

Razvojnopsihološki pomen iger v srednjem in poznem otroštvu

Developmental and Psychological Significance of Games in Middle and Late Childhood

Helena Smrtnik Vitulić

Povzetek

Helena Smrtnik Vitulić, dr. psih., Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, helena.smrtnik-vitulic@pef.uni-lj.si

V prispevku predstavim razvojne značilnosti srednjega in poznega otroštva ter se usmerim k razvojnopsihološkemu pomenu iger v tem obdobju. Poudarim, da razvojni psihologi igro opredelimo kot notranje motivirano, svobodno dejavnost, pri kateri je pomembna dejavnost, in ne njen cilj. Kot vsebinsko najpomembnejše v srednjem in poznem otroštvu izpostavim naslednje vrste iger: igre prerivanja, igre, v katerih otroci preizkušajo svoje telesne spretnosti, konstrukcijske igre, igre s pravili, igre vlog in sociodramske igre, ki večinoma potekajo v vrstniških skupinah. Na koncu prispevka posebno pozornost namenim interakcijski igri, ki jo izvajalci najpogosteje uporabljajo z namenom izkustvenega učenja socialnih veščin v skupini in je v obdobju srednjega ter poznega otroštva še posebno pomembna in primerna za spodbujanje medosebnega razumevanja in odnosov.

Ključne besede: srednje in pozno otroštvo, igra, razvoj igre, interakcijska igra.

Abstract

The contribution presents the developmental characteristics of middle and late childhood, and focuses on the developmental and psychological significance of games in that period. It is emphasised that we, developmental psychologists, define games as an internally motivated, free activity, in which the activity itself is important and not its goal. The most important types of games in middle and late childhood, as regards content, are the following: games of jostling; games in which children test their physical abilities; building games; games with rules; games with role-playing and sociodrama that mostly take place in peer groups. At the end of the contribution special attention is focused on the interaction game, which is mostly used by providers with the purpose of the experiential learning of social skills within a group; it is particularly important during middle and late childhood and suitable for encouraging mutual understanding and relationships.

Key words: *middle and late childhood, game, development of game, interaction game.*

Uvod

Obdobje srednjega in poznega otroštva ima kljub razmeroma velikim individualnim razlikam med posamezniki tudi specifične značilnosti. V tem obdobju se izrazitejše spremembe izražajo na področju otrokovega mišljenja, socialnih odnosov in čustev. Otrokovo mišljenje postaja vse bolj decentrirano, kar vključuje sposobnost upoštevanja različnih vidikov situacij in psiholoških razlik med ljudmi. Otrok se postopno uči uravnavanja ali nadzora čustev tako, da ve, kje, kdaj in kako lahko svoja čustva izrazi. Z razvojem postajajo tudi otrokove interakcije z vrstniki vse bolj raznovrstne, kompleksne in medsebojno povezane. V tem obdobju vrstniki pridobijo pomembnost, z njihovo pomočjo pa otroci preverjajo svoje medosebne odnose.

Če želimo razumeti otrokove značilnosti igre v določenih obdobjih, je poznavanje razvojnopsiholoških procesov nujno potrebno. Igra je namreč podrejena določeni stopnji telesnega, socialnega, čustvenega in miselnega razvoja posameznika, kar pomeni, da se otroci želijo igrati tiste igre, ki jim pomenijo razvojnopsihološki izziv. Igra omogoča tudi spodbujanje otrokovega socialnega, čustvenega, telesnega in kognitivnega razvoja. Razvojni psihologi igro razumemo kot spontano dejavnost, ki jo otrok izbira sam in pri kateri končni cilj (izdelek) ni bistven. Tovrstna dejavnost je pomembna za optimalen razvoj otrok tudi v srednjem in poznem otroštvu. Raziskave so pokazale, da mlajši odrasli ocenjujejo, da jim je igra pomagala pri učenju socialnih spretnosti, pri izbiri hobijev ter pogosto tudi pri izbiri poklica (Bergan in Pronin Fromberg, 2009). Otrokov razvoj lahko spodbudimo tudi s t. i. interakcijskimi igrami, ki so vnaprej načrtovane in jih izvajalci najpogosteje uporabljamo z namenom izkustvenega učenja socialnih veščin v manjših skupinah.

Mišljenje, čustva in socialni odnosi v srednjem in poznem otroštvu

Obdobje srednjega in poznega otroštva je sestavljeno iz dveh podobdobji, in sicer obdobja srednjega otroštva, ki traja od približno šestega do osmega leta starosti, in obdobja poznega otroštva, ki vključuje čas med približno osmim do desetim oz. 12. letom starosti (Zupančič, 2004). Obdobje poznega otroštva je zaradi pubertetnih (bioloških) sprememb pri dekletih v povprečju dve leti krajše kot pri fantih. Obdobje srednjega in poznega otroštva ima kljub razmeroma velikim individualnim razlikam med posamezniki tudi specifične značilnosti. V tem obdobju se izrazitejše spremembe izražajo na področju otrokovega mišljenja, socialnih odnosov in čustev, ki jih bom v nadaljevanju podrobneje predstavila.

Decentracija mišljenja

Skladno s Piagetovo teorijo (Piaget in Inhelder, 1978) so otroci med šestim in 11. letom na razvojni stopnji konkretno logičnega mišljenja. Otroci lahko z uporabo miselnih operacij rešujejo probleme, ki si jih lahko predstavljajo, ne pa še tistih, ki so

abstraktni. V mišljenju šolskih otrok je veliko manj egocentrizma kot pri predšolskih otrocih. Preseganje egocentrizma se kaže v tem, da se otroci pri reševanju matematično-logičnih problemov zmorejo osredotočiti na različne vidike situacije (in ne na enega samega), ki jih upoštevajo pri reševanju različnih logičnih nalog (Papalia, Olds in Feldman, 2003; Woolfolk, 2002).

Preseganje egocentrizma, povezanega z medosebnimi odnosi, se v srednjem in poznem otroštvu izraža tako, da so otroci zmožni razumeti, da se ljudje med seboj ne razlikujemo le po zunanosti, ampak smo tudi psihološko različni (Selman, 1980). V srednjem in poznem otroštvu otroci razumejo razliko med 'zunanjo' ali fizično in 'notranjo' ali psihološko stvarnostjo. Vedo, da drugi ljudje lahko isto situacijo zaznajo in interpretirajo drugače kot on sam in jo lahko različno doživljajo. Toda pri presojanju namer, čustev in misli drugih ljudi se pogosto zmotijo, saj o psihološkem dogajanju pri posameznikih še vedno sklepajo glede na zunanje izraze ali vedenje. Čeprav otroci v prvih letih šolanja spoznavajo, da obstajajo različni pogledi na neko osebo, dejanje ali dogodek, pa še vedno pogosto verjamejo, da je lahko le eden od teh pogledov pravilen, ostali pa napačni. Običajno verjamejo, da je pravilen njