obdelava podatkov

Zbrane podatke sva obdelali s pomočjo računalniškega programa Microsoft Excel 2003, kjer sva uporabili T- teste za kvantitativni del analize, intervjuje pa sva obdelali s pomočjo kvalitativne metode.

Odgovori v vprašalniku so bili navedeni s trditvami: *nikoli, redko, ponavadi, vedno* (izjeme so prvo, drugo in tretje vprašanje (razred, spol, najboljši prijatelj)). Trditve sva ovrednotili in jih spremenili v indekse (priloga št. 4). Zaradi večje preglednosti so grafikon predstavljeni v relativni vrednosti indeksov v odstotkih.

V obdelavi podatkov je zajetih 61 učencev eksperimentalne in 58 učencev primerljive skupine, skupaj 119 učencev. Iz obdelave so izločeni učenci, ki niso bili prisotni pri vseh treh testiranjih. V eksperimentalni skupini je sodelovalo 33 dečkov ali 54,1 % in 28 deklic ali 45,9 %, v primerljivi skupini pa 32 dečkov ali 55,2 % in 26 deklic ali 44,8 %. Eksperimentalna skupina je imela bolj razpršeno zastopanost po razredih (letih), od 1. do 5. razreda, medtem ko so bili sodelujoči v primerljivi skupini iz 2. in 3. razreda (grafikon 4.1).

S T- testi za sva preverjali hipoteze. Začetno stanje testne in kontrolne skupine sva primerjali s t- testi za neodvisne vzorce, testne skupine pred, po prvem in zaključnem testiranju pa z t- testi za odvisne vzorce.

Iz vprašalnika sva izluščili za indekse nasilnega vedenja v razredu sledeče trditve: *znam se ustaviti preden udarim, pri miru pustim učence, ki mi nagajajo, v šoli se pretebam, pljuvam na druge učence, brcam druge učence, grozim drugim učencem, učiteljico udarim, učiteljici grozim, uničujem šolske predmete ter zmerjam druge učence.*

Iz vprašalnika sva uporabili naslednje trditve odnosov med učenci: *do sošolcev/sošolk sem prijazna/prijazen, pomagam drugim učencem, rad sodelujem pri igrah, hitro se razjezim, zmerjam druge učence, rad/a se igram z drugimi učenci, lažem sošolkam in sošolcem, tožarim druge učence, vpijem na druge učence, bojim se drugih učencev ter izpolnim dano obljubo.*

Iz vprašalnika sva za zadnji dve hipotezi uporabili naslednje trditve: *učiteljico imam rad, do učiteljice sem prijazen/prijazna, učiteljici pomagam, učiteljici povem svojo stisko, svoje želje povem učiteljici, sodelujem pri učenju, vpijem na učiteljico, učiteljici govorim grde besede, učiteljici grozim, učiteljici ugovarjam ter učiteljici nagajam.*

Kvalitativna analiza je potekala na naslednji način:

- izbor relevantnih delov besedila in kodiranje izjav:

za vsakim sklopom vprašanj sva naredili tabelo, kjer je najprej razvidno, za katero obdobje se nanaša in kaj je glavni pojem. V tabele sva vpisovali vse izjave, ki so se nanašale na glavni pojem ter jim poiskale skupni pomen.

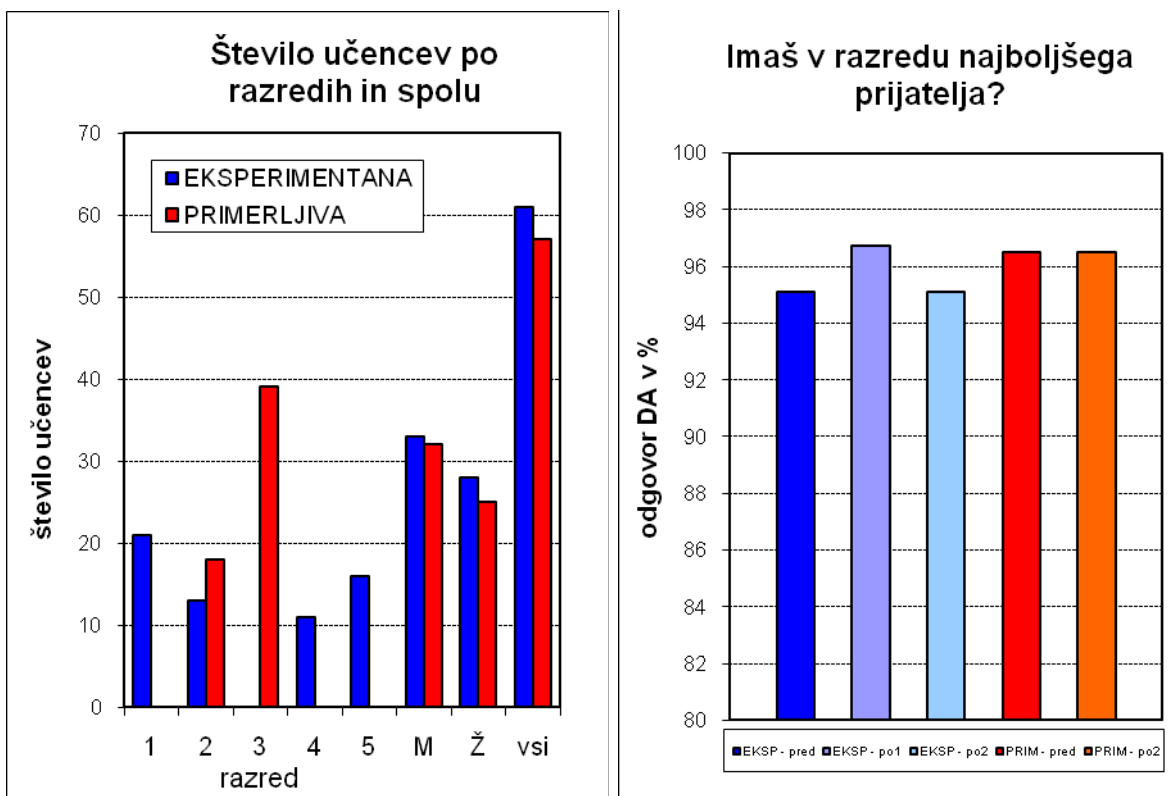
- ureditev izjav po kodah in združevanje v kategorije:

za vsakim sklopom vprašanj sva pojme hierarhično uredili, nato pa iz tega potegnili glavne ugotovitve, ki so že sodile v sklop rezultatov. Analiza je v celoti prikazana v prilogah.

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

4.1 *Kvantitativni del*

4.1.1 *Vpliv socialnih iger na otroke z vidika odnosov in nasilja*



Grafikon 4.1: število učencev in učenk po razredih in spolu **Grafikon 4.2:** najboljši prijatelj v razredu

Grafikon št. 4.1. prikazuje eksperimentalno in primerljivo skupino glede na število in udeležbo po spolu pred pričetkom izvajanja SI. Eksperimentalna skupina je imela bolj razpršeno zastopanost po razredih (letih), od 1. do 5. razreda, medtem ko so bili sodelujoči v primerljivi skupini iz 2. in 3. razreda. Zastopanost po spolu je bila enakomerna, v eksperimentalni skupini je bilo 33 dečkov in 28 deklic, v primerljivi skupini pa je bilo 32 dečkov in 26 deklic.

V eksperimentalni skupini sva učence vprašali med vsemi testiranj, v primerljivi skupini pa pred začetkom in po zaključku izvajanja SI, ali imajo v razredu najboljšega prijatelja. Ugotovili sva, da med eksperimentalno in primerljivo skupino ni prihajalo do statistično značilnih razlik pred izvedbo SI niti na koncu SI (Grafikon 4.2.). Delež otrok, ki nimajo najboljšega prijatelja je manjši od 5 %.

a) Nasilna vedenja

Hipotezi 1 in 2 se nanašata na nasilna vedenja v razredu.

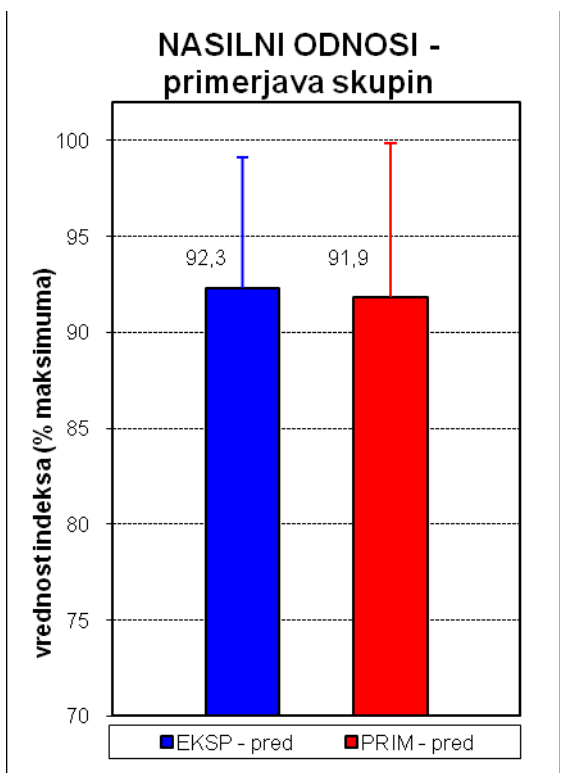
Grafikon št. 4.3 prikazuje primerjavo med eksperimentalno in primerljivo skupino, ki sta v začetnem stanju izenačeni.

H1: Po izvedbi SI se zmanjšujejo nasilna vedenja v razredu (kratkoročni učinek).

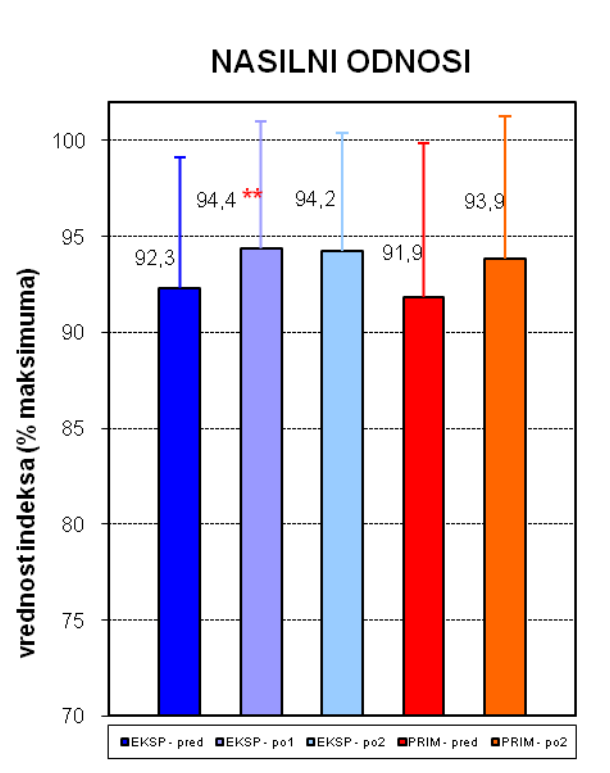
Če naredimo primerjavo znotraj eksperimentalne skupine, lahko ugotovimo, da je po zaključku SI prišlo do statistično značilne razlike (** ($P < 0,001$)) med nasilnimi odnosi pred začetkom izvajanja SI in po intenzivnem štirinajstdnevnom izvajanju SI, kar prikazuje grafikon št. 4.5. Delovno hipotezo lahko obdržimo in trdimo, da so se zaradi izvajanja SI zmanjšala nasilna vedenja v kratkoročnem smislu znotraj eksperimentalne skupine.

H2: Nasilna vedenja v razredu ostajajo na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanja SI (dolgoročni učinek).

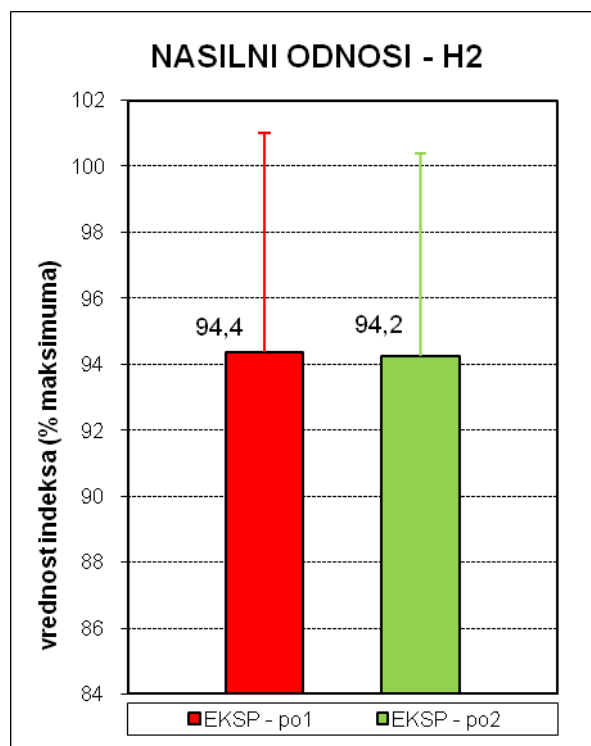
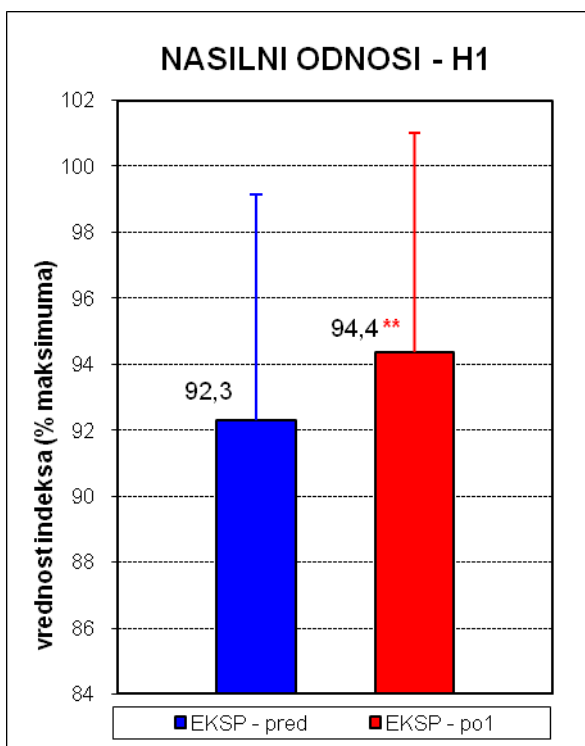
Grafikon št. 4.6 prikazuje razlike v točkah med drugim in tretjim testiranjem za eksperimentalno skupino. Razvidno je, da delež nasilnih vedenj ostaja na enakem nivoju. Dolgoročni učinek socialnih iger je pozitiven, saj se ne pokažejo statistično značilne razlike v negativno smer.



Grafikon 4.3: primerjava začetnega stanja



Grafikon 4.4: nasilni odnosi – skupni prikaz



Grafikon 4.5 in 4.6: Nasilni odnosi pred prvim in po drugem testiranju, ter po prvem in končnem testiranju

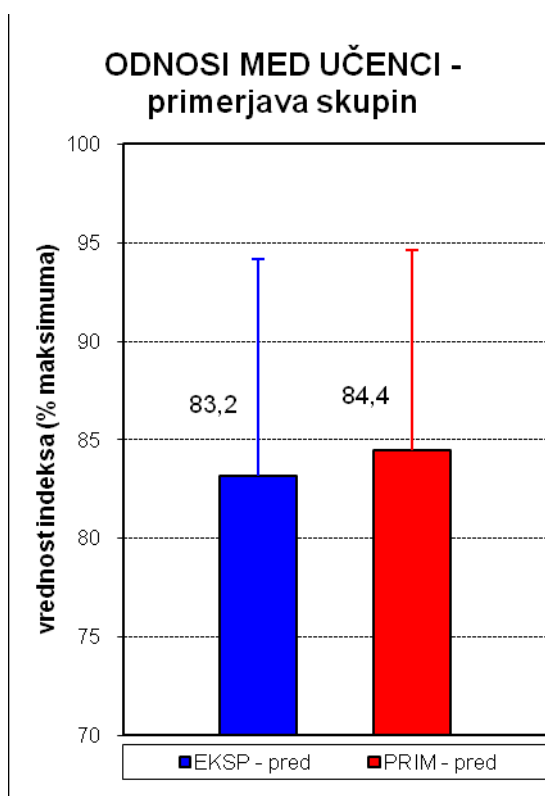
b) Odnos med učenci

Hipotezi 3 in 4 se nanašata na odnos med učenci.

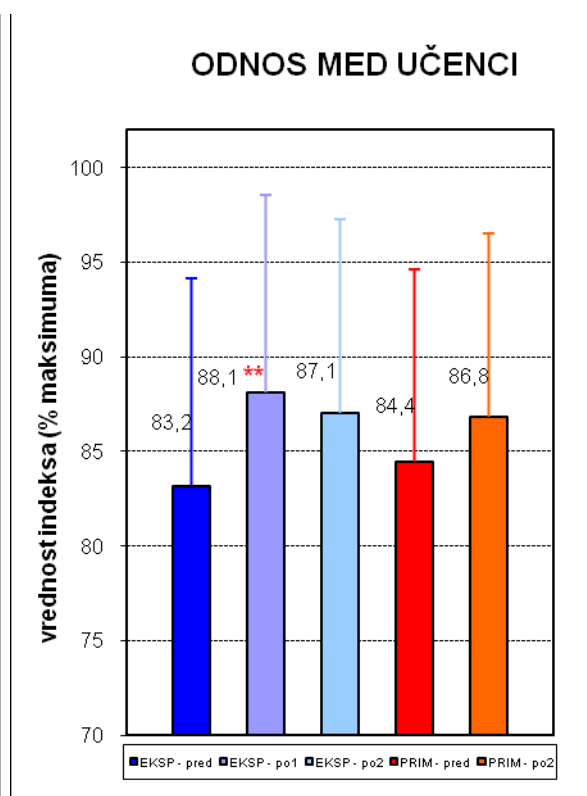
Grafikon št. 4.7 prikazuje primerjavo med eksperimentalno in primerljivo skupino, ki sta v začetnem stanju izenačeni. Grafikon št. 4.8 prikazuje odnose znotraj vseh skupin med učenci pred, po prvem in po zaključnem testiranju.

H3: Izvedba SI vpliva na boljši odnos med učenci (kratkoročni učinek).

Grafikon št. 4.9 prikazuje statistično značilno razliko (** statistično značilno ($P < 0,001$)) v odnosih med učenci iz eksperimentalne skupine pred začetkom izvajanja socialnih iger in po prvem testiranju. Izvajanje socialnih iger je izboljšalo odnose med učenci (kratkoročni vidik).



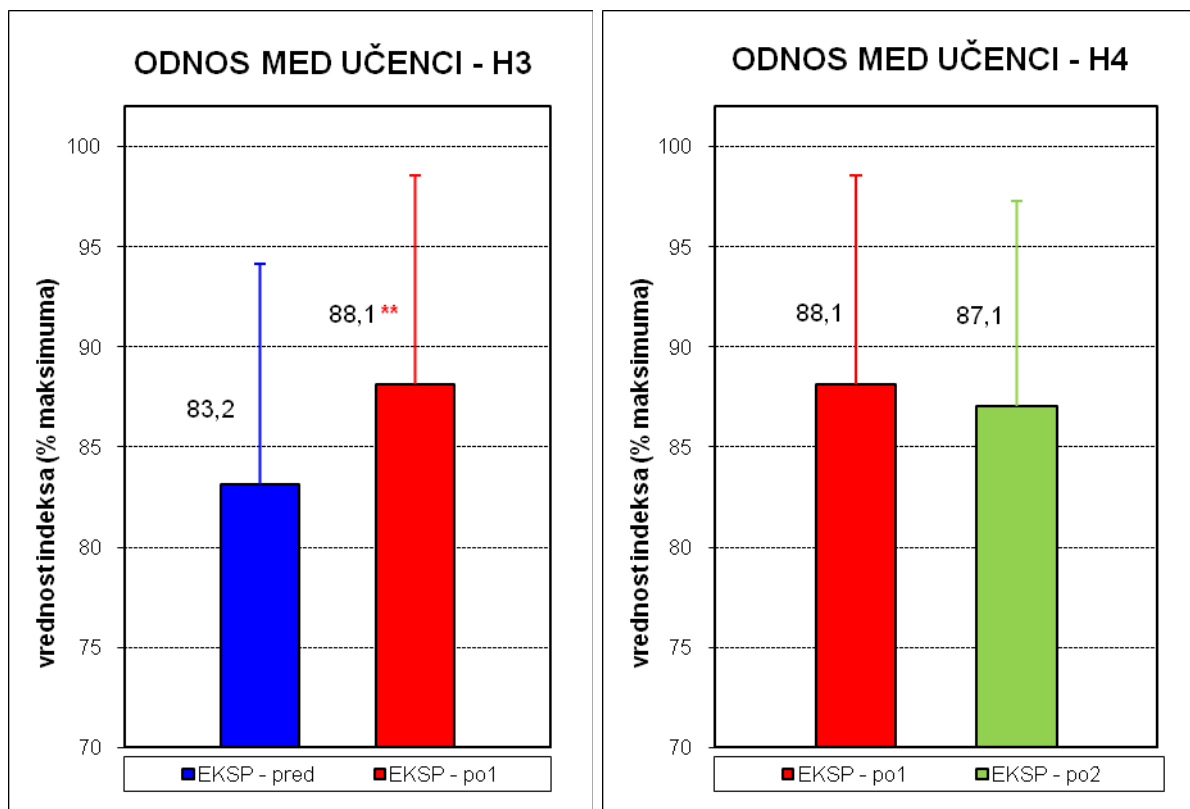
Grafikon 4.7: primerjava začetnega stanja



Grafikon 4.8: odnos med učenci – skupni prikaz

H4: Odnos med učenci ostaja na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanj SI (dolgoročni učinek).

Grafikon št. 4.10 prikaže primerjavo glede odnosov med učenci eksperimentalne skupine po prvem testiranju in po zaključku izvajanja SI. Tu ni zaznati statistično pomembnih razlik v vrednosti indeksa. Odnos med učenci je ostal na višjem nivoju, povprečna vrednost indeksa se je le malenkostno znižala.



Grafikon 4.9 in 4.10: Odnos med učenci pred prvim in po drugem testiranju, ter po prvem in končnem testiranju

a) Odnos do učiteljice

Hipotezi 5 in 6 se nanašata na odnos učencev do učiteljice.

Grafikon št. 4.11 prikazuje razlike med eksperimentalno in primerljivo skupino v začetnem stanju, kjer smo zaznali le manjšo razliko, ki pa ni statistično značilna. Grafikon št. 4.12 prikazuje celoto obeh skupin odnosa učencev do učiteljice pred, po prvem in po zaključnem testiranju.

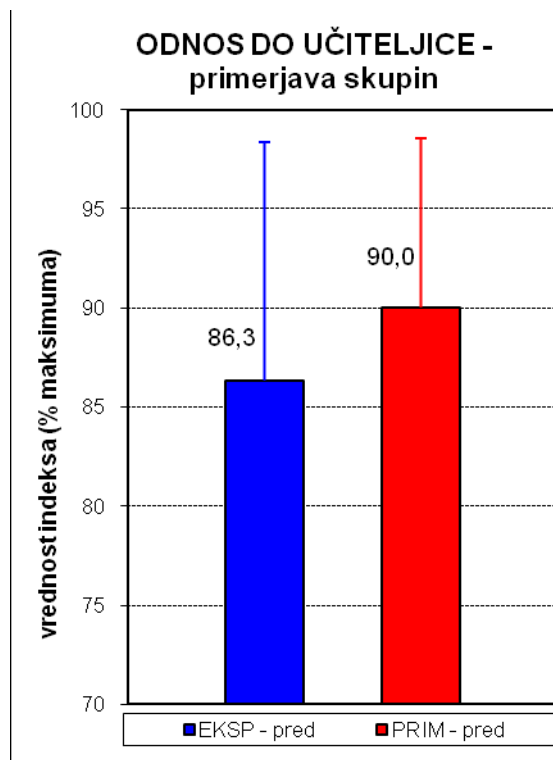
H5: Izvedba SI je vplivala na boljši odnos z učiteljico (kratkoročni učinek).

Grafikon št. 4.13 prikazuje statistično značilno razliko (* statistično značilno ($P < 0,05$)) glede odnosa učencev z učiteljico v eksperimentalni skupini v obdobju med prvim in drugim

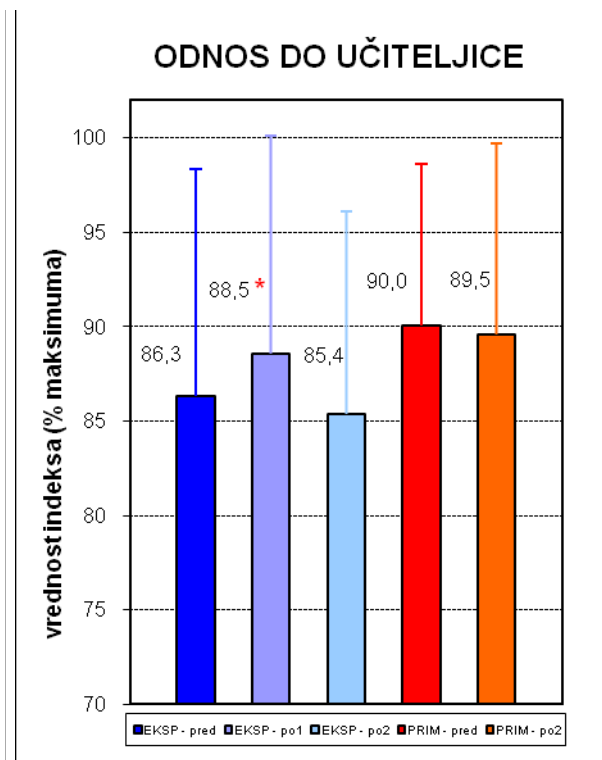
testiranjem. Odnos učencev do učiteljice se je zaradi izvajanja socialnih iger izboljšal v kratkoročnem smislu.

H6: Odnos z učiteljico ostaja na enakem nivoju 14 dni po zaključku izvajanja SI (dolgoročni učinek).

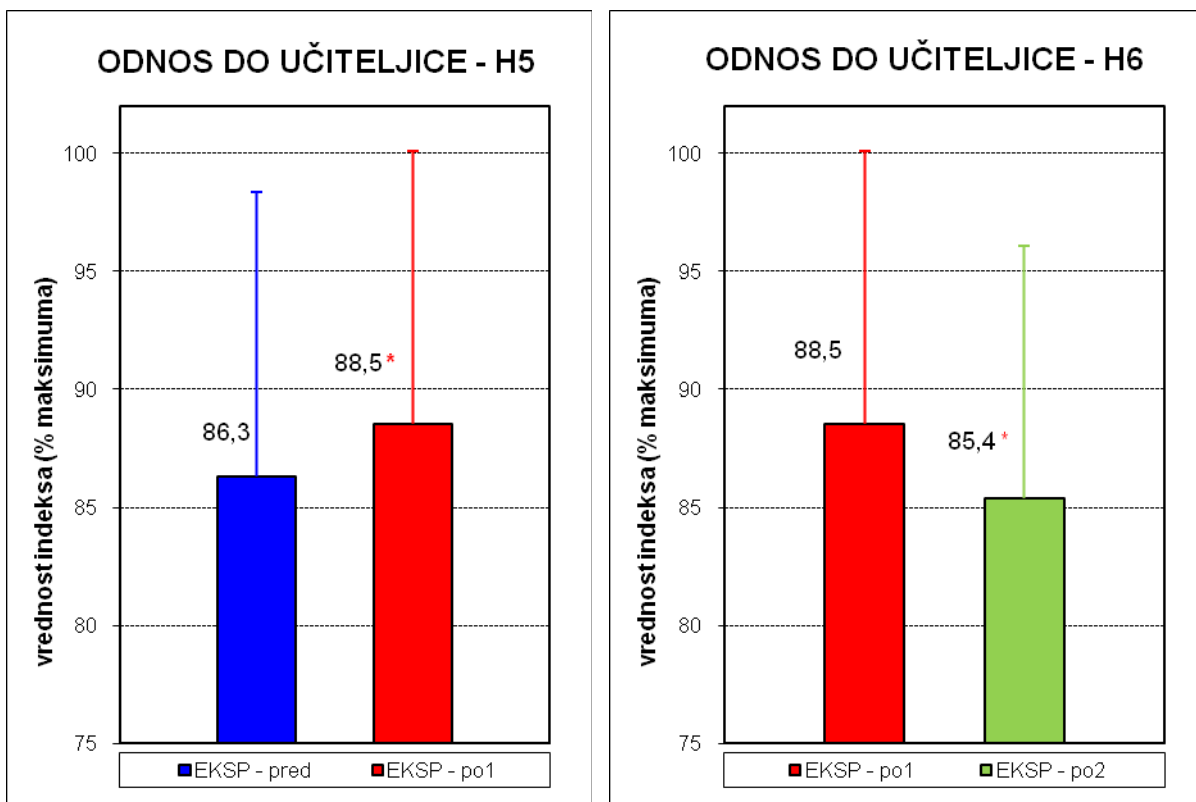
Grafikon št. 4.14 prikazuje dolgoročni učinek odnosa med učenci in učiteljico (stanje med drugim in zadnjim testiranjem). V tem primeru se je po obdobju neizvajanja socialnih iger indeks statistično značilno znižal (* statistično značilno ($P < 0,05$)).



Grafikon 4.11: primerjava začetnega stanja



Grafikon 4.12: odnos do učiteljice – skupni prikaz



Grafikon 4.13 in 4.14: Odnos učencev do učiteljice pred prvim in po drugem testiranju, ter po prvem in končnem testiranju

4.1.2 Razprava

Socialne igre (v nadaljevanju SI) so potekale v času pouka. Učiteljice so jih izvajale pred pričetkom pouka, po tem, ko so bili vsi otroci zbrani v razredu. SI so potekale kontinuirano 14 dni zaporedoma, po dve igri na dan. Vse učiteljice so na isti dan uporabile enako igro. Vprašalnike so učenke in učenci izpolnjevali pred pričetkom prve izvedene igre, po izvedeni zadnji igri ter po 14- dnevnem premoru. Otroci primerljive skupine so izpolnjevali vprašalnik sočasno z eksperimentalno skupino prvič in zadnjič. V primerljivi skupini socialnih iger v tem obdobju niso izvajali.

Vprašanje: »Ali imaš v razredu najboljšega prijatelja?« pokaže zelo visoke vrednosti z odgovorom »da«. Kaže se, da je razred in bivanje v njem okolje, kjer si otroci poiščejo natesnejše prijatelje. Verjetno je to tudi posledica dejstva, da otroci prihajajo iz bližnje okolice in da imajo poleg šolskih skupne tudi izvenšolske dejavnosti. Dobljen rezultat z visokim odstotkom (vsi razredi nad 90 %) je primerljiv z rezultati raziskave Nasilje med učenci

avtorice Darinke Dekleva (1997), v kateri je bilo ugotovljeno, da ima kar 96 % otrok, ki so sodelovali v raziskavi, najboljše prijatelje znotraj šole oziroma razreda (grafikon 4.2).

Relativna vrednost indeksa »nasilna vedenja« se je pri testni skupini med prvim in drugim testiranjem zvišala za 1,9 % (višja vrednost pomeni manj nasilne odnose). Sprememba je bila statistično značilna ($P < 0,001$), prikazano v grafikonu št. 4.5. V našem primeru je to zelo vzpodbuden rezultat, saj izhajamo že iz začetnih 92,3 % maksimalne vrednosti indeksa. Sklepamo lahko, da imajo SI kratkoročni učinek na zmanjšanje nasilnih vedenj otrok. Med drugim in zadnjim testiranjem ni zaznati sprememb (znižanje povprečne vrednosti za 0,2 %), vrednosti indeksa ostajajo na enakem, višjem nivoju (grafikon 4.6).

Primerjava začetnega stanja med eksperimentalno in primerljivo skupino ni pokazala medsebojnih razlik (grafikon št. 4.3). Podobno ni zaznati statistično pomembnih razlik med vrednostmi indeksa primerljive skupine na začetnem in končnem testiranju.

Iz dobljenih rezultatov lahko potrdimo tudi drugo hipotezo: SI imajo dolgoročni učinek. V razredih tako prihaja do manj preteпов, groženj, uničevanja šolske lastnine ipd. Manj nasilja v razredu pripomore k vzpodbudnejši klimi in kakovostnejšemu delu in/ali prihaja do učinkovitejših vedenj (Glasser 2001).

Odnosi med učenci se v teku izvajanja SI spremenijo v smeri izboljšanja. V eksperimentalni skupini je razlika v odstotkih 4,9 %, iz začetne vrednosti 83,2 % maksimalne vrednosti indeksa na 88,1 %. Sprememba je statistično značilna ($P < 0,001$), prikazana v grafikonu št. 4.9. Po zadnjem testiranju je razlika sicer manjša za 1,0 % (87,1 %), a ostaja na prvotnem, dvignjenem nivoju (grafikon št. 4.10), vrednost indeksa ob zaključnem testiranju ostaja na nivoju vrednosti neposredno po zaključku izvajanja SI. Neposlušanja sošolcev, grobega govorjenja, zmerjanja, poniževanja je manj. Očitno je, da SI pozitivno vplivajo na odnose v razredu. Lavrič (1995) je v podobni raziskavi o vplivu SI ugotovila, da so se učenci in učenke s pomočjo SI v razredih bolje spoznali, razredna skupnost je bila bolj sproščena in vesela in da so z igrami bolje spoznali samega sebe. Sklepamo lahko, da so SI primerne za krepitev dobrih odnosov in tudi za širjenje socialne mreže v razredu.

Primerjava začetnega stanja med eksperimentalno in primerljivo skupino ni pokazala medsebojnih razlik (83,2 % vs. 84,4 % maksimalne vrednosti indeksa). V primerljivi skupini

pride med prvim (84,4 %) in končnim testiranjem (86,8 %) do manjše razlike, vendar ta ni statistično pomembna (2,4 %) (prikazano v grafikonih št. 4.7 in 4.8).

Kratkoročni in dolgoročni namen SI je dosežen, saj se odnosi med otroci izboljšajo tako neposredno po izvajanju SI kot tudi po 14- dnevnem premoru.

Odnos učencev in učenk do učiteljice v izraženih odstotkih se pri eksperimentalni skupini spremeni iz 86,3 % maksimalne vrednosti indeksa na začetku, na 88,5 % po drugem testiranju, razlika med obema odstotkoma je 2.2 %. Sprememba je statistično značilna ($P < 0,05$), prikazana v grafikonu št. 4.13. Hipotezo glede kratkoročnega učinka izvedbe SI na boljši odnos otrok z učiteljico lahko potrdimo. Ugotavlja, da so se otroci v tem času z učiteljico več pogovarjali, sodelovali z njo in ji intenzivneje prisluhnili. Kot je trend naraščal, tako je po 14- dnevnem premoru tudi padel (grafikon št. 4.14). Vrednost indeksa se je na zaključnem testiranju v primerjavi s testiranjem izvedenim takoj po koncu SI znižala za 3,3 % (statistično značilno pri $P < 0,05$). Morda lahko to pripišemo večji samokritičnost otrok z jasnejšim izražanjem npr. svoje stiske učiteljici. Sklepava, da so otroci preko SI bolje spoznali tudi učiteljico in do nje so postali bolj sproščeni (lažje in bolj neobremenjeno spregovorijo z njo) ali pa nasplošno več govorijo. Hipotezo glede dolgoročnega učinka SI na odnose med učenci in učiteljico s tem rezultatom zavračava, saj vrednost indeksa pade na prvotni nivo.

V primerljivi skupini sva pri prvem testiranju zaznali zelo visoko vrednost indeksa. Med eksperimentalno in primerljivo skupino je zaznati razliko vrednosti indeksa pred začetkom izvajanja SI, vendar razlika ni statistično značilna ($P = 0,06$), grafikon št. 4.11. Pri vrednostih primerljive skupine pri začetnem in končnem testiranju (pred vs. Po 2) ni zaznati razlik (grafikon št. 4.12). Otroci zatrjujejo, da učiteljici skoraj nikoli ne nagajajo, da so vedno prijazni ipd. Sklepava, da so učenci in učenke primerljive skupine morda imeli manj natančna navodila, kako izpolnjevati vprašalnik. Morda niso dovolj dobro razumeli vprašanj ali pa so se morda čutili ogroženi s strani avtoritete (»lepše bom odgovoril/a, raje me bo imela«). Glede na lastne izkušnje dela z otroki, je težko verjeti, da bi imela večina otrok tako zelo rada svoje učiteljice in da bi se v vsem strinjali z njo in njenim načinom dela.

4.2 KVALITATIVNI DEL

4.2.1 Ocena učiteljic eksperimentalne in primerljive skupine glede učinkov SI

4.2.1.1 Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede stanja v razredu pred izvedbo socialnih iger

Učiteljice, s katerimi smo se pogovarjali, kot razloge, zakaj so se odločile za ta poklic, navajajo: v večini primerov delo z otroki in/ali mladostniki. Posamezne učiteljice navajajo še željo po ustvarjalnosti, ljubezen do narave in možnost, da si kot učiteljica vzor otrokom (*»...občutek, ko spremljaš napredek in ker imamo v teh nežnejših letih (razredna stopnja) učitelji precejšnjo »moč« nad otroki. Moč v smislu tega, da naša beseda precej velja, da nas otroci posnemajo.«*.)

S socialnimi igrami so se pred tem projektom srečale že vse – nekatere v času študija ali že prej v okviru interesnih dejavnosti (pri skavtih) kot tudi ob izidu knjige, druge, ko so prišle v službo – v okviru dela v razredu, v okviru posameznih predmetov. Le ena omenja tudi časovno dimenzijo, ko pravi, da se je s socialnimi igrami srečala pred tremi leti.

Socialne igre so v začetku uporabljale večinoma z namenom urejanja medsebojnih odnosov ter konfliktnih situacij med otroki, kot tudi v okviru predmeta kot učni pripomoček in/ali motivacijo otrok ter z namenom sprostitve. Ena je posebej poudarila, da ima s SI zelo dobre izkušnje in jih tudi rada uporablja na prvi šolski dan ob prvem stiku z otroki ter za hitrejše medsebojno spoznavanje in sprostitev.

Učiteljice so kot rezultate preteklih izvajanj SI navajale boljše medsebojne odnose, boljšo koncentracijo otrok, reševanje konfliktnih situacij in učenje komunikacije. Medtem ko se večina strinja s tem, da otroci igre radi izvajajo in se ob njih zabavajo, poudarjajo kontinuirano izvajanje, saj je drugače učinek kratkoročen (*»Če iger nisem delala usmerjeno, je igra pomagala le za hip pred npr. izbruhom, pred konfliktno situacijo, potem pa preide nazaj, pozabijo.«*). Ena izmed njih pa učinkov ni nikoli merila.

Pričakovanja učiteljic glede učinkov SI v razredu so bila različna. Večina je pričakovala bolj učinkovito reševanje konfliktnih situacij (*»...da ne bo npr. hitrih reakcij, ki so ponavadi, ko se*

nekaj zgodi, pa potem burno odreagirajo nazaj...«), kar bi pomenilo tudi več pogovora in strpnosti, kot tudi boljše medsebojne odnose, tako med učenci kot med učenci in učiteljico, ena izmed njih pa je izrazila pričakovanja glede sprejetja novega učenca v razredno skupnost. Izražena je bila pozitivnost socialnih iger kot tudi njihov splošno znan dober učinek. Posameznice so navajale še pričakovanja v smislu sprostitev, zabave, večje samozavesti, boljše medsebojne komunikacije (*»...da bi se znali med seboj pogovarjati...«*) ter na splošno zmanjšanja števila konfliktov.

Pričakovanja o učinkih izvajanj SI na nasilje in komunikacijo v razredu so si v večini bila enotna glede na to, da bi za kakšne bolj konkretne rezultate ali učinke bilo potrebno daljše, striktno izvajanje. Ena učiteljica meni, da bi učenci lahko postali bolj umirjeni, premišljeni, ena od njih pa nima nobenih pričakovanj.

Ocenitev medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim in razumevanja drugačnih v razredu je bila zelo raznolika. Večina učiteljic je sicer ocenila, da imajo v svojem razredu veliko medsebojne pomoči, ena od njih pa je še posebej izpostavila, da ima zelo socialen razred, dovzeten za pomoč, veliko subtilnosti, predvsem pri dekletih, medtem ko je druga poudarila, da je pri njih močno prisotna solidarnost, pozitivna pozornost, naivnost, odsotnost hinavščine ter kvečjemu prisotnost otroške nagajivosti, kar kaže na močno medsebojno povezanost (*»Nisem še doživela, da si ne bi pomagali.«*). Dve sta si bili enaki v tem, da je v njunem razredu močno prisotna tudi pomoč drugačnim. Ena je izpostavila, da sicer imajo v razredu težavo s sprejemanjem novega učenca v razredno skupnost, ki pa na splošno ni tekmovalna, ne dela medsebojnih razlik in je medsebojno razumevajoča. Le ena je omenila slabe izkušnje z določenimi učenci in s tem povezano nezaupanje in nesodelovanje ter pomoč le določenim učencem (*»Nekaterim učencem na podlagi slabih izkušenj iz minulih let, sošolci ne zaupajo, z njimi neradi sodelujejo.«*). Glede na to bi lahko ocenili, da sta dve razredni skupnosti popolnoma nekonfliktni, ena se ukvarja s sprejetjem novega člana, medtem ko je en razred nekoliko bolj konflikten in se srečuje z določenimi težavami v medsebojnih odnosih.

O prispevku učiteljice h klimi v razredu so imele različna mnenja. Vse so sicer prepričane, da je vloga učiteljice zelo pomembna ter da učiteljica močno vpliva na klimo v razredu in sicer s svojo slabo voljo, umirjenostjo kot tudi z dobro voljo. Klimo v razredu uravnavajo na različne načine, ena pride predčasno v službo, da se pripravi, drugi dve se veliko pogovarjata z učenci, ena od učiteljic pa je celo navedla pomoč slabšim med predavanjem druge učiteljice. Le to pa

je možno, ker sta dve učiteljici prisotni v razredu, kar je velika prednost (*»Prednost je, da sva dve učiteljici v razredu, ker lahko jaz bolj opazujem učence, ko ona podaja snov...«*). Navedeno je bilo tudi reševanje tekoče problematike, individualni pristop učencem in samokontrola učiteljice. Dve sta si bili enaki v tem, da je zelo pomembna tudi prijaznost in pozornost do učencev, medtem ko je ena še posebej poudarila spoštovanje in vljudnost do učencev kot tudi pohvale učencev s sprejemanjem učencev takšnih, kot so.

Zelo raznoliki odgovori pa so se pojavili ob opisu trenutne situacije v razredu na področju odnosov z vidika nasilja in komunikacije med učenci ter med učiteljico in učenci. Večina so menile, da fizično nasilje v razredu ni prisotno (*»...se ne tepejo, grizejo...«*) niti med učenci niti med učenci in učiteljico, veliko se med seboj pogovarjajo o reševanju konfliktnih situacij, o nasilju, o ustreznih vedenjih (*»...poskušamo najti vzrok za nasilno dejanje...«*) , pri določenih pa tudi pogovor ne pomaga (*»...jih tudi ne morem preusmeriti, kljub pogovoru...«*). Komunikacija je zelo različna, včasih je mirna, včasih nemirna, je pa tudi nesramna ter izzivalna (*»...v razredu so trije učenci, ki pogosto izzivajo drug drugega ali pa koga izmed ostalih učencev...«*), za kar določene učiteljice menijo, da je posledica napačne vzgoje oziroma pri nekaterih razvajanosti. Ne opažajo zlonamernosti, prej otroško prerivanje (*»...prerivanje, metanje drug po drugem je vsakodnevno, a nič nasilno...«*) ali otroška nagajivost. Dve učiteljici sta opazili prisotnost vzkipljivosti in nasilja v afektu ter tekmovalnost, vendar pa ni zmerjanja in poniževanja, pa tudi preklinjanje je redko. Le ena učiteljica je izpostavila psihično nasilje, ki se kaže v izolaciji, zahrbtnih pogovorih, zmerjanju in norčevanju, slednje je izpostavila še ena učiteljica, ki pa je temu dodala še, da pri določenih učencih opazi tudi fizično nasilje, čeprav pri večini ne in meni, da je kljub temu v razredu primerna socialnost otrok. V skladu z dobljenimi odgovori, bi torej lahko rekli, da je v razredih le prisoten določen nivo nasilja, tako fizičnega kot psihičnega, le izraža se različno in je težko oceniti kaj v bistvu je, ali nasilje ali otroška nagajivost (*»Nasilja kot nasilja ni.«*)?!

Na vprašanje glede medvrstniškega nasilja so bili odgovori dveh učiteljic precej paradoksní. Po eni strani sta menili, da nasilje ni prisotno, po drugi strani pa, da je včasih ob konfliktih prisotno kot brcanje idr. Ena od učiteljic meni, da je prisotno nasilje le pri določenem fantu med športom in igro, medtem ko ga pri ostalih ni, vsaj namenskega ne, temveč da je bolj prisotna otroška nagajivost.

Psihičnega nasilja ne zaznavajo, razen ene od učiteljic, ki opaža izzivanje in norčevanje pri določenih treh fantih (*»...v razredu so trije učenci, ki pogosto izzivajo drug drugega ali pa koga izmed preostalih učencev, dva učenca pa s svojim smehom to izzivanje podpirata...«*).

Odgovori na vprašanje o prisotnosti provokacij do slabših, šibkejših otrok so večina enotni, da le tega ni, razen pri eni učiteljici, ki je pripomnila, da je opazila prisotnost provokacij do določene učenke, ki ponavlja razred (*»...Provokacije se tudi najdejo, ker imamo eno punco, ki ponavlja. V začetku so jo zelo dobro sprejeli, zdaj pa včasih spustijo kakšno nizko, češ, da bi to morala že znati....«*).

Načini reševanja konfliktnih situacij so v večini enaki. Vse učiteljice rešujejo konfliktno situacijo s pogovorom in odkrivanjem vzroka konflikta in sicer skupinsko in individualno. Večina je enotna v tem, da konflikte rešujejo sproti (*»...to rešujemo sproti, ustavim pouk...«*). Dve sta še izpostavili, da konflikt rešujeta tako, da učenci podajajo predloge primerne vedenja v konfliktni situaciji (*»...se učimo, da najprej eden pove, nato drugi, kako bi to rešili, povemo kaj je prav, kaj ne, kako bi odreagirali, skratka, da sami najdejo rešitev – voden pogovor...«* ali *»...Udeleženci tudi sami predlagajo, kako bodo popravili krivice oziroma katero vedenje bi bilo v dani situaciji bolj primerno...«*). Posamezne učiteljice so izpostavile še pomembnost samokontrole učiteljice, čeprav ena od njih meni, da je vpitje opravičljivo, vendar le kot način pritegnitve otrokove pozornosti ob sanjarjenju, v vseh ostalih primerih pa ne (*»...zavpijem ime le, da nekoga zbudim...«*). Omenjeno je bilo še medsebojno poslušanje kot pomemben del reševanja konfliktnih situacij.

Mnenja o vplivu izvajanja SI na reševanja konfliktnih situacij so bila deljena. Dve učiteljici sta si bili enotni v tem, da bi bilo potrebno daljše izvajanje (*»...Mislim, da bi se morale SI izvajati prav vsak dan v letu...«*), ena o tem ni imela mnenja. Ena je navedla, da bi se učiteljice naučile hitreje prepoznati, kdaj bi bilo potrebno uporabiti SI za umiritev razreda (*»...predvsem pa v trenutkih, ko je razred nemiren, ko pade koncentracija otrokom, da se učitelj tega zave, ustavi in izpelje eno igro...«*). Ostali odgovori so vezani na pozitiven vpliv, kot npr. večja medsebojna odkritosrčnost (*»...Morda bodo malo bolj odprti drug do drugega...«*), večja uporaba primernih vedenj (*»...morda bodo presodili kdaj odreagirati burno, kdaj pa se zadržati in raje priti meni povedati...«*) ter več medsebojnega pogovora.

Na vprašanje glede udeležbe šolske svetovalne delavke pri SI je bilo opaziti močno potrebo oziroma željo po sodelovanju s šolsko svetovalno delavko (*»...Zdi se mi, da bi s tem naredila največ zanje...«*), vendar pa je opaziti, da nimajo pravega stika, kar se kaže v odgovorih kot npr. ni pravega pristopa šolske svetovalne delavke (*»...Žal nimajo te osebe pravega pristopa, se niti ne potrudijo dovolj...«*), premalo udeležbe šolske svetovalne delavke v razredu, ni odziva na povabilo, ni interesa s strani šolske svetovalne delavke (*»...Naredi žal zelo malo ali nič...«*), neznanje s strani šolske svetovalne delavke (*»...ali ne ve kaj bi naredila...«*) ter celo, da to ni običajna praksa (*»...Zdi se mi sicer dobra ideja, vendar se nikjer tega ne počne...«*). Ostali odgovori so bili nekoliko bolj pozitivni in so se nanašali na to, da je prisotnost šolske svetovalne delavke zelo zaželeno in sicer v primeru težav v razredu (*»...Kjer se vidijo težave v razredu, da so problematični otroci, bi morale biti nujno zraven...«*), kot svetovanje učiteljici (*»...Moja svetovalka je pa izkušena, zato grem k njej, ji povem, ona pa mi svetuje, želim da me vodi...«*), boljše spoznavanje učencev, dobra priložnost vključitve v razredno skupnost, ne bi bila tako vpadljiva. Učiteljice namreč nimajo dovolj izkušenj na področju svetovanja, šolska svetovalna delavka pa bi lahko opazovala učence med SI, pregledovala in primerjala vprašalnike ter podala svoje mnenje učiteljici, kot tudi imela individualne razgovore z izstopajočimi učenci. Ponovno je bilo prisotno mnenje, da bi za vse to bil potreben daljši čas (*»...Če bi želela dobiti vpogled v stanje v razredu, bi morala sodelovati dlje časa...«*), le ta učiteljica pa je tudi menila, da bi SI lahko vodila šolska svetovalna delavka.

4.2.1.2 Ocena učiteljic primerljivih skupin glede stanja v razredu pred izvedbo SI

Pri učiteljicah, ki so razredničarke razredov, ki smo jih vzeli za primerljivo skupino, so bili kot razlogi odločitve za poklic v večini primerov ljubezen do poklica učiteljice (*»...Še danes po 20 letih službe mi ni žal, da sem se odločila za ta poklic, ki ga imam zelo rada...«*) ter veselje do dela z otroki.

S socialnimi igrami se je večina učiteljic srečala v času študija in na seminarjih, ena pa je omenila tudi čas poučevanja.

Razlogi za izvajanje SI so različni. Večina jih uporabljajo redno, saj imajo zelo pozitiven vpliv na medsebojne odnose ter kot popestritev pouka, medtem ko jih ena ne uporablja.

Menijo, da imajo SI zelo pozitiven učinek (*»...zelo pozitivno vplivajo na odnose v razredu...«*), ter da jih učenci dobro sprejemajo in se jih veselijo.

Vse ocenjujejo, da v razredu nimajo težav, da je prisotna medsebojna pomoč in da ni odklonilnih vedenj. Ena celo poudari, da ima zelo zdravo razredno klimo.

Na vprašanje o vlogi učiteljice h klimi v razredu so si vse enotne, da je vloga učiteljice zelo velika in pomembna za pozitivno klimo.

V opisu trenutne situacije v razredu z vidika nasilja in komunikacije so v večini soglasne, da nasilje ni prisotno, kot tudi ni prisotno nasilje do učiteljice. Ena od učiteljic še poudari, da ima zelo pozitivno klimo v razredu, medtem ko ena omeni, da ima občasne težave pri dveh učencih (*»...Razen dveh učencev, ki imata občasno nekaj težav v odnosu s sošolci...«*).

Na vprašanje prisotnosti medvrstniškega nasilja v razred so vse popolnoma enotne, da le tega ni (*»...Ne, to so le občasni konflikti...«*). Ena od učiteljic na vprašanje niti ni odgovorila.

Na vprašanje prisotnosti provokacij v razredu do slabših, šibkejših otrok, so ponovno enotne, da le to ni prisotno.

Konfliktne situacije rešujejo s pogovori in igranjem vlog (*»...Tako, da se poskušata postaviti v vlogo drug drugega in predstavita svoje občutke in počutje...«*).

S šolsko svetovalno delavko sodelujejo po potrebi, na aktivih, konferencah ali individualno. Tudi v teh odgovorih so si bile v večini enotne.

4.2.2 Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede stanja v razredu po izvedbi SI

4.2.2.1 Ocena učiteljic eksperimentalnih skupin glede učinkov SI na medsebojne odnose, komunikacijo in nasilje v razredu

V razredih, kjer so izvajali SI, je bila ocena izvedbe socialnih iger zelo pozitivna, zadovoljne so bile tako učiteljice kot tudi učenci (*»...Zelo smo uživali – otroci in jaz...«*). Ena izmed učiteljic je posebej poudarila, da ji je bila vseč smiselnost in sistematičnost izvajanja SI ter da so učenci voljno sodelovali (*»...Učenci so pri igrah radi sodelovali...«*). Omenila je, da so jim igre zapolnile čas, obenem pa je z njimi umirila razred. Opazila je učinkovitejše razmišljanje učencev. Medtem ko je druga v igrah opazila bolj zabavo in sprostitev za učence.

Na vprašanje, katere igre so jim bile najbolj všeč in so otroci najbolj sodelovali, so učiteljice izpostavile zelo različne igre. Med največkrat omenjenimi je bila igra Pantomima, ker je otrokom bila zanimiva, zabavna, smešna, polna veselja, razgibana, potrebno je bilo uporabiti domišljijo ter kreativnost. Sledila ji je igra Verižna pantomima, kjer so otroci tudi radi sodelovali in se ob tem zelo zabavali (*»...Verižna pantomima – zabavna, ker so bile smešne prigode na koncu...«*). Posamezne učiteljice so nato naštevale še druge igre kot Kaj je spremenjeno, le ta je otrokom bila zanimiva in zabavna, Igra z ruto, kjer so se tudi zabavali, čeprav so bili nekoliko sramežljivi, Rokujmo se, kjer je večini bilo podajanje rok zabavno, nekateri pa so se srečali z neprijetnimi občutki, zabaval jih je tudi Električni impulz (*»...Električni impulz - všeč jim je bilo, ker je bil impulz neviden...«*), kot tudi Žakelj, medtem ko je v igri Rad bi bil zelo stekel pogovor o živalih in ljubezni do njih (*»...Rad bi bil – radi imajo živali... jim je bilo zanimivo povedati, kaj si ne želijo, da bi te živali počele...«*). Igra Menjanje vlog je sprožila pozitiven pogovor o sošolcih, Gremo na izlet pa jih je močno zabavala. Ena od učiteljic je izpostavila, da so jim bile zelo zabavne lovilne igre, pa tudi Slepec, čeprav le ta igra ni bila dovolj jasno opisana (*»...Pokazalo se je, da premalo opisujejo vodečemu se situacijo, v kateri se nahaja...«*), medtem ko je druga učiteljica omenila še igre napadalnosti in igre samoobrambe, kjer so otroci njenega razreda tudi zelo radi sodelovali.

Igre, pri katerih so najtežje sodelovali, so bile ponovno zelo raznolike v odvisnosti od razreda. Ena od učiteljic je naštela igre Jastrebi in kokoši, Boj za rutice, Premikanje drug drugega. Učiteljica je razložila, da navedene igre učencem niso bile všeč, ker so se jim zdele preveč

grobe, tako deklicam kot fantom. Pri igrah Žakelj in Vodenje slepca, kjer je bistvenega pomena zaupanje, so se otroci bali padca, zaradi česar jim igra ni najbolj odgovarjala. Druga učiteljica je posebej izpostavila igro Električni impulz in sicer, da je otroci niso marali, ker igre niso razumeli in ker je bil prehiter konec (*»...Sama sem videla, da igra poteka, oni pa niso razumeli, zato jo je bilo tudi kmalu konec...«*), premajhna koncentracija in nepozorno poslušanje navodil. Še ena učiteljica je izpostavila isto igro in sicer z razlogom, da ni bilo občutljivosti za dogajanje v skupini (*»...Najtežje so sodelovali pri igri Električni impulz, kjer je bila potrebna maksimalna občutljivost za dogajanje v skupini...«*). Dodane pa so bile še druge težave pri izvajanju drugih iger kot npr. poslušanje samega sebe, težave pri empatiji (*»...Več težav so imeli pri igrah, kjer so se morali vživljati drug v drugega...«*) in težave z identifikacijo.

Na vprašanje o težavah pri izvedbi socialnih iger, učiteljice niso izpostavile veliko težav. Ena od učiteljic je izpostavila nesodelovanje določenih učencev, strah pred norčevanjem (*»... ali pa v skrbi da bi bili kasneje zafrkavani...«*), ter odvisnost od trenutnega počutja učencev, dve sta si bili enotni v tem, da je potrebno veliko razlage, kar vzame veliko časa. Ena težav niti ni imela, razen pri igri Električni impulz, ki je bila po njenem mnenju za njeno skupino prezahtevna. Izpostavljena pa je bila še pozornost učencev in prostorska stiska, ki pesti eno od učiteljic (*»...Težave smo imeli pri igrah, ki zahtevajo veliko prostora, saj so prostori v naši šoli majhni...«*).

Sprememb v odnosih med učiteljico in učenci po izvedbi SI ni, je menila večina učiteljic. Ena od njih je menila, da je vzrok temu, da so otroci še premajhni, druga pa, da so jih dojeli kot igro, oziroma zabavo in si kot takšne želijo, da se še naprej kontinuirano izvajajo (*»...Niti ne razen tega, da me kar naprej prosijo, da bi se še igrali...«*). Le ena izmed njih je opazila večjo sproščenost v odnosu do nje, večji posluš (*»...pa še ena razlika je: da se bolj poslušamo...«*), pa tudi željo po dodatnem izvajanju SI v neplaniranem času.

Komunikacija med učenci se je v razredu dveh učiteljic spremenila na bolje, pri dveh pa sprememb ni. Prvi dve sta opazili večji medsebojni posluš, večjo medsebojno pozornost (*»...tudi sedaj, po že končanem izvajanju iger, sem opazila, da so bolj pozorni drug do drugega...«*), manj kričanja, večjo umirjenost (*»...zelo so se umirili...«*), skratka učinek SI je bil pozitiven.

Komunikacija med učiteljico in učenci po izvedbi SI je boljša v dveh razredih in sicer se kaže v pozornejšem poslušanju navodil, manj pogostih opozorilih na napake, prisotno je manj neprimernega vedenja, vedenja so bolj kontrolirana (*»...predvsem pa, ko želijo špecati, se malo ustavijo in mi bolj mirno povedo kot prej...«*), več je medsebojnega opozarjanja glede poslušanja (*»...Večkrat drug drugega opozorijo, da se morajo poslušati...«*), na sploh sprememba na bolje. Dve učiteljici sprememb ne opazita.

Reševanje konfliktnih situacij se po izvedbi SI v dveh razredih ni nič spremenilo (*»...Novega učenca žal še vedno niso sprejeli...«*), medtem ko dve učiteljici opazita več poslušanja (*»...Učenci so pripravljeni poslušati drug drugega, ko se pogovarjamo zakaj je do konfliktna situacije sploh prišlo...«*) ter samostojnejše reševanje manjših konfliktov. Vse se pa kot prej še vedno vsakodnevno z učenci pogovarjajo.

Sprememb na področju medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim ter razumevanja drugačnih, v večini ni (*»...Mislim, da se na tem področju ni kaj dosti spremenilo...«*), ker je bila pomoč že prej močno prisotna in sicer tako učna pomoč kot tudi medsebojno zaupanje. Posamezni učiteljici pa sta navedli določene spremembe, ena je opazila manj laganja, medtem ko je druga opazila večjo samozavest pri določeni učenki (*»...ena učenka je rekla, da se sedaj manj boji učencev...«*).

Nasilna vedenja v razredu tudi po izvedbi SI ne kažejo večjega upada. Dve učiteljici sta navedli, da sprememb ni, da so konfliktna situacija enake kot prej (*»...Učenci, ki so bili po navadi v medsebojnih konfliktih, so še sedaj...«*). Ena od njih pa je tudi poudarila, da so igre potekale premalo časa. Ena učiteljica je opazila, da imajo določeni učenci sedaj več poguma, kar hitreje pripelje do pretepa, vendar pa se zdaj tudi hitreje pomirijo. Opazno je manj tožarjenja in ob tem poudari, da razred že tako ni nasilen, medtem ko ena učiteljica niti ne poda odgovora na to vprašanje.

Provokacije otrok do učiteljice niso prisotne ne po izvedbi in niso bile prisotne prej, enako kot prej je prisotna le otroška nagajivost (*»...Če so že lumpi, je to bolj otroška nagajivost kot kaj drugega...«*). Ena od njih na zastavljeno vprašanje ne odgovori.

Šolske svetovalne delavke pri izvajanju SI niso bile prisotne v nobenemu razredu. S strani ene od učiteljic pa je bilo omenjeno, da bi bila njena prisotnost potrebna, vendar se niti ne ve, kje se zadržuje (*»...Zadnje čase sploh ne vem kje je...«*). Meni, da otroka pogosto napačno oceni,

ker otrok ne pozna dovolj dobro, kar posledično pelje k napačnim odločitvam. Ena pa je tudi poudarila, da učenci v večini šolske svetovalne delavke niti ne poznajo (*»...Naša šola ima veliko podružnic (čeprav to ni izgovor) in mnogi učenci svetovalne delavke niti ne poznajo...«*).

4.2.3 Razprava

Ustni intervjuji so se izkazali kot bolj kakovostni, bolj razdelani kot pisni, ki so bili zelo skromni z razlagami.

S socialnimi igrami so se vse učiteljice eksperimentalne skupine v preteklosti že srečale in imajo z njimi dobre izkušnje, tako glede izboljšanja medsebojnih odnosov in komunikacije, kot tudi glede učinkovitejšega reševanja konfliktnih situacij. Vse so bile že pred igrami prepričane, da bi morale SI potekati daljši čas, da bi lahko dosegli konkretne rezultate ali učinke. Na splošno so vse menile, da v njihovem razredu ni nasilja, kar pa je nekoliko paradoksalno, glede na to, da nekatere le navajajo določena vedenja kot npr. brcanje, izzivanje, norčevanje in izolacijo, vendar to vedenje označijo kot otroško nagajivost, prerivanje ali nasilje v efektu?! Meniva, da je nasilje v veliko primerih prikrito in težko dokazljivo, kar dokazujejo odgovori učiteljic, ki ne zmorejo reči, da je v njihovem razredu nasilje prisotno kljub določenim pokazateljem. Vse menijo, da je v njihovih razredih veliko medsebojne pomoči, solidarnosti, sprejemanja drugačnosti, čeprav se dve soočata s težavo nesprejemanja določenih učencev v razredno skupnost?! So pa vse enotne, da je učiteljica bistven dejavnik za dobro klimo v razredu kot tudi za odnos do učencev. Tudi konfliktne situacije vse rešujejo podobno in sicer s pogovorom, individualno ali skupinsko. Odgovori učiteljic primerljive skupine so bili precej bolj skopi in ne nakazujejo kakršnihkoli težav v nobenem razredu, kar je glede na najine izkušnje v razredu nekoliko sporno. Rečeva lahko, da iz odgovorov primerljive skupine nisva dobili podatkov, ki bi relevantno vplivali na najino raziskavo.

Po izvedbi SI je bilo razvidno zadovoljstvo s strani učiteljic kot tudi učencev. Določene igre so sprejeli zelo dobro, nekatere pa nekoliko manj. Ob igrah so se pokazala tako pozitivna kot negativna čustva, s čimer so igre pravzaprav dosegle svoj namen, saj so namenjene temu, da se učenec sooči s svojimi strahovi, da se nauči poslušati samega sebe kot tudi druge, da pridobi na samozavesti, da je sposoben konstruktivnejše reševati konflikte, itd. Igre so

pokazale, v katerih razredih je prisotno medsebojno zaupanje in v katerih ne, kar kaže, da odnosi le niso tako popolni, kot bi to lahko razbrali iz odgovorov učiteljic. Kar se tiče samega izvajanja SI, so se v večini učiteljice srečale z malo težavami razen s pomanjkanjem časa za obrazložitev igre ter s prostorsko stisko.

Tri učiteljice opazijo spremembe na bolje na področju medvrstniških odnosov, odnosov med učiteljico in učenci, na področju komunikacije tako med učenci kot tudi do učiteljice. Ena od učiteljic pa ne zazna nobenih sprememb, kar je glede na ostale rezultate izstopajoče. Na področju medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim ter razumevanju drugačnih, sta dve opazili manjšo spremembo na bolje, vendar nič večjega. Težave s sprejetjem novega učenca in učenke, ki ponavlja razred, se niso spremenile na bolje. Ostale pa tako trdijo, da na tem področju niso imele težav.

Nasilnih vedenj v razredu ni manj, saj menijo, da je za tak rezultat bilo premalo časa, kar se ne sklada z rezultati, dobljenimi v anketnem vprašalniku učencev.

V vseh eksperimentalnih razredih šolske svetovalne delavke v razredu niso veliko prisotne. Tudi pri samem izvajanju SI niso bile prisotne. Odgovori učiteljic pa nakazujejo veliko potrebo po prisotnosti šolske svetovalne delavke ter pomoč pri reševanju težav, kar pa je očitno splošen problem, ki bi zahteval posebno raziskavo. Odgovori so bili precej kritični glede odnosov s šolsko svetovalno delavko. V teoretičnem delu zajemava več idej o tem, kako pomembna sodelavka je šolska svetovalna delavka učiteljici. Učiteljice iz primerljive skupine le te problematike niso nakazale, temveč so poudarile, da je sodelovanje korektno.

5 SKLEPI

1. Učenci in učenke imajo najboljše prijatelje v lastnih razredih.
2. Po izvedbi socialnih iger je nasilnih vedenj v razredu manj tako v kratkoročnem kot dolgoročnem smislu. Hipotezi 1 in 2 potrjujeva.
3. Kratkoročni in dolgoročni namen izvajanja socialnih iger je dosežen, saj se odnosi med učenci izboljšajo tako po intenzivnem izvajanju iger kot po 14- dnevnem premoru. Hipotezi 3 in 4 potrjujeva.
4. Odnos učencev do učiteljice se izboljša v času intenzivnega igranja socialnih iger, s čemer potrjujeva hipotezo št. 5 (kratkoročni učinek).
5. Odnos učencev do učiteljice se ne izboljša po premoru izvajanja socialnih iger, vendar je nivo primerljiv z začetnim stanjem. Hipotezo 6 zavračava.
6. Učiteljice eksperimentalnih skupin so se v preteklosti že srečevale s socialnimi igrami in z njimi imele dobre izkušnje. Po kontinuiranem izvajanju iger imajo prav tako dobre izkušnje.
7. Učiteljice eksperimentalnih skupin menijo, da bi igre morale izvajati daljše časovno obdobje, da bi lahko natančno merile njihove učinke oziroma da bi se učinki pokazali.
8. Nekaj učiteljic opazi pozitivne spremembe na področju medvrstniških odnosov, odnosov med učenci in učiteljico in v kvalitetnejši komunikaciji.
9. Nasilnih vedenj ne opažajo manj, vendar v intervjujih nejasno definirajo, kaj njim predstavlja nasilje.
10. Večina učiteljic pogreša sodelovanje s šolsko svetovalno delavko in opozarja na njeno nepoznavanje stanja v razredu. Posledično postanejo učiteljice poleg svojega dela še svetovalke otrokom.

6 PREDLOGI

1. Predlagava, da socialne igre uvedejo v razrede, najbolj v času razrednih ur z namenom kvalitetnejših odnosov tako med učenci kot med učenci in učiteljicami.
2. Socialne igre je smiselno izvajati daljše časovno obdobje, najbolj od začetka do konca šolskega leta. Potrebna je ocena stanja pred pričetkom in ob zaključku izvajanja socialnih iger. Kasneje predlagava raziskavo (ali uporabo evalvacije) med učenci in učitelji, da se preveri njihov pogled na učinke in smotrnost izvajanja socialnih iger.
3. Socialne igre bi bilo smiselno nadgrajevati s socialnimi veščinami, ki so bolj primerne za višje razrede osnovne šole.
4. Pred začetkom izvajanja socialnih iger v razredih predlagava, da svetovalna delavka naredi izbor iger in učitelje natančno pouči o poteku izvajanja.
5. Pomembno se zdi, da bi v času izvajanja socialnih iger v razredu bila prisotna svetovalna delavka. Otrokom bi se s svojim udejstvovanjem predstavila in približala, sama pa imela jasnejši vpogled v stanje v razredu. Smotrnost vidiva tudi v tem, da se med učiteljico in svetovalno delavko splete vez zaupanja za boljše sodelovanje v korist otrok.
6. Usmeritev študija na fakulteti za socialno delo je svetovalna, zato predlagava, da se ob obveznih vajah izvajajo socialne igre, da se jih večina študentov priuči za kasnejšo praktično uporabo na različnih področjih strokovnega delovanja.
7. Zaradi pojava kritik glede neprisotnosti svetovalne delavke v razredu predlagava, da se opravi evalvacijsko raziskavo med svetovalnimi delavci na šolah za vpogled v njihov način sodelovanja z učitelji.

7 OPOMBE

V vseh primerih sva za opredelitev osebe, ki poučuje in osebo ki svetuje (učiteljica in svetovalna delavka), uporabljali žensko obliko spola, ker se je v najinem primeru izkazalo, da v raziskavo ni bilo vključenih moških.

8 LITERATURA IN VIRI

1. Aničič K., Lešnik Mugnaioni D., Plaz M., Vanček N., Dobnikar Verbnik T., Veselič Š., Zabukovec Kerin K. (2002). Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol. Ljubljana: i2.
2. Anserello, C., Sweet, T. (1992). Integrating consultation into school psychological services. V E. Cole. in J. A. Siegel (Ur.). Effective consultation in school psychology (str. 173-199). Toronto : Hogrefe & Huber Publishers.
3. Bovair, K., McLaughlin, C. (1993). Counselling in Schools. London : David Fulton Publishers.
4. Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
5. Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). Psihologija družine: prispevek k razvidnosti družinske skupine. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
6. Davison, J. (1992). The process of school consultation: Give and take. V Cole, E. In Siegel, J.A. (Ur.). Effective consultation in school psychology. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
7. Dekleva, D. (1997). Nasilje med učenci. Šolsko svetovalno delo, letnik II, št. 2, str. 53 - 56.
8. Gerbec, M. (2004). Delovanje v smeri večje sprejetosti učenke in ugotavljanje njene nadarjenosti (študija primera). Educa, letnik XIII, št. 5/6, str. 19 – 33.
9. Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.
10. Habbe, J. (2000). Nasilje in varnost otrok v šolah. Ljubljana: Lisac & Lisac.
11. Hamblin, D. (1993). The teacher and counselling. New York: Simon and Schuster.
12. [http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/primeri-dobre-prakse/socialne-igre;](http://www.amnesty.si/sl/ocp/pod-delov/ucp/primeri-dobre-prakse/socialne-igre) 5.1.2008
13. Kramar, S. (2007). Prosocialno usmerjanje otrok in mladostnikov. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
14. Kuhar R., Guzelj P., Drovc A., Zabukovec K. (1999). O nasilju: Priročnik za usposabljanje. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
15. Lavrič, A. (1995). Raziskava o socialnih igrah. Sodobna pedagogika, št. 3 - 4, str. 169 - 176.
16. Maksimovič, Z. (1991). Mladinske delavnice: psihološko primarno preventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.

17. Malekoff, A. (1997). Group work with adolescents. New York: The Guilford Press.
18. Mancini, D. (1998). Socialna klima v razredu. V: Virk Rode (ur.), J., Belak Ožbolt, J. (ur.). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11-13.
19. McGrath, H., Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi: Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: DZS.
20. Mesec, B. (1996). Metodologija raziskovanja v socialnem delu I. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
21. Mesec, B. (1997-2003). Metodologija raziskovanja v socialnem delu II. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
22. Mesec, B., Cigoj-Kuzma, N. (2003). Navodilo za pisanje diplomske naloge in opravljanje diplomskega izpita. Četrta, popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
23. Meyers, J., Yelich, G. (1989). Cognitive-behavioral approaches in psychoeducational consultation. V Hughes, J.N. in Hall, R.J.(Ur.). Cognitive behavioral psychology in the schools (str.501-534). New York: The Guilford Press.
24. Nastran Ule, M. (1997). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
25. Nemec, V. Socialno učenje.16.6.2008
http://www.zrss.si/doc/PP_GIB_SOCIALNE_VESCINE.doc
26. Novak, B. (2007). Vloga staršev, otrok in šole v vzgojnem procesu. Didakta, letnik XVII, št. 104/105, str. 4 – 7.
27. Oblesčak, N. (2004). Socialne igre v podaljšanem bivanju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
28. Olweus, D. (1998). Nasilje med djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti. Zagreb: Školska knjiga.
29. Pečjak, S. (Ur.), Košir K., Zabukovec V. (2004). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
30. Pinosa, R. (ur.) (1994). Igrajmo se. Ljubljana: Katehetski center – Knjižnice.
31. Pleterski, D. (2007). Prava komunikacija je dobra motivacija. Didakta, letnik XVII, št. 108/109, str. 40 – 43.

32. Poštrak, M. (2007). Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. Šolsko svetovalno delo, letnik XII, str. 16.
33. Ramovš, J. (1995). Slovenska sociala med včeraj in jutri. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno.
34. Rapuš - Pavel, J. (2001). Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini. Socialna pedagogika, letnik V, št. 3, str. 273-292.
35. Resman, M., Bezič, J., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
36. Rice, G. E., Smith, W. (1993). Linking Effective Counseling and Teaching Skills : School-Counselor, št.3., str. 201-206.
37. Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Založba Educa.
38. Schmidt, M. (1992). Socialne igre v vzgojnoizobraževalnem procesu. Educa, št. 6, str. 421 - 426.
39. Secord, P. F., Backman, C. W. (1976). Sozialpsychologie. Fachbuchhandlung fur Psychologie, Frankfurt/M.
40. Stewart, W .J. (1993). Optimizing Classroom Guidance. Middle-School-Journal, št.1., str. 41-43.
41. Styles, D. (2008). Oddelčni sestanki (razredne ure). Nova Gorica: Založba Educa.
42. Ščuka, V. (2007). Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti. Radovljica: Didakta.
43. Thibaut, J. W., Kelley, H. H. (1978). Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence. J. Wiley & Sons, New York.
44. Tuta, M. (2002). »BULLING« - vrstniško nasilje med učenci. Šolsko svetovalno delo, letnik VII, št. 1, str. 11-18.
45. Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J. in sod. (1990). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
46. Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J., Beltram, J., Bozovičar, V., Lah, S., Lavrič, A., Levstik, M., Mancini, D., Paravan, I., Pučnik – Ozimič, I., Seliškar, S., Slaček, D., Šilc, Z., Tihole, D., Verli, T., Vrečko M. (1998), Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
47. Warden, D., Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

48. Watzlawick Paul, Beavin Janet H., Jackson Don D. (1969). Menschliche Kommunikation. Bern-Stuttgart-Wien: Hans Huber V.
49. [www.policija.si/preventiva/Zberi PogumPovej/Nasiljenadvrstniki.ppt](http://www.policija.si/preventiva/Zberi%20PogumPovej/Nasiljenadvrstniki.ppt); 08.01.2008.
50. Youngs, B. B. (1992). The 6 Vital Ingredients of Self-Esteem: How To Develop Them in Your Students, Winch&Assoc./JalmarPress, Canada.
51. Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

9 POVZETEK

V raziskavi sva skušali ugotoviti, kako socialne igre vplivajo na posamezna področja učencev v razredu: nasilna vedenja, odnosi med učenci ter odnos učencev do učiteljice. Kratkoročne in dolgoročne učinke socialnih iger na nasilna vedenja, odnose med učenci in odnos učencev do učiteljic sva januarja in februarja leta 2008 preverili po modelu eksperimenta s primerjalnimi in eksperimentalnimi skupinami na osnovnih šolah. Z učenci so učiteljice izvedle vprašalnik pred pričetkom izvajanja iger, po 14- dnevnem intenzivnem ter kontinuiranem izvajanju socialnih iger (kratkoročni učinek) ter po 14- dnevnem premoru (dolgoročni učinek). Z učiteljicami eksperimentalnih skupin sva izvedli intervjuje pred pričetkom izvajanja socialnih iger ter po zaključku, z učiteljicami primerjalnih skupin pa le pred pričetkom – vzporedno z učiteljicami izvajalkami.

Učinke sva statistično preverjali s t- testi, s katerimi sva potrdili večino podanih hipotez. Izkazalo se je, da so socialne igre smislen inštrument za zmanjšanje nasilja v razredu (hipoteza 1 in 2), da imajo po igrarh otroci kvalitetnejše odnose med seboj (hipotezi 3 in 4) ter da se kratkoročno izboljša odnos do učiteljice (hipoteza 5), po 14- dnevnem premoru iger pa nivo pade na začetno stanje (hipoteza 6).

Učiteljice eksperimentalnih skupin imajo z izvajanjem pozitivne izkušnje. Ovira je lahko le prostorska stiska. Iz intervjujev je razvidno, da so učiteljice menile, da so socialne igre potekale premalo časa, da bi lahko podale ustrezno oceno o opažanju napredka pri učencih. Opazijo, da je manj nasilnih vedenj, katerih pa niti ne definirajo zelo jasno. Največ pripomb in kritik gre na račun svetovalnih delavk, saj se izkaže, da jih večina otrok sploh ne pozna, učiteljice pa z njimi nimajo strokovnega oziroma sodelovalnega odnosa. S tem učiteljice postanejo učencem še svetovalke.

Z raziskavo sva omogočili vpogled v stanja v nekaterih razredih, vendar pa dobljeni rezultati kličejo po nadaljevanju dodatnih raziskav kot npr. Sodelovanje šolskih svetovalnih delavk z učiteljicami. Predlagali sva nekaj konkretnih ukrepov, ki bi v prihodnosti pripomogli k boljšim odnosom v razredih in zmanjševanja nasilja. O nasilju se govori vedno več, zato je nujno potrebno, da se opravlja tudi vedno več dejavnosti za njegovo preprečevanje. Na podlagi raziskave sva prepričani, da socialne igre le to omogočajo.

10 PRILOGE

10.1 *Vprašalnik za učence*

1. V kateri razred hodiš?

- a) prvi
- b) drugi
- c) tretji
- d) četrti

2. Spol (obkroži)

- a) moški
- b) ženski

3. Imaš v razredu najboljšega prijatelja?

- a) da
- b) ne

Prosimo, da pri spodnjih stavkih obkrožiš tisti odgovor, ki velja zate!

ODNOS DO DRUGIH

- | | | | | |
|--|--------|-------|----------|-------|
| - do sošolcev/sošolk sem prijazna/prijazen | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - v šoli se pretepam | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - pljuvam na druge učence | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - pomagam drugim učencem | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - brcam druge učence | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - zmerjam druge učence | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - znam se ustaviti preden udarim | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - grozim drugim učencem | nikoli | redko | ponavadi | vedno |
| - pri miru pustim učence, ki mi nagajajo | nikoli | redko | ponavadi | vedno |

- lažem sošolkam in sošolcem	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- tožarim druge učence	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- rad sodelujem pri igrah	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- izsiljujem druge učence	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- vpijem na druge učence	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- izpolnim dano obljubo	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- bojim se drugih učencev	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- hitro se razjezim	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- rad/a se igram z drugimi učenci	nikoli	redko	ponavadi	vedno

ODNOS DO UČITELJICE

- vpijem na učiteljico	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljico imam rad	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici govorim grde besede	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- do učiteljice sem prijazen/prijazna	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici grozim	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljice se bojim	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici pomagam	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljico udarim	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici povem svojo stisko	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici ugovarjam	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- svoje želje povem učiteljici	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- uničujem šolske predmete	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- sodelujem pri učenju	nikoli	redko	ponavadi	vedno
- učiteljici nagajam	nikoli	redko	ponavadi	vedno

10.2 Vprašalnik za učiteljice eksperimentalnih skupin

I. SKLOP (pred pričetkom izvajanja socialnih iger)

1. Kateri so razlogi, da ste se odločili za poklic učiteljice?

2. Ali ste se že kdaj srečali s socialnimi igrami in kdaj je bilo to? Zakaj ste se takrat odločili za izvajanje socialnih iger in zakaj zdaj?
3. Če ste že kdaj prej izvajali socialne igre v razredu, kakšni so bili učinki, rezultati?
4. Kakšno korist oziroma učinke pričakujete zaradi izvajanja socialnih iger v svojem razredu (zase, za otroke in relacijo med vami in učenci) z vidika odnosov, nasilja in komunikacije?
5. V kolikšni meri in kako menite, da bo izvajanje socialnih iger vpilvalo na nasilje/komunikacijo v razredu?
6. Kako ocenjujete v vašem razredu medsebojno pomoč in zaupanje med učenci, posvečanje slabotnejšim in razumevanje drugačnih?
7. Kako ocenjujete vašo vlogo v razredu v smislu prispevka k klimi v razredu?
8. Opišite, razložite trenutno situacijo v razredu: kako vi vidite odnose med otroki z vidika nasilja ter komunikacije ter kako zaznavate odnose med otroki in vami z vidika nasilja ter komunikacije.
9. Ali je v vašem razredu prisotno medvrstniško nasilje in če je, na kakšen način se kaže? Prosim, opišite s primeri!
10. Ali so v vašem razredu prisotne provokacije slabših, šibkejših otrok in če so, na kakšen način se kažejo? Prosim, opišite s primeri!
11. Na kakšen način v razredu rešujete konfliktno situacijo? Prosim, opišite!
12. Kakšen vpliv bo po vašem mnenju imelo izvajanje socialnih iger na reševanje konfliktnih situacij v razredu?
13. V kolikšni meri in kako bi morala v socialnih igrah sodelovati šolska svetovalka, da tudi bi tudi ona dobila jasnejši vpogled v stanje v vašem razredu ?

II. SKLOP (po končanem izvajanju iger)

1. Kako ste zadovoljni z izvedbo socialnih iger? Kaj so razlogi za tako oceno?
2. Poskusite opredeliti pri katerih socialnih igrah so otroci najbolj sodelovali in kaj jim je bilo najbolj všeč. Prav tako poskusite opredeliti pri katerih igrah so otroci najtežje sodelovali in kaj jim ni bilo všeč.
3. Na kakšne težave ste naleteli pri izvedbi socialnih iger?
4. Opažate kakšne spremembe v odnosih med vrstniki in če so, v čem se le te kažejo?
5. Opažate kakšne spremembe v odnosih med njimi in vami in če so, v čem se le te kažejo?
6. Kako je izvedba socialnih iger vplivala na komunikacijo med učenci samimi?

7. Kako je izvedba socialnih iger vplivala na komunikacijo med vami in učenci (v smislu pozornega poslušanja sošolcev in vas, načina pogovora)?
8. Kakšen vpliv je imela izvedba socialnih iger na reševanje konfliktnih situacij v razredu?
9. Opažate kakšne spremembe na področju medsebojne pomoči, zaupanja, posvečanja slabotnejšim, razumevanja drugačnih od sebe? Prosim, opišite!
10. Kakšen vpliv je imelo izvajanje socialnih iger na pojav nasilnih vedenj v razredu?
11. Opažate po izvajanju socialnih iger kakšne spremembe v smislu vedenja s provokacijo med otroki in vami?
12. Ali je bila pri izvajanju socialnih iger navzoča šolska svetovalka in če je bila, kakšno je bilo njeno mnenje?

10.3 Vprašalnik za učiteljice primerljivih skupin

1. Kateri so razlogi, da ste se odločili za poklic učiteljice?
2. Ali ste se že kdaj srečali s socialnimi igrami in kdaj je bilo to? Zakaj ste se takrat odločili za izvajanje le teh? Kakšni so bili učinki, rezultati?
3. Kako ocenjujete v vašem razredu medsebojno pomoč in zaupanje med učenci, posvečanje slabotnejšim in razumevanje drugačnih?
4. Kako ocenjujete vašo vlogo v razredu v smislu prispevka k klimi v razredu?
5. Opišite trenutno situacijo v razredu: kako vi vidite odnose med otroki z vidika nasilja ter komunikacije ter kako zaznavate odnose med otroki in vami z vidika nasilja ter komunikacije.
6. Ali je v vašem razredu prisotno medvrstniško nasilje in če je, na kakšen način se kaže? Prosim, opišite s primeri!
7. Ali so v vašem razredu prisotne pravokacije do slabših, šibkejših otrok in če so, na kakšen način se le te kažejo? Prosim, opišite s primeri!
8. Na kakšen način v razredu rešujete konfliktno situacije?
9. Koliko sodelujete s šolsko svetovalko in na kakšen način?

10.4 Indeksi nasilnih vedenj, odnosov med učenci in odnosa med učenci in učiteljico

Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju nasilnih vedenj

NASILNA VEDENJA	INDEKS
znam se ustaviti preden udarim	60
pri miru pustim učence, ki mi nagajajo	80
v šoli se pretepam	100
pljuvam na druge učence	80
brcam druge učence	100
grozim drugim učencem	100
učiteljico udarim	80
učiteljici grozim	80
uničujem šolske predmete	60
zmerjam druge učence	80
vpijem na druge učence	80
izsiljujem druge učence	100
vpijem na učiteljico	80

Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju odnosov med učenci

ODNOSI MED UČENCI	INDEKS
do sošolcev/sošolk sem prijazna/prijazen	100
pomagam drugim učencem	100
rad/a sodelujem pri igrah	100
hitro se razjezim	60
rad/a se igram z drugimi učenci	100
lažem sošolkam in sošolcem	80
tožarim druge učence	80
izpolnim dano obljubo	80
bojim se drugih učencev	100

Uteži k posameznim izjavam ob točkovanju odnosa do učiteljice

ODNOS DO UČITELJICE	INDEKS
učiteljico imam rad/a	80
do učiteljice sem prijazen/prijazna	100
učiteljici pomagam	80
učiteljici povem svojo stisko	100
svoje želje povem učiteljici	100
sodelujem pri učenju	60
učiteljici govorim grde besede	80
učiteljici ugovarjam	80

učiteljici nagajam	80
učiteljice se bojim	80

10.5 Vsebinske kode izjav učiteljic eksperimentalnih in primerljivih skupin

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: RAZLOGI ODLOČITVE ZA POKLIC UČITELJICE

Črke označujejo ime učiteljice.

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODE
B1	rada delam z otroki in fajn mi je bila misel, da bi jih lahko tudi učila in delala z njimi	VESELJE DO DELA Z OTROKI
M1	Predvsem delo z otroki	VESELJE DO DELA Z OTROKI
M2	veselje do ustvarjalnosti	ŽELJA PO USTVARJALNOSTI
M3	do narave	LJUBEZEN DO NARAVE
Š1	veselje do dela z mladimi	VESELJE DO DELA Z MLADIMI
Š2	občutek, ko spremljaš napredek in ker imamo v teh nežnih letih (razredna skupnost) učitelji precejšnjo »moč« nad otroki. Moč v smislu tega, da naša beseda Precej velja, da nas otroci posnemajo.	BITI VZOR OTROKOM
A1	veselje do dela z otroki	VESELJE DO DELA Z OTROKI

Tabela št. 10. 1

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: SREČANJE S SOCIALNIMI IGRAMI PRED TEM PROJEKTOM

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODE
B2	S socialnimi igrami sem se srečala že pri skavtih	INTERESNE DEJAVNOSTI - SKAVTI
B3	potem pa na fakulteti ves čas	ŠTUDIJ - FAKULTETA
M4	Srečala sem se pred tremi leti	ČASOVNO – PRED TREMI LETI
M5	ko sem začela delati v prvem razredu	SLUŽBA – DELO V RAZREDU
Š3	Sistematično sem se s socialnimi igrami srečala v času študija	ŠTUDIJ
A2	Ob izidu knjige, pri kateri je sodelovala naša socialna delavka, sem se odločila za sistematično izvajanje SI	IZID KNJIGE

A3	Pred tem pa sem posamezne igre uporabljala v minutah za zdravje	SLUŽBA – MINUTE ZA ZDRAVJE
A4	za umirjanje pri ŠVZ ipd.	SLUŽBA – V OKVIRU PREDMETA

Tabela št. 10.2

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: NAMEN UPORABE SI NA ZAČETKU

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODE
B4	Zanje sem se odločila, ko sem opazila, da ni stika med otroki	SLUŽBA - MEDSEBOJNI ODNOSI
B5	da so se med seboj prepirali	SLUŽBA - KONFLIKTNE SITUACIJE MED OTROKI
B6	da so se pojavljali konflikti	SLUŽBA - KONFLIKTNE SITUACIJE MED OTROKI
B7	kadar se niso znali pogovarjati	SLUŽBA - MEDSEBOJNI ODNOSI
B8	ker vem, da so SI super zadeva	DOBRE IZKUŠNJE S SI
B9	Uporabljala pa sem jih tudi za svoj prvi stik z otroki (prvi šolski dan)	PRVI ŠOLSKI DAN – PRVI STIK Z OTROKI
B10	ob spoznavanju	PRVI ŠOLSKI DAN – MEDSEBOJNO SPOZNAVANJE
B11	da se sprostimo	PRVI ŠOLSKI DAN – SPROSTITEV
M6	Uporabljali smo jih za sprostitev, da smo se pripravili na pouk	SLUŽBA - PRIPRAVA NA POUK
M7	kot učni pripomoček, kot del pouka	SLUŽBA – UČNI PRIPOMOČEK
Š4	jih pa včasih vključim k uri športne vzgoje	SLUŽBA – V OKVIRU PREDMETA
Š5	ali za motivacijo pri kakšni drugi uri	SLUŽBA – ZA MOTIVACIJO OTROK
A5	Pred tem pa sem posamezne igre uporabljala v minutah za zdravje	SLUŽBA – MINUTE ZA ZDRAVJE
A6	za umirjanje pri ŠVZ ipd.	SLUŽBA – V OKVIRU PREDMETA

Tabela št. 10.3

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: UČINKI, REZULTATI PRETEKLIH IZVAJANJ SI

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODE
B12	SI so jim bile vedno všeč	ZADOVOLJSTVO OB IZVAJANJU SI
B13	Oni igre ponavadi sprejmejo kot igro	ZABAVA
B14	če hočeš pa učinek, pa potrebuješ stalno zaporedje potem je lahko šele konkreten rezultat	UČINKA NI BILO – POTREBNO KONTINUIRANO IZVAJANJE
B15	Če iger nisem delala usmerjeno, je igra pomagala le za tisti hip pred npr. izbruhom	KRATKOROČNI UČINEK SI

B16	pred konfliktno situacijo, potem pa preide nazaj, pozabijo	KRATKOROČNI UČINEK SI
M8	vsi radi sodelujejo pri SI	ZADOVOLJSTVO OB IZVAJANJU SI
M9	Ustvarja se povezanost z otroki	POVEZANOST Z OTROKI – BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI
M10	sprostitev	SPROSTITEV
M11	koncentracija	KONCENTRACIJA
M12	premostitev konfliktno situacije	REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
Š6	Učinkov ni bilo opaziti, ker se igre niso izvajale strnjeno.	UČINKA NI BILO – POTREBNO KONTINUIRANO IZVAJANJE
A7	Učenci so se ob igrah sproščali	SPROSTITEV
A8	se zabavali	ZABAVA
A9	se učili ustrezne komunikacije	UČENJE KOMUNIKACIJE
A10	Učinkov nisem nikoli merila.	UČINEK SE NI MERIL

Tabela št. 10. 4

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRIČAKOVANJA GLEDE IZVAJANJ SI V RAZREDU – UČINEK NA ODOSE, NASILJE IN KOMUNIKACIJO

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODE
B17	Pričakujem, da se bodo med seboj bolj poslušali	BOLJŠA KOMUNIKACIJA MED UČENCI
B18	da ne bo npr. hitrih reakcij, ki so ponavadi, ko se nekaj zgodi, pa potem burno odreagirajo nazaj	BOLJ UČINKOVITO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
B19	da bi najprej poskušali povedati npr. pogled kaj si naredil, ne pa udariti nazaj ali nadere, vpije	BOLJ UČINKOVITO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ – POGOVOR
B20	Da bodo mogoče bolj strpni drug do drugega	BOLJ UČINKOVITO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ – STRPNOST
B21	da bi se znali med seboj bolj pogovarjati	BOLJŠA KOMUNIKACIJA MED UČENCI
M13	Odnosi: otroci se med seboj spoznavajo	BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI - MED UČENCI
M14	se zbližujejo/zbližajo	BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI - MED UČENCI
M15	Sigurno so dobre, ker so vse SI pozitivne, niso tekmovalne.	POZITIVNOST SOCIALNIH IGER – DOBER UČINEK
M16	Zase: ker jih spoznavam, mi je potem lažje delati, jih bolje razumem	BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI - MED UČENCI IN UČITELJICO
M17	Z vidika nasilja: ravno zato, ker se spoznavajo	BOLJ UČINKOVITO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
M18	in sproščajo	SPROSTITEV
Š7	Da bodo učenci bolj sproščeni	SPROSTITEV

Š8	da bodo premagali sramežljivost	VEČJA SAMOZAVEST
Š9	da bodo sprejeli novega učenca	BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI- SPREJETJE NOVEGA SOŠOLCA
Š10	da bodo videli, da pouk ni samo nekaj dolgočasnega	ZABAVA
Š11	sama računam, da jih bom preko iger še bolj spoznala	BOLJŠI MEDSEBOJNI ODNOSI MED UČENCI IN UČITELJICO
A11	Želim si, da bi igre prispevale k zmanjšanju števila konfliktov	ZMANJŠANJE ŠTEVILA KONFLIKTOV
A12	k lažjemu in hitrejšemu reševanju le-teh	BOLJ UČINKOVITO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ

Tabela št. 10.5

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRIČAKOVANJA O VPLIVU IZVEDBE SI NA
NASILJE/KOMUNIKACIJO V RAZREDU

Zap.št. izjav	IZJAVE	KODE
B22	mislim, da bi jih to moralo malo umiriti	BOLJ UMIRJENI UČENCI
B23	da bi začeli drugače razmišljati	BOLJ PREMIŠLJENI UČENCI
B24	Zdi pa se mi premalo časa 14 dni.	PREMALO ČASA
M19	Zdi se mi, da ob striktnem izvajanju, da bi bil efekt	POTREBNO STRIKTNO IZVAJANJE
M20	učinek prehoden	PREHODEN UČINEK
M21	Težko odgovorim, ker vidim otroka kot posameznika, ne morem jih enačiti	NI PRIČAKOVANJ
Š12	Predvidevam, da posebnih rezultatov ne bo opaziti, ker bi bil za to potreben daljši čas.	PREMALO ČASA
A13	v kolikšni meri pa prinašajo pričakovane spremembe, je med drugim gotovo odvisno tudi od kontinuiranega in načrtnega izvajanja iger	POTREBNO STRIKTNO IZVAJANJE

Tabela št. 10.6

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: OCENA MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA
SLABOTNEJŠIM IN RAZUMEVANJE DRUGAČNIH V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B25	V našem razredu so otroci zelo socialni	SOCIALNOST OTROK
B26	si veliko pomagajo	VELIKO MEDSEBOJNE POMOČI
B27	Veliko je takih otrok, ki sami vidijo, jim ni treba dvakrat reči	DOVZETNOST ZA NUDENJE POMOČI
B28	se tudi sami ponudijo, če gredo lahko pomagat	DOVZETNOST ZA NUDENJE POMOČI
B29	So zelo subtilni, predvsem dekleta	SUBTILNOST-PREDVSEM

		DEKLETA
M22	Med učenci je medsebojna pomoč	VELIKO MEDSEBOJNE POMOČI
M23	so solidarni	SOLIDARNOST
M24	zelo si pomagajo	VELIKO MEDSEBOJNE POMOČI
M25	Nagajajo si bolj iz otroške nagajivosti in ne namenoma	OTROŠKA NAGAJIVOST
M26	Veliko je pozitivnih pozornosti.	POZITIVNA POZORNOST
M27	ni razvite njihove hinavščine	NI HINAVŠČINE
M28	malo so naivni	NAIVNOST
M29	so le nagajivi	OTROŠKA NAGAJIVOST
M30	Zdi se mi zelo povezani	MOČNA MEDSEBOJNA POVEZANOST
M31	Razumevanje drugačnih-si veliko pomagajo	PRISOTNA POMOČ DRUGAČNIM
M32	Nisem še doživela, da si ne bi pomagali.	VELIKO MEDSEBOJNE POMOČI
Š13	V razredu si učenci med seboj pomagajo	VELIKO MEDSEBOJNE POMOČI
Š14	se razumejo	MEDSEBOJNO RAZUMEVANJE
Š15	ni opaziti posebne tekmovalnosti	NI TEKMOVALNOSTI
Š16	ali razlikovanja na boljše in slabše učence	NI MEDSEBOJNIH RAZLIK
Š17	Imajo pa težave s sprejemanjem novega sošolca.	NESPREJEMANJE NOVEGA ČLANA
Š18	letos se jim je pridružil nov član, ki precej izstopa	IZSTOPANJE NOVEGA ČLANA
A14	V letošnji skupini, žal, niso vsi učenci pripravljeni pomagati kateremukoli učencu, pač pa le določenim.	POMOČ LE DOLOČENIM UČENCIM
A15	Nekaterim učencem, na podlagi slabih izkušenj iz minulih let, sošolci ne zaupajo	SLABE IZKUŠNJE – NEZAUPANJE DOLOČENIM UČENCEM
A16	z njimi neradi sodelujejo	SLABE IZKUŠNJE – NESODELOVANJE Z DOLOČENIMI UČENCI
A17	Večina učencev pa drugačne sprejema in so jim pripravljeni pomagati	PRISOTNA POMOČ DRUGAČNIM

Tabela št. 10.7

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRISPEVEK UČITELJICE H KLIMI V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B30	Mislím, da je vloga zelo velika	VLOGA UČITELJICE JE POMEMBNA
B31	kakršén je učitelj, takšen je razred	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU
B32	Če je učitelj nemiren, da se hitro razjezi, to sigurno prenese na otroke	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU - SLABA VOLJA
B33	Če pa je učitelj miren, bolj tiho govori, bo tudi razred ne čisto tak, vendar bolj umirjen	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU - UMIRJENOST
B34	prej hodim v službo, ker potrebujem čas, da se temeljito pripravim	PREDČASEN PRIHOD V SLUŽBO – PRIPRAVA NA POUK

B35	z otroki se prej pogovarjam, da ob pričetku pouka zares začnemo	POGOVOR Z UČENCI
M33	Imam veliko vlogo	VLOGA UČITELJICE JE POMEMBNA
M34	Ko učiteljica podaja snov, jaz pomagam tistim, ki jim gre slabše.	POMOČ SLABŠIM MED PREDAVANJEM DRUGE UČITELJICE
M35	Veliko se z njimi pogovarjam	POGOVOR Z UČENCI
M36	rešujem probleme, kadar pridejo v spor	REŠEVANJE TEKOČE PROBLEMATIKE
M37	Vedno se jim posvetim, vsakemu posebej.	INDIVIDUALNI PRISTOP UČENCEM
M38	Veliko se nasploh pogovarjamo	POGOVOR Z UČENCI
M39	ko je problem, se ustavimo, ne gremo mimo tega in se pogovorimo	REŠEVANJE TEKOČE PROBLEMATIKE
M40	Prednost je, da sva dve učiteljici v razredu, ker lahko jaz bolj opazujem učence, ko ona podaja snov.	PREDNOST DVEH UČITELJIC - ENA PREDAVA, DRUGA OPAZUJE
M41	Vedno sem dobre volje, nasmejana	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU - DOBRA VOLJA
M42	ne vpijem, se skušam vzdržati	SAMOKONTROLA UČITELJICE
M43	Če kdo ne posluša, grem do njega, mu povem lepo	PRIJAZNOST DO UČENCEV
M44	mu preusmerim pozornost, ker niso skoncentrirani(malo zasanjajo)	POZORNOST DO UČENCEV
M45	Predvsem, da sem mirna (skušam biti), zavpijem pa samo ime, na nikogar pa ne vpijem.	SAMOKONTROLA UČITELJICE
M46	V razredu je dobra klima s strani učitelja. Vse se prenaša na učence.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU – DOBRA VOLJA
M47	Če me nekaj žre, to zelo vpliva.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU – SLABA VOLJA
M48	Mislim, da večina učiteljic prenaša svojo živčnost na otroke.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU – SLABA VOLJA
M49	Če imam lep dan, da sem zadovoljna, sem zelo efektivna, še več naredim.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU - DOBRA VOLJA
M50	Veliko je odvisno od počutja.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU
Š19	Moje razpoloženje bistveno vpliva na razredno klimo, zato se trudim svoje težave pustiti pred vrati učilnice.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDU – SLABA VOLJA
Š20	Kar dajem to prejemam.	UČITELJICA VPLIVA NA KLIMO V RAZREDA
A18	Učitelj lahko vpliva na dobro počutje v razredu tako, da pokaže primerno pozornost	POZORNOST DO UČENCEV
A19	spoštovanje	SPOŠTOVANJE DO UČENCEV
A20	prijaznost	PRIJAZNOST DO UČENCEV
A21	vljudnost	VLJUDNOST DO UČENCEV
A22	da pohvali otrokov trud	POHVALE UČENCEV
A23	mu pokaže, da ga ima rad takšnega kot je, z	SPREJEMANJE UČENCA

	napakami vred	TAKŠNEGA KOT JE
--	---------------	-----------------

Tabela št. 10.8

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: OPIS TRENUTNE SITUACIJE V RAZREDU – ODNOSI Z VIDIKA
NASILJA IN KOMUNIKACIJE MED UČENCI TER MED UČITELJICO IN UČENCI

Zap.št. izjave	IZJAVA	KODA
B36	Nekaj fantov je takšnih, ki se zelo hitro razburijo	VZKIPLJIVOST DOLOČENIH FANTOV
B37	Sicer pa je večina zelo umirjena	VEČINA UČENCEV UMIRJENIH
B38	Jih tudi ne morem preusmeriti, kljub pogovoru	POGOVOR – NEMIRNIH FANTOV NE PREUSMERI
B39	vendar imajo tak karakter - tekmovalni	TEKMOVALNOST NEKATERIH
B40	najboljši in to morajo dokazovati vedno znova	TEKMOVALNOST NEKATERIH
B41	Nasilja do mene ni.	NASILJA DO UČITELJICE NI
B42	Komunikacija je različna.	KOMUNIKACIJA – RAZLIČNA
B43	Nekateri zelo grdo odgovarjajo	KOMUNIKACIJA – NESRAMNA
B44	to je posledica vzgoje	NAPAČNA VZGOJA PRI DOLOČENIH OTROKIH
B45	razvajenost otrok	RAZVAJENOST PRI NEKATERIH
B46	Dva posameznika sta taka, se grdo pogovarjata.	KOMUNIKACIJA – NESRAMNA
B47	Zmerjanja, poniževanja pa ni.	ZMERJANJA IN PONIŽEVANJA NI
B48	Preklinjanja v razredu ni, oz. zelo redko, ker tega ne dovolim	PREKLINJANJE ZELO REDKO
M51	Nasilja kot nasilja ni.	NASILJA NI
M52	Imamo otroško igrivost	OTROŠKA NAGAJIVOST
M53	prerivanja	OTROŠKO PRERIVANJE
M54	zanalašč, da bi kdo komu škodoval, tega pa ni	NI ZLONAMERNOSTI
M55	Se ne tepejo, grizejo.	FIZIČNEGA NASILJA NI
M56	Če pa je kaj takega pa je v zanosu, nepremišljeno (tako fantje kot punce)	NASILJE V EFEKTU- NENAMERNO
M57	Takrat se ustavimo in pogovarjamo.	POGOVOR - REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
M58	Prerivanje, metanje drug po drugem je vsakodnevno, a nič nasilno.	OTROŠKO PRERIVANJE
M59	Ni posameznika, ki bi izstopal.	NI IZSTOPAJOČIH
M60	Trudim se, da je komunikacija mirna	KOMUNIKACIJA - MIRNA
M61	da se mirno pogovorimo	POGOVOR
M62	da najprej otroke pomirimo, potem pa rešujemo	UMIRJANJE, NATO REŠEVANJE

M63	Do učiteljev tega ni.	NASILJA DO UČITELJICE NI
Š21	Fizičnega nasilja v razredu ni opaziti.	FIZIČNEGA NASILJA NI
Š22	Več je psihičnega	PSIHIČNO NASILJE
Š23	punce včasih izločijo eno izmed sošolk	PSIHIČNO NASILJE – IZOLACIJA
Š24	se o njej na samem pogovarjajo	PSIHIČNO NASILJE – ZAHREBTNI POGOVORI
Š25	novega učenca zmerjajo z žaljivkami	PSIHIČNO NASILJE – ZMERJANJE
Š26	kar naprej opozarjajo na njegove napake	PSIHIČNO NASILJE – NORČEVANJE
Š27	Ne znajo poslušati drug drugega.	KOMUNIKACIJA – ENOSMERNA
A24	V razredu so trije učenci, ki pogosto izzivajo drug drugega ali pa koga izmed preostalih učencev	KOMUNIKACIJA - IZZIVALNA
A25	učenca pa s svojim smehom to izzivanje podpirata	PSIHIČNO NASILJE - NORČEVANJE
A26	Kadar je kateri izmed teh šestih učencev žrtev izzivanja, se glasno jezi in je pripravljen problem reševati fizično.	FIZIČNO NASILJE – PRI DOLOČENIH UČENCIH
A27	Ostali učenci se ne vedejo nasilno	NASILJA PRI VEČINI NI
A28	svoje socialne potrebe primerno zadovoljujejo	PRIMERNA SOCIALNOST OTROK
A29	V skupini se o nasilju pogovarjamo	POGOVOR - O NASILJU
A30	pojasnjujemo, zakaj nekatera dejanja niso ustrezna	POGOVOR - O USTREZNIH VEDENJIH
A31	poskušamo najti vzrok za nasilno dejanje	POGOVOR - O USTREZNIH VEDENJIH
A32	jih spodbujam k temu, da pred dejanjem premislijo	RAZMIŠLJANJE O USTREZNEM VEDENJU

Tabela št. 10.9

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: MEDVRSTNIŠKO NASILJE V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B49	Kadar se med seboj spričkajo, da se udarijo	FIZIČNO NASILJE – OB KONFLIKTIH
B50	zmerja, ščipa bolj ne	PSIHIČNO NASILJE – NI ZMERJANJA
B51	brčne tudi	FIZIČNO NASILJE – BRCANJE
B52	pljuvanja ni	PSIHIČNO NASILJE – NI PLJUVANJA
B53	Izsiljevanja ni.	PSIHIČNO NASILJE – NI IZSILJEVANJA
B54	Ko pride do prepira, pade udarec.	FIZIČNO NASILJE – OB KONFLIKTIH
B55	Tega ni veliko, le pri enem in istem fantu, predvsem pri športu	FIZIČNO NASILJE - MED ŠPORTOM PRI DOLOČENEM

		FANTU
B56	če ni po njegovo v razredu, med igro	FIZIČNO NASILJE - MED IGRO PRI DOLOČENEM FANTU
B57	Namenoma pretepanja, brcanja ni	FIZIČNO NASILJE – NAMENSKEGA NI
B58	nasilja ni – da bi samo izzivali	PSIHIČNO NASILJE – NI PRISOTNO
B59	Samo ob konflikth.	FIZIČNO NASILJE – OB KONFLIKTH
M64	Otroška nagajivost. Nič hujšega.	OTROŠKA NAGAJIVOST
Š28	Zaenkrat še na srečo ne.	MEDVRSTNIŠKO NASILJE – NI PRISOTNO
A33	V razredu so trije učenci, ki pogosto izzivajo drug drugega	PSIHIČNO NASILJE – IZZIVANJE
A34	ali pa koga izmed preostalih učencev, dva učenca pa s svojim smehom to izzivanje podpirata	PSIHIČNO NASILJE – NORČEVANJE
A35	Kadar je kateri izmed teh šestih učencev žrtev izzivanja, se glasno jezi in je problem pripravljen reševati fizično.	MEDVRSTNIŠKO NASILJE – PRISOTNO PRI DOLOČENIH UČENCIH

Tabela št. 10.10

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRISOTNOST PROVOKACIJ SLABŠIH, ŠIBKEJŠIH OTROK

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B60	Provokacije se tudi najdejo, ker imamo eno punco, ki ponavlja. V začetku so jo zelo dobro sprejeli, zdaj pa včasih spustijo kakšno nizko, češ, da bi to morala že znati.	PRISOTNOST PROVOKACIJ DO DOLOČENE UČENKE, KI PONAVLJA RAZRED
M65	Tega še ni.	PROVOKACIJ NI
Š29	Tudi ne.	PROVOKACIJ NI
A36	Ne.	PROVOKACIJ NI

Tabela št. 10.11

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B61	S pogovorom.	POGOVOR
B62	Včasih s skupino	POGOVOR – SKUPINSKO
B63	včasih s posameznikom	POGOVOR - INDIVIDUALNO
B64	Kadar je med dvema velik konflikt, gremo skupaj nekam, kjer se onadva pogovarjata	POGOVOR - INDIVIDUALNO
B65	kadar pa vidim, da pri celi skupini nekaj ni v redu, pa se s skupino	POGOVOR – SKUPINSKO
B66	To rešujemo sproti, ustavim pouk	SPROTNO REŠEVANJE

		KONFLIKTNIH SITUACIJ
B67	ko pride do tega, se pogovarjamo	POGOVOR – SKUPINSKI
M66	Pogovor.	POGOVOR
M67	Se ustavimo in se pogovorimo	SPROTNO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
M68	Težave skupaj rešujemo	POGOVOR – SKUPINSKO
M69	se učimo, da najprej eden pove, nato drugi, kako bi to rešili, povemo kaj je prav, kaj ne, kako bi odreagirali, skratka, da sami najdejo rešitev – voden pogovor	PREDLOGI PRIMERNEGA VEDENJA V KONFLIKTNI SITUACIJI
M70	Zavpijem samo npr. ime, da me nekdo sliši, potem pa mirno govorim.	SAMOKONTROLA UČITELJICE
M71	S kričanjem pa res nič ne dosežeš	KRIČANJE NE PRINESE REZULTATOV
M72	Zavpijem ime le, da nekoga zbudim.	VPITJE SAMO V PRIMERU SANJARJENJA
Š30	O konfliktu se trudimo pogovoriti takoj.	SPROTNO REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ
Š31	Vsak pove svojo plat zgodbe in skupaj skušamo rešiti težavo.	POGOVOR - SKUPINSKO
Š32	Trudimo se predvsem poslušati.	MEDSEBOJNO POSLUŠANJE
A37	Konfliktne situacije rešujemo z individualnim pogovorom	POGOVOR - INDIVIDUALNO
A38	s katerim želim odkriti vzroke, ki so pripeljali do konflikta	ODKRIVANJE VZROKA KONFLIKTA
A39	Udeleženci tudi sami predlagajo, kako bodo popravili krivice oziroma katero vedenje bi bilo v dani situaciji bolj primerno.	PREDLOGI PRIMERNEGA VEDENJA V KONFLIKTNI SITUACIJI

Tabela št. 10.12

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: VPLIV IZVAJANJA SOCIALNIH IGER NA REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B68	Morda bodo malo bolj odprti drug do drugega	MEDSEBOJNA ODKRITOSRČNOST
B69	morda bodo presodili kdaj odreagirati burno, kdaj pa se zadržati in raje priti meni povedati	BOLJŠA UPORABA PRIMERNIH VEDENJ
B70	Ali pa se s tistimi učenci skušati pogovarjati.	VEČ POGOVOROV
M73	Mislim, da bi se morale SI izvajati prav vsak dan v letu.	POTREBNO DALJŠE IZVAJANJE SI
M74	Predvsem pa v trenutkih, ko je razred nemiren, ko pade koncentracija otrokom, da se učitelj tega zave, ustavi in izpelje eno igro.	PRAVOČASNA PRESOJA UČITELJA, KDAJ UPORABITI SI
M75	Pridejo napetosti in bi lahko preko tega kaj rešili.	UMIRJANJE NAPETOSTI S POMOČJO SI
Š33	Težko predvidevam.	NI MNENJA
A40	Vpliv bo pozitiven	POZITIVEN VPLIV

A41	le čas izvajanja mora biti daljši	POTREBNO DALJŠE IZVAJANJE SI
-----	-----------------------------------	---------------------------------

Tabela št. 10.13

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: UDELEŽBA ŠOLSKE SVETOVALNE DELAVKE PRI SOCIALNIH
IGRAH – KOLIKO IN NA KAKŠEN NAČIN

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B70	Kjer se vidijo težave v razredu, da so problematični otroci, bi morale biti nujno zraven.	ZAŽELJENA PRISOTNOST ŠOLSKE SVETOVALKE – V PRIMERU TEŽAV V RAZREDU
B71	Žal nimajo te osebe pravega pristopa, se niti ne potrudijo dovolj.	NI PRAVEGA PRISTOPA ŠOLSKE SVETOVALKE
B72	Morale bi večkrat priti, se ukvarjat s temi otroci, s celo skupino.	PREMALO UDELEŽBE ŠOLSKE SVETOVALKE V RAZREDU
B73	Če bi imela res težavnega otroka, da jaz ne bi mogla nič narediti, ne bi imela nič proti, če bi bila zraven.	ZAŽELJENA PRISOTNOST ŠOLSKE SVETOVALKE - V PRIMERU TEŽAV V RAZREDU
B74	Za enega otroka, ki je zanimiv, sem povedala, jo povabila v razred, a zaenkrat še ni uspela.	NI ODZIVA NA POVABILO
B75	Ne vem ali je stvar v interesu	NI INTERESA S STRANI SVETOVALKE
B76	ali ne ve kaj bi naredila	NEZNANJE S STRANI ŠOLSKE SVETOVALKE
B77	Naredi žal zelo malo ali nič.	NI INTERESA S STRANI SVETOVALKE
M76	Zdi se mi sicer dobra ideja	DOBRA IDEJA
M77	vendar se nikjer tega ne počne	NI OBIČAJNA PRAKSA
M78	Svetovalka bi morala biti veliko v razredu, kljub svojemu delu	PREMALO UDELEŽBE ŠOLSKE SVETOVALKE V RAZREDU
M79	ker bi tako najbolje spoznala otroke in njihove izzive	SPOZNAVANJA UČENCEV
M80	Zdi se mi, da so ravno SI priložnost, kjer bi se brez težav priključila	DOBRA PRILOŽNOST VKLJUČITVE V RAZREDNO SKUPNOST
M81	otrokom ne bi bilo čudno, kot če bi to storila med poukom	NE BI BILA TAKO VPADLJIVA
M82	in spoznavala otroke	SPOZNAVANJE UČENCEV
M83	Zdi se mi, da bi s tem naredila največ zanje.	DOBRA IDEJA
M84	Sama nerada rešujem težave, ker sama nimam dovolj izkušenj.	UČITELJICE NIMAJO DOVOLJ IZKUŠENJ NA PODROČJU SVETOVANJA
M85	Moja svetovalka je pa izkušena, zato grem k njej, ji povem, ona pa mi svetuje, želim da me vodi.	ZAŽELJENA PRISOTNOST ŠOLSKE SVETOVALKE – SVETOVANJE UČITELJICI

M86	To bi morali negovat, bolj sodelovati.	PREMALO UDELEŽBE ŠOLSKE SVETOVALKE V RAZREDU
Š34	Opazovati med samimi igrami	OPAZOVANJE UČENCEV MED SI
Š35	sproti pregledovati vprašalnike	PREGLEDOVANJE VPRAŠALNIKOV
Š36	ter jih primerjati	DELANJE PRIMERJAVE MED VPRAŠALNIKI
Š37	Dobro bi bilo, da bi podala svoje opazke učiteljici	SVETOVALKA BI PODALA MNENJE UČITELJICI
Š38	in se s posameznim otrokom, ki bi izstopal, pogovorila na samem	INDIVIDUALNI POGOVOR Z IZSTOPAJOČIMI UČENCI
A42	Če bi želela dobiti vpogled v stanje v razredu, bi morala sodelovati dlje časa	SODELOVANJE BI BILO POTREBNO DALJŠE ČASOVNO OBDOBJE
A43	kot opazovalka	OPAZOVANJE UČENCEV MED SI
A44	in voditeljica iger	VODENJE SI

Tabela št. 10.14

OBDOBJE PRED SI:

RAZLOGI ODLOČITVE ZA POKLIC UČITELJICE:

- Veselje do dela z otroki (B1, M1, A1)
- Veselje do dela z mladimi (Š1)
- Želja po ustvarjalnosti (M2)
- Ljubezen do narave (M3)
- Biti vzor otrokom (Š2)

SREČANJE S SOCIALNIMI IGRAMI PRED TEM PROJEKTOM:

- Interesne dejavnosti
 - Skavti (B2)
- Študij (Š3)
 - Fakulteta (B3)
- časovno
 - pred tremi leti (M4)
- služba
 - delo v razredu (M5)
 - minute za zdravje (A3)
 - v okviru predmeta (A4)
- izid knjige (A2)

NAMEN UPORABE SOCIALNIH IGER NA ZAČETKU:

- služba
 - medsebojni odnosi (B4, B7)
 - konfliktne situacije med otroki (B5, B6)
 - učni pripomoček (M7)
 - v okviru predmeta (Š4, A6)
 - za motivacijo otrok (Š5)
 - minute za zdravje (A5)
- dobre izkušnje s SI (B8)
- prvi šolski dan
 - prvi stik z otroki (B9)
 - medsebojno spoznavanje (B10)

- sprostitvev (B11)
- priprava na pouk
 - sprostitvev (M6)

UČINKI, REZULTATI PRETEKLIH IZVAJANJ SI

- Zadovoljstvo ob izvajanju SI (B12, M8)
- Zabava (B13, A8)
- Učinka ni bilo
 - potrebno kontinuirano izvajanje (B14, Š6)
- Kratkoročni učinek SI (B15, B16)
- Povezanost z otroki
 - boljši medsebojni odnosi (M9)
- Sprostitev (M10, A7)
- Koncentracija (M11)
- Reševanje konfliktnih situacij (M12)
- Učenje komunikacije (A9)
- Učinek se ni meril (A10)

PRIČAKOVANJA GLEDE IZVAJANJ SI V RAZREDU – UČINEK NA ODNOSE, NASILJE, KOMUNIKACIJO

- Boljša komunikacija med učenci (B17, B22)
- Bolj učinkovito reševanje konfliktnih situacij (B18, M17, A12)
 - Pogovor (B19)
 - Strpnost (B20)
- Boljši medsebojni odnosi
 - med učenci (M13, M14)
 - med učenci in učiteljico (M16, Š11)
 - sprejetje novega sošolca (Š9)
- Pozitivnost socialnih iger
 - Dober učinek (M15)
- Sprostitev (M18, Š7)
- Večja samozavest (Š8)
- Zabava (Š10)
- Zmanjšanje števila konfliktov (A11)

PRIČAKOVANJA O VPLIVU IZVEDBE SI NA NASILJE/KOMUNIKACIJO V RAZREDU

- Bolj umirjeni učenci (B22)
- Bolj premišljeni učenci (B23)
- Premalo časa (B24, Š12)
- Potrebno striktno izvajanje (M19, A13)
- Prehoden učinek (M20)
- Ni pričakovanj (M21)

OCENA MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA SLABOTNEJŠIM IN RAZUMEVANJE DRUGAČNIH V RAZREDU

- Socialnost otrok (B25)
- Veliko medsebojne pomoči (B26, M22, M24, M32, Š13)

- Dovzetnost za nudenje pomoči (B27, B28)
- Subtilnost
 - predvsem dekleta (B29)
- Solidarnost (M23)
- Otroška nagajivost (M25, M29)
- Pozitivna pozornost (M26)
- Ni hinavščine (M27)
- Naivnost (M28)
- Močna medsebojna povezanost (M30)
- Prisotna pomoč drugačnim (M31, A17)
- Medsebojno razumevanje (Š14)
- Ni tekmovalnosti (Š15)
- Ni medsebojnih razlik (Š16)
- Nesprejemanje novega člana (Š17)
- Izstopanje novega člana (Š18)
- Pomoč le določenim učencem (A14)
- Slabe izkušnje
 - Nezaupanje določenim učencem (A15)
 - Nesodelovanje z določenimi učenci (A16)

PRISPEVEK UČITELJICE H KLIMI V RAZREDU

- Vloga učiteljice je pomembna (B30, M33)
- Učiteljica vpliva na klimo v razredu (B31, M50, Š20)
 - Slaba volja (B32, M47, M48, Š19)
 - Umirjenost (B33)
 - Dobra volja (M41, M46, M49)
- Predčasen prihod v službo
 - Priprava na pouk (B34)
- pogovor z učenci (B35, M35, M38)
- pomoč slabšim med predavanjem druge učiteljice (M34)
- reševanje tekoče problematike (M36, M39)
- individualni pristop učencem (M37)
- prednost dveh učiteljic v razredu
 - ena predava, druga opazuje (M40)
- samokontrola učiteljice (M42, M45)
- prijaznost do učencev (M43, A20)
- pozornost do učencev (M44, A18)
- spoštovanje do učencev (A19)
- vljudnost do učencev (A21)
- pohvale učencev (A22)
- sprejemanje učenca takšnega kot je (A23)

OPIS TRENUTNE SITUACIJE V RAZREDU – ODNOSI Z VIDIKA NASILJA IN KOMUNIKACIJE MED UČENCI TER MED UČITELJICO IN UČENCI

- vzkipljivost določenih fantov (B36)
- večina učencev umirjenih (B37)
- pogovor (M61)
 - nemirnih fantov ne preusmeri (B38)
 - reševanje konfliktnih situacij (M57)

- o nasilju (A29)
 - o ustreznih vedenjih (A30, A31)
- tekmovalnost nekaterih (B39, B40)
- nasilja do učiteljice ni (B41, M63)
- komunikacija
 - različna (B42)
 - nesramna (B43, B46)
 - mirna (M60)
 - enosmerna (Š27)
 - izzivalna (A24)
- napačna vzgoja pri določenih otrocih (B44)
- razvajenost pri nekaterih (B45)
- zmerjanja in poniževanja ni (B47)
- preklinjanje zelo redko (B48)
- fizičnega nasilja ni (M51, M55, Š21)
- otroška nagajivost (M52)
- otroško prerivanje (M53, M58)
- ni zlonamernosti (M54)
- nasilje v efektu
 - nenamerno (M56)
- ni izstopajočih (M59)
- umirjanje nato reševanje (M62)
- psihično nasilje (Š22)
 - izolacija (Š23)
 - zahrbtni pogovori (Š24)
 - zmerjanje (Š25)
 - norčevanje (Š26, A25)
- fizično nasilje
 - pri določenih učencih (A26)
- nasilja pri večini ni (A27)
- primerna socialnost otrok (A28)
- razmišljanje o ustreznem vedenju (A32)

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V RAZREDU

- fizično nasilje
 - ob konfliktih (B49, B54, B59)
 - brcanje (B51)
 - med športom pri določenem fantu (B55)
 - med igro pri določenem fantu (B56)
 - namenskega ni (B57)
- psihično nasilje
 - ni zmerjanja (B50)
 - ni pljuvanja (B52)
 - ni izsiljevanja (B53)
 - ni prisotno (B58)
 - izzivanje (A33)
 - norčevanje (A34)
- otroška nagajivost (M64)
- medvrstniško nasilje

- ni prisotno (Š28)
- prisotno pri določenih učencih (A35)

PRISOTNOST PROVOKACIJ SLABŠIH, ŠIBKEJŠIH OTROK

- prisotnost provokacij do določene učenke, ki ponavlja razred (B60)
- provokacij ni (M65, Š29, A36)

NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ

- pogovor (B61, M66)
 - skupinsko (B62, B65, B67, M68, Š31)
 - individualno (B63, B64, A37)
- sprotno reševanje konfliktnih situacij (B66, M67, Š30)
- predlogi primernega vedenja v konfliktni situaciji (M69, A39)
- samokontrola učiteljice (M70)
- kričanje ne prinese rezultatov (M71)
- vpitje samo v primeru sanjarjenja (M72)
- poslušanje (Š32)
- odkrivanje vzroka konflikta (A38)

VPLIV IZVAJANJA SOCIALNIH IGER NA REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ

- medsebojna odkritosrčnost (B68)
- boljša uporaba primernih vedenj (B69)
- več pogovorov (B70)
- potrebno daljše izvajanje SI (M73, A41)
- pravočasna presoja učiteljice, kdaj uporabiti SI (M74)
- umirjanje napetosti s pomočjo SI (M75)
- ni mnenja (Š33)
- pozitiven vpliv (A40)

UDELEŽBA ŠOLSKE SVETOVALNE DELAVKE PRI SOCIALNIH IGRAH – KOLIKO IN KAKO

- zaželjena prisotnost šolske svetovalke
 - v primeru težav v razredu (B70, B73)
 - svetovanje učiteljici (M85)
- ni pravega pristopa šolske svetovalke (B71)
- premalo udeležbe šolske svetovalke v razredu (B72, M78, M86)
- ni odziva na povabilo (B74)
- ni interesa s strani svetovalke (B75, B77)
- neznanje s strani šolske svetovalke (B76)
- dobra ideja (M76, M83)
- ni običajna praksa (M77)
- spoznavanja učencev (M79, M82)
- dobra priložnost vključitve v razredno skupnost (M80)
- ne bi bila tako vpaddljiva (M81)
- učiteljice nimajo dovolj izkušenj na področju svetovanja (M84)
- opazovanje učencev med SI (Š34, A43)
- pregledovanje vprašalnikov (Š35)
- delanje primerjave med vprašalniki (Š36)
- svetovalka bi podala mnenje učiteljici (Š37)
- individualni pogovor z izstopajočimi učenci (Š38)

- sodelovanje bi bilo potrebno daljše časovno obdobje (A42)
- vodenje SI (A44)

Vsebinske kode izjav učiteljic primerljivih skupin

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: RAZLOGI ODLOČITVE ZA POKLIC UČITELJICE

Zap.št. Izjave	IZJAVE	KODE
J1	Že kot otrok sem se vedno rada igrala učiteljico In od nekdaj želela to postati	ŽELJA PO UČITELJEVANJU ŽE IZ OTROŠTVA
J2	Še danes po 20 letih službe mi ni žal, da sem se odločila za ta poklic, ki ga imam zelo rada.	LJUBEZEN DO POKLICA UČITELJICE
L1	Rada imam delo z otroki.	VESELJE DO DELA Z OTROKI
S1	Navdušila me je sestra, ki je tudi učiteljica.	VZOR V SESTRI, KI JE UČITELJICA

Tabela št. 10.15

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: SREČANJE S SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J3	S socialnimi igrami sem se srečala na fakulteti	ŠTUDIJ - FAKULTETA
J4	in seminarjih	SEMINARJI
L2	Uporabljam jih že 14 let.	VEČLETNA UPORABA
L3	Z njimi sem se srečala na seminarju	SEMINAR
S2	Da v času študija	ŠTUDIJ
S3	pri poučevanju	V ČASU POUČEVANJA

Tabela št. 10.16

Obdobje: PRED SI

Glavni pojmi: RAZLOGI ZA IZVAJANJE SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J5	V razredu jih ne uporabljam.	NE UPORABLJA
L4	jih redno uporabljam	REDNA UPORABA
L5	Saj zelo pozitivno vplivajo na odnose v razredu.	POZITIVNI VPLIV NA MEDSEBOJNE ODNOSE
S4	Kot popestritev razrednih ur.	POPESTRITEV POUKA

Tabela št. 10.17

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: UČINKI, REZULTATI IZVAJANJ SI

Zap.št. Izjave	IZJAVE	KODE
----------------	--------	------

L6	zelo pozitivno vplivajo na odnose v razredu	POZITIVEN UČINEK
S5	Pozitivni	POZITIVNI UČINEK
S6	učenci jih dobro sprejemajo	DOBER SPREJEM UČENCEV
S7	se jih veseli	UČENCI SE JIH VESELIJO

Tabela št. 10.18

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: OCENA MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA SLABOTNEJŠIM IN RAZUMEVANJA DRUGAČNIH V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J6	nimamo s tem nobenih težav	NI TEŽAV
J7	Imamo zelo zdravo razredno klimo	ZDRAVA RAZREDNA KLIMA
L7	Učenci dobro sodelujejo med sabo	DOBRO MEDSEBOJNO SODELOVANJE
L8	si radi tudi pomagajo	MEDSEBOJNA POMOČ
S8	Učenci si pomagajo med seboj	MEDSEBOJNA POMOČ
S9	nimajo nobenih odklonilnih ravnanj do drugačnih	NI ODKLONILNIH RAVNANJ

Tabela št. 10.19

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: OCENA VLOGE UČITELJICE H KLIMI V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J8	Mislim, da je moja vloga v 1, triadi zelo velika.	VELIKA
L9	Mislim, da je učiteljeva vloga zelo pomembna za pozitivno klimo v razredu.	POMEMBNA ZA POZITIVNO KLIMO
S10	Mislim, da ima razrednik veliko vlogo pri Vzpostavljanju klime v razredu.	VELIKA

Tabela št. 10.20

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: OPIS TRENUTNE SITUACIJE V RAZREDU – ODNOSI Z VIDIKA NASILJA IN KOMUNIKACIJE MED UČENCI TER MED UČITELJICO IN UČENCI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J9	V mojem razredu na »srečo« ni nobenega nasilja.	NI NASILJA
J10	Mislim, pa da k temu pripomore to, da sem nenehno z njimi.	NENEHNA PRISOTNOST UČITELJICE
L10	Razen dveh učencev, ki imata občasno nekaj težav v odnosu s sošolci	OBČASNE TEŽAVE DVEH UČENCEV V ODNOSU Z DRUGIMI

L11	je sicer klima zelo pozitivna	POZITIVNA KLIMA
L12	Sama nimam težav v odnosih z nobenim učencem.	NI TEŽAV V ODNOSU Z UČITELJICO
S11	Ne.	NI NASILJA

Tabela št. 10.21

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRISOTNOST MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V RAZREDU

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
L13	Ne, to so le občasni konflikti.	MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA NI
S12	Ne.	MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA NI

Tabela št. 10.22

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: PRISOTNOST PROVOKACIJ V RAZREDU DO SLABŠIH, ŠIBKEJŠIH OTROK

Zap.št. izjav	IZJAVE	KODE
J11	Ne.	NI PROVOKACIJ
L14	Ne.	NI PROVOKACIJ
S13	Ne.	NI PROVOKACIJ

Tabela št. 10. 23

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J12	S pogovorom.	POGOVOR
L15	Tako, da se poskušata postaviti v vlogo drug drugega in predstavita svoje občutke in počutje.	IGRANJE VLOG
S14	S pogovori.	POGOVOR

Tabela št. 10.24

Obdobje: PRED SI

Glavni pojem: SODELOVANJE S ŠOLSKO SVETOVALKO

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
J13	Po potrebi.	PO POTREBI
L16	Na aktivih 1. triade	AKTIVI
L17	pedagoških konferencah	KONFERENCE
L18	po potrebi tudi individualno	INDIVIDUALNO
S15	individualni pogovori	INDIVIDUALNO
S16	na aktivih	AKTIVI

S17	konferencah	KONFERENCE
-----	-------------	------------

Tabela. št. 10.25

OBD OBJE PRED SI PISNI INTERVJU UČITELJIC KONTROLNE SKUPINE

RAZLOGI ODLOČITVE ZA POKLIC

- želja po učiteljevanju že iz otroštva (J1)
- ljubezen do poklica učiteljice (J2)
- veselje do dela z otroki (L1)
- vzor v sestri, ki je učiteljica (S1)

SREČANJE S SOCIALNIMI IGRAMI

- študij (S2)
 - fakulteta (J3)
- seminarji (J4)
- večletna uporaba (L2)
- v času poučevanja (S3)

RAZLOGI ZA IZVAJANJE SI

- ne uporablja (J5)
- redna uporaba (L4)
- pozitiven vpliv na medsebojne odnose (L5)
- popestritev pouka (S4)

UČINKI, REZULTATI IZVAJANJ SI

- pozitiven učinek (L6, S5)
- dober sprejem učencev (S6)
- učenci se jih veselijo (S7)

OCENA MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA SLABOTNEJŠIM IN RAZUMEVANJA DRUGAČNIH V RAZREDU

- ni težav (J6)
- zdrava razredna klima (J7)
- dobro medsebojno sodelovanje (L7)
- medsebojna pomoč (L8, S8)
- ni odklonilnih ravnanj (S9)

OCENA VLOGE UČITELJICE K KLIMI V RAZREDU

- velika (J8, S10)
- pomembna za pozitivno klimo (L9)

OPIS TRENUTNE SITUACIJE V RAZREDU – ODNOSI Z VIDIKA NASILJA IN KOMUNIKACIJE MED UČENCI TER MED UČITELJICO IN UČENCI

- ni nasilja (J9, S11))
- nenehna prisotnost učiteljice (J10)
- občasne težave dveh učencev v odnosu z drugimi (L10)
- pozitivna klima (L11)
- ni težav v odnosu z učiteljico (L12)

PRISOTNOST MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V RAZREDU

- medvrstniškega nasilja ni (L13, S12)

PRISOTNOST PROVOKACIJ V RAZREDU DO SLABŠIH, ŠIBKEJŠIH

- ni provokacij (J11, L14, S13)

REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ

- pogovor (J12, S14)
- igranje vlog (L15)

SODELOVANJE S ŠOLSKO SVETOVALKO

- po potrebi (J13)
- aktivni (L16, S16)
- konference (L17, S17)
- individualno (L18, S15)

Vsebinske kode izjav učiteljic eksperimentalnih skupin po zaključeni izvedbi socialnih iger

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA IZVEDBE SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B1	Z izvedbo iger sem zelo zadovoljna.	ZADOVOLJSTVO UČITELJICE
B2	Učencem so bile večinoma iger všeč	ZADOVOLJSTVO UČENCEV
B3	so radi sodelovali	VOLJNO SODELOVANJE UČENCEV
M1	Zelo sem zadovoljna z izvedbo iger.	ZADOVOLJSTVO UČITELJICE
M2	Zelo mi je bilo všeč, ker je bilo izvajanje smiselno	SMISELNOST IZVAJANJA
M3	sistematično	SISTEMATIČNOST IZVAJANJA
M4	Všeč mi je bilo tudi zato, ker so nam zapolnile čas	ZAPOLNITEV ČASA
M5	da smo se znali umiriti	UMIRITEV RAZREDA
M6	da smo razmišljali	UČINKOVITEJŠE RAZMIŠLJANJE
M7	Zelo smo uživali – otroci in jaz.	OBOJESTRANSKO UŽIVANJE V IGRAH
Š1	Z izvedbo sem zadovoljna	ZADOVOLJSTVO UČITELJICE
Š2	saj smo oboji (otroci in jaz) pri igrah zelo uživali	OBOJESTRANSKO UŽIVANJE V IGRAH
A1	Učenci so pri igrah radi sodelovali	VOLJNO SODELOVANJE UČENCEV
A2	se ob njih sprostiti	SPROSTITEV
A3	tudi zabavali	ZABAVA
A4	zato sem z izvedbo zadovoljna	ZADOVOLJSTVO UČITELJICE

Tabela št. 10.26

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: IGRE, PRI KATERIH SO OTROCI NAJBOLJ SODELOVALI IN KAJ JIM JE BILO NAJBOLJ VŠEČ

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B4	Kaj je spremenjeno - zanimiva	KAJ JE SPREMENJENO – ZANIMIVO
B5	in zabavna	KAJ JE SPREMENJENO - ZABAVA
B6	Igra z ruto - smešna	IGRA Z RUTO – ZABAVA
B7	malce jim je bilo nerodno	IGRA Z RUTO - SRAMEŽLJIVOST
B8	Rokujmo se – radi so si podajali roke	ROKUJMO SE - ZABAVNO OB PODAJANJU ROK
B9	nekaterim pa je bilo malo neprijetno	ROKUJMO SE – NEPRIJETNI OBČUTKI PRI NEKATERIH
B10	Pantomima - zanimiva	PANTOMIMA – ZANIMIVA
B11	zabavna	PANTOMIMA – ZABAVA
B12	veliko smeha	PANTOMIMA – SMEH
B13	radi se jo igrajo	PANTOMIMA – VESELJE OB IGRI
B14	Električni impulz – všeč jim je bilo, ker je bil impulz neviden	ELEKTRIČNI IMPULZ – ZABAVEN POTEK IGRE
B15	Rad bi bil – radi imajo živali	RAD BI BIL – LJUBEZEN DO ŽIVALI
B16	jim je bilo zanimivo povedati, kaj si ne želijo, da bi te živali počele	RAD BI BIL – POGOVOR O ŽIVALIH
B17	Verižna pantomima – zabavna, ker so bile smešne prigode na koncu	VERIŽNA PANTOMIMA – ZABAVA
B18	Menjanje vlog – zelo so pozitivno govorili o sošolcih	MENJANJE VLOG – POZITIVEN POGOVOR O SOŠOLCIH
B19	Gremo na izlet – smešna igra	GREMO NA IZLET – SMEH
M8	Najbolj so jim bile všeč lovilne igre	NAJBOLJ ZABAVNE LOVILNE IGRE
M9	pri pantomimi so se zelo razživali, zelo jim je bilo všeč gibanje	PANTOMIMA – RAZGIBANOST IGRE
M10	pri igri so morali uporabljati domišljijo	PANTOMIMA – UPORABA DOMIŠLJIJE
M11	Kreativnost	PANTOMIMA – UPORABA KREATIVNOSTI
M12	Zelo jim je bila tudi všečna igra slepec.	SLEPEC – ZABAVA
M13	Pokazalo se je, da premalo opisujejo vodečemu se situacijo v kateri se nahaja.	SLEPEC – NI BILO DOVOLJ OPISNO
M14	Pri žaklju so se zelo nasmejali.	ŽAKELJ – VELIKO SMEHA
Š3	Najbolj so sodelovali pri igrah napadalnosti	IGRE NAPADALNOSTI – ZELO SODELOVALNI
Š4	in samoobrambe (pri igrah ena na ena)	IGRE SAMOOBAMBE – ZELO SODELOVALNI
A5	Najbolj so sodelovali pri zabavnih igrah (npr. verižna pantomima)	VERIŽNA PANTOMIMA – ZELO SODELOVALNI

Tabela št. 10.27

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: IGRE PRI KATERIH SO OTROCI NAJTEŽJE SODELOVALI IN KAJ JIM NI BILO VŠEČ

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B20	Jastrebi in kokoši	JASTREBI IN KOKOŠI
B21	Boj za rutice	BOJ ZA RUTICE
B22	Premikanje drug drugega	PREMIKANJE DRUG DRUGEGA
B23	Samoobramba	SAMOOBRAMBA
B24	Žakelj	ŽAKELJ
B25	Vodenje slepca	VODENJE SLEPCA
B26	precej grobe igre	GROBE IGRE
B27	predvsem deklice niso rade sodelovale	DEKLICAM NISO BILE VŠEČ
B28	pa tudi večini fantov niso bile všeč	VEČINI FANTOV NISO BILE VŠEČ
B29	Pri žaklju in vodenju slepca, jih je popadal strah, da ne bi padli	ŽAKELJ, VODENJE SLEPCA – STRAH PRED PADCEM
B30	in nezaupanje, vendar ne vsi	PRI VEČINI NEZAUPANJE
M15	Najmanj jim je bila všeč električni impulz.	ELEKTRIČNI IMPULZ – NAJMANJ VŠEČ
M16	Nekako ga niso dojeli, razumeli.	ELEKTRIČNI IMPULZ – NERAZUMEVANJE IGRE
M17	Sama sem videla, da igra poteka, oni pa niso razumeli, zato jo je bilo tudi kmalu konec.	ELEKTRIČNI IMPULZ – HITER KONEC
M18	Zdi se mi, da je kriva neskoncentriranost na dogajanje v igri	PREMAJHNA KONCENTRACIJA
M19	nepozorno poslušanje navodil	NEPOZORNO POSLUŠANJE NAVODIL
Š5	Več težav so imeli pri igrah, kjer so se morali vživljati drug v drugega	TEŽAVE PRI EMPATIJ
Š6	se poslušati	POSLUŠANJE SAMEGA SEBE
Š7	ali identificirati	TEŽAVE Z IDENTIFIKACIJO
A6	Najtežje so sodelovali pri igri električni impulz, kjer je bila potrebna maksimalna občutljivost za dogajanje v skupini.	ELEKTRIČNI IMPULZ – NI BILO OBČUTLJIVOSTI ZA DOGAJANJE V SKUPINI

Tabela št. 10.28

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: TEŽAVE PRI IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B31	Nekaterih iger niso želeli vsi igrati	NESODELOVANJE DOLOČENIH UČENCEV
B32	ni jih bilo vedno lahko prepričati v nasprotno	VELIKO RAZLAGE
B33	Razlog vidim v trenutnem počutju učencev	ODVISNO OD TRENUTNEGA POČUTJA

B34	ali pa v skrbi, da bi bili kasneje zafrkavani.	STRAH PRED NORČEVANJEM
M20	Nič posebnega ni bilo.	NI BILO TEŽAV
M21	Le da je bila igra Električni impulz pretežka zanje.	PREZAHTEVNOST IGRE ELEKTRIČNI IMPULZ
Š8	Zahtevale so veliko časa	POTREBNO VELIKO ČASA
Š9	razlage	VELIKO RAZLAGE
Š10	pozornosti učencev	POZORNOST UČENCEV
A7	Težave smo imeli pri igrah, ki zahtevajo veliko prostora, saj so prostori v naši šoli majhni.	PROSTORSKA STISKA

Tabela št. 10.29

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA SPREMEMB V MEDVRSTNIŠKIH ODNOSIH PO IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B35	Večjih oziroma zelo opaznih sprememb v odnosih ni.	NI SPREMEMB
B36	Prekratko obdobje se mi zdi za to.	PREKRATKO OBDOBJE
B37	Po daljšem času pa bi sigurno prišlo do sprememb.	PREKRATKO OBDOBJE
M22	Ne morem rečt zanesljivo.	NI PRAVEGA ODGOVORA
M23	Zdi se mi, da so se otroci veliko bolje spoznali	BOLJŠE MEDSEBOJNO POZNAVANJE
M24	so zato postali ob igrah pogumnejši	VEČJA SAMOZAVEST
M25	Npr. zdaj se upajo prerivati in se metati drug po drugem	VEČJE IZRAŽANJE ČUSTEV
M26	Sicer pa se mi zdi, da so otroci bolj sproščeni v razredu	VEČJA SPROŠČENOST OTROK
M27	se večkrat poslušajo	VEČJI POSLUH
M28	si ne nagajajo tako veliko	VEČJA MEDSEBOJNA TOLERANCA
Š11	Zapomnila sem si edino eno pripombo – ena učenka je rekla, da se sedaj manj boji sošolcev.	VEČJA SAMOZAVEST
A8	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.30

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA SPREMEMB V ODNOSIH MED UČITELJICO IN UČENCI PO IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B38	Tudi v tem odnosu ni zaznati večjih sprememb.	NI VEČJIH SPREMEMB
B39	Zdi se mi, da so otroci še premajhni, da bi bilo to tako izrazito.	PREMAJHNI OTROCI
M29	Opažam predvsem sproščenost v odnosu do mene.	VEČJA SPROŠČENOST DO UČITELJICE
M30	Precej me prosjačijo za igranje SI v obdobju, ko jih po tvojem navodilu nismo	ŽELJA PO IZVAJANJU SI V NEPLANIRANEM OBDOBJU

	smeli izvajati.	
M31	Pa še ena razlika je: da se bolj poslušamo.	VEČJI POSLUH
Š12	Niti ne	NI VEČJIH SPREMEMB
Š13	razen tega, da me kar naprej prosijo, da bi se še igrali.	ŽELJA PO KONTINUIRANEM IZVAJANJU SI
A9	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.31

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA KOMUNIKACIJE MED UČENCI PO IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B40	Učenci so predvsem med izvajanjem iger bolj poslušali	VEČJI MEDSEBOJNI POSLUH
B41	in so drug drugega pustili do besede	VEČJI MEDSEBOJNI POSLUH
B42	Tudi sedaj, pop že končanem izvajanju iger, sem opazila, da so bolj pozorni drug do drugega.	VEČJA MEDSEBOJNA POZORNOST
M32	Malo manj kričijo drug na drugega, ko se pogovarjajo.	MANJ KRIČANJA
M33	Zelo so se umirili	VEČJA UMIRJENOST
M34	več poslušajo drug drugega	VEČJI MEDSEBOJNI POSLUH
M35	Zelo pozitivno se mi zdi vse skupaj!	POZITIVEN UČINEK
Š14	Sprememb nisem opazila.	NI SPREMEMB
A10	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.32

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA KOMUNIKACIJE MED UČITELJICO IN UČENCI PO IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B43	Učenci komunicirajo enako z mano.	NI SPREMEMB
B44	Trudijo se poslušati, ko je treba	NI SPREMEMB
M36	Ja, je bolje, vsak dan je bolje!	SPREMENBA NA BOLJE
M37	Navodila bolj poslušajo	POZORNEJŠE POSLUŠANJE NAVODIL
M38	manjkrat opozorim na napake	MANJ OPOZORIL NA NAPAKE
M39	ali neprimerno vedenje	MANJ NEPRIMERNEGA VEDENJA
M40	prej reagirajo	BOLJ KONTROLIRANA VEDENJA
M41	predvsem pa, ko želijo špecati, se malo ustavijo in mi bolj mirno povedo kot prej	BOLJ KONTROLIRANA VEDENJA
Š15	Večkrat drug drugega opozorijo, da se morajo poslušati.	MEDSEBOJNA OPOZARJANJA NA POSLUH

A11	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB
-----	---------------------	-------------

Tabela št. 10.33

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ V RAZREDU PO IZVEDBI SI

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B45	Učenci so pripravljeni poslušati drug drugega, ko se pogovarjamo zakaj je do konfliktne situacije sploh prišlo.	POGOVOR OB KONFLIKTU – VEČ POSLUHA
M42	Počnemo enako kot prej.	NI SPREMEMB
M43	Se ustavimo ob konfliktu, pogovorimo in se pogovarjamo.	POGOVOR OB KONFLIKTU
M44	Vsak dan znova.	VSAKODNEVNI POGOVORI
M45	Zdi pa se mi, da se zdaj bolj sami lotevajo reševanja manjših konfliktov.	SAMOSTOJNEJŠE REŠEVANJE MANJŠIH KONFLIKTOV
Š16	Novega učenca žal še vedno niso sprejeli.	NI SPREMEMB
A12	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.34

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA SPREMEMB NA PODROČJU MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA SLABOTNEJŠIM TER RAZUMEVANJA DRUGAČNIH

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B46	Mislim, da se na tem področju ni kaj dosti spremenilo.	NI SPREMEMB
B47	Učenci so bili že prej pripravljeni pomagati drug drugemu.	NUDENJE POMOČI - ŽE BILO PRISOTNO
M46	Drgačnih ni.	NI SPREMEMB
M47	Še vedno šibkejšim pomagajo v smislu, če jim kaj pade na tla, ipd.	NUDENJE POMOČI - ŽE BILO PRISOTNO
M48	aja pa tudi pri snovi pomagajo	NUDENJE POMOČI - UČNA POMOČ ŽE BILA PRISOTNA
M49	Je pa manj laganja.	MANJ LAGANJA
M50	To bi morala njih vprašati, zdi pa se mi, da si precej zaupajo.	NUDENJE POMOČI - MEDSEBOJNO ZAUPANJE ŽE BILO PRISOTNO
Š17	ena učenka je rekla, da se sedaj manj boji sošolcev	VEČJA SAMOZAVEST PRI DOLOČENI UČENKI
A13	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.35

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA NASILNIH VEDENJ V RAZREDU PO IZVEDBI SI

Zap.št.	IZJAVE	KODE
---------	--------	------

izjave		
B48	Mislim, da se ni kaj dosti spremenilo.	NI SPREMEMB
B49	Učenci, ki so bili po navadi v medsebojnih konfliktih, so še sedaj.	ENAKE KONFLIKTNE SITUACIJE KOT PREJ
B50	Več časa bi potrebovali.	PREMALO ČASA
M51	Precej pogumnejši so po teh igrah.	VEČJI POGUM
M52	Prej se stepejo	HITREJE PRIDE DO PRETEPA
M53	prej se pobotajo kot prej	HITREJE SE POMIRIJO
M54	manj tožarijo	MANJ TOŽARJENJA
M55	Tako ali pa tako ni v tem razredu nasilnega vedenja	NI NASILEN RAZRED
A14	Ne opazim sprememb,	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.36

Op.: Š18 - NI ODGOVORA

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: OCENA PROVOKACIJ OTROK DO UČITELJICE PO IZVEDBI SI

Zap.št. Izjave	IZJAVE	KODE
B51	Ne.	NI SPREMEMB
M56	Ne. Tega ni v razredu.	PROVOKACIJ NI
M57	Če so že lumpi, je to bolj otroška nagajivost kot kaj drugega	OTROŠKA NAGAJIVOST
A15	Ne opazim sprememb.	NI SPREMEMB

Tabela št. 10.37

Op.: Š19 – NI ODGOVORA

Obdobje: PO IZVEDBI SI

Glavni pojem: NAVZOČNOST ŠOLSKE SVETOVALKE PRI IZVAJANJU SI TER UČITELJIČINO MNENJE

Zap.št. izjave	IZJAVE	KODE
B52	Žal ni bila prisotna.	NI BILA PRISOTNA
M58	Ne.	NI BILA PRISOTNA
M59	Zadnje čase sploh ne vem kje je.	NE VE SE KJE SE ZADRŽUJE
M60	Bi pa morala biti zraven.	POTREBNA BI BILA NJENA PRISOTNOST
M61	Se mi zdi, da velikokrat otroka narobe oceni	POGOSTA NAPAČNA OCENITEV OTROK S STRANI ŠOLSKE SVETOVALKE
M62	in mu naredi krivico samo zato, ker ga ne pozna iz več zornih kotov	NEPOZNAVANJE OTROK ŠOLSKE SVETOVALKE VODI K NAPAČNIM ODLOČITVAM
Š20	Ne.	NI BILA PRISOTNA
Š21	Naša šola ima zelo veliko podružnic	NEPOZNAVANJE SVETOVALNE

	(čeprav to ni izgovor) in mnogi učenci svetovalne delavke sploh ne poznajo.	DELAVKE S STRANI UČENCEV
A16	Ni bila prisotna.	NI BILA PRISOTNA

Tabela št. 10.38

OBDOBJE PO IZVEDBI SI

OCENA IZVEDBE SOCIALNIH IGER

- zadovoljstvo učiteljice (B1, M1, Š1, A4)
- zadovoljstvo učencev (B2)
- voljno sodelovanje učencev (B3, A1)
- smiselnost izvajanja (M2)
- sistematičnost izvajanja (M3)
- zapolnitev časa (M4)
- umiritev razreda (M5)
- učinkovitejše razmišljanje (M6)
- obojestransko uživanje v igrah (M7, Š2)
- sprostitvev (A2)
- zabava (A3)

IGRE PRI KATERIH SO OTROCI NAJBOLJ SODELOVALI IN KAJ JIM JE BILO NAJBOLJ VŠEČ

- Kaj je spremenjeno
 - Zanimivo (B4)
 - Zabava (B5)
- Igra z ruto
 - Zabava (B6)
 - Sramežljivost (B7)
- Rokujmo se
 - Zabavno ob podajanju rok (B8)
 - Neprijetni občutki pri nekaterih (B9)
- Pantomima
 - Zanimiva (B10)
 - Zabava (B11)
 - Smeh (B12)
 - Veselje ob igri (B13)
 - Razgibanost igre (M9)
 - Uporaba domišljije (M10)
 - Uporaba kreativnosti (M11)
- Električni impulz
 - Zabaven potek igre (B14)
- Rad bi bil
 - Ljubezen do živali (B15)
 - Pogovor o živalih (B16)
- Verižna pantomima
 - Zabava (B17)
 - Zelo sodelovalni (A5)
- Menjanje vlog
 - Pozitiven pogovor o sošolcih (B18)
- Gremo na izlet

- Smeh (B19)
- najbolj zabavne lovilne igre (M8)
- Slepec
 - Zabava (M12)
 - ni bilo dovolj opisno (M13)
- Žakelj
 - Veliko smeha (M14)
- Igre napadalnosti
 - Zelo sodelovalni (Š3)
- Igre samoobrambe
 - Zelo sodelovalni (Š4)

IGRE PRI KATERIH SO OTROCI NAJTEŽJE SODELOVALI IN KAJ JIM NI BILO VŠEČ

- Jastrebi in kokoši (B20)
- Boj za rutice (B21)
- Premikanje drug drugega (B22)
- Samoobramba (B23)
- Žakelj (B24)
- Vodenje slepca (B25)
- grobe igre (B26)
- deklicam niso bile všeč (B27)
- večini fantov niso bile všeč (B28)
- Žakelj, Vodenje slepca
 - Strah pred padcem (B29)
- pri večini nezaupanje (B30)
- Električni impulz
 - Najmanj všeč (M15)
 - Nerazumevanje igre (M16)
 - Hiter konec (M17)
 - Ni bilo občutljivosti za dogajanje v skupini (A6)
- premajhna koncentracija (M18)
- nepozorno poslušanje navodil (M19)
- težave pri empatiji (Š5)
- poslušanje samega sebe (Š6)
- težave z identifikacijo (Š7)

TEŽAVE PRI IZVEDBI SI

- nesodelovanje določenih učencev (B31)
- veliko razlage (B32, Š9)
- odvisno od trenutnega počutja (B33)
- strah pred norčevanjem (B34)
- ni bilo težav (M20)
- prezahtevnost igre Električni impulz (M21)
- potrebno veliko časa (Š8)
- pozornost učencev (Š10)
- prostorska stiska (A7)

OCENA SPREMEMB V MEDVRSTNIŠKIH ODNOSIH PO IZVEDBI SI

- ni sprememb (B35, A8)
- prekratko obdobje (B36, B37)
- ni pravega odgovora (M22)
- boljše medsebojno poznavanje (M23)
- večja samozavest (M24, Š11)
- večje izražanje čustev (M25)
- večja sproščenost otrok (M26)
- večji posluh (M27)
- večja medsebojna toleranca (M28)

OCENA SPREMEMB V ODNOSIH MED UČITELJICO IN UČENCI PO IZVEDBI SI

- ni večjih sprememb (B38, Š12)
- premajhni otroci (B39)
- večja sproščenost do učiteljice (M29)
- želja po izvajanju SI v neplaniranem obdobju (M30)
- večji posluh (M31)
- želja po kontinuiranem izvajanju SI (Š13)
- ni sprememb (A9)

OCENA KOMUNIKACIJE MED UČENCI PO IZVEDBI SI

- večji medsebojni posluh (B40, B41, M34)
- večja medsebojna pozornost (B42)
- manj kričanja (M32)
- večja umirjenost (M33)
- pozitiven učinek (M35)
- ni sprememb (Š14, A10)

OCENA KOMUNIKACIJE MED UČITELJICO IN UČENCI PO IZVEDBI SI

- ni sprememb (B43, B44, A11)
- sprememba na bolje (M36)
- pozornejše poslušanje navodil (M37)
- manj opozoril na napake (M38)
- manj neprimernega vedenja (M39)
- bolj kontrolirano vedenje (M40, M41)
- medsebojna opozarjanja na posluh (Š15)

OCENA REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ V RAZREDU PO IZVEDBI SI

- pogovor ob konfliktu (M43)
 - več posluha (B45)
- ni sprememb (M42, Š16, A12)
- vsakodnevni pogovori (M44)
- samostojnejše reševanje manjših konfliktov (M45)

OCENA SPREMEMB NA PODROČJU MEDSEBOJNE POMOČI, ZAUPANJA, POSVEČANJA SLABOTNEJŠIM TER RAZUMEVANJA DRUGAČNIH

- ni sprememb (B46, M46, A13)
- nudenje pomoči
 - že bilo prisotno (B47, M47)
 - učna pomoč že bila prisotna (M48)
 - medsebojno zaupanje že bilo prisotno (M50)
- manj laganja (M49)

- večja samozavest pri določeni učenki (Š17)

OCENA NASILNIH VEDENJ V RAZREDU PO IZVEDBI SI

- ni sprememb (B48, A14)
- enake konfliktna situacije kot prej (B49)
- premalo časa (B50)
- večji pogum (M51)
- hitreje pride do pretepa (M52)
- hitreje se pomirijo (M53)
- manj tožarjenja (M54)
- ni nasilen razred (M55)
- ni odgovora (Š18)

OCENA PROVOKACIJ OTROK DO UČITELJICE PO IZVEDBI SI

- ni sprememb (B51, A15)
- provokacij ni (M56)
- otroška nagajivost (M57)
- ni odgovora (Š19)
-

NAVZOČNOST ŠOLSKE SVETOVALKE PRI IZVAJANJU SI TER NJENO MNENJE

- ni bila prisotna (B52, M58, Š20, A16)
- ne ve se, kje se zadržuje (M59)
- potrebna bi bila njena prisotnost (M60)
- pogosta napačna ocenitev otrok s strani šolske svetovalke (M61)
- nepoznavanje otrok šolske svetovalke vodi k napačnim odločitvam (M62)
- nepoznavanje svetovalne delavke s strani učencev (Š21)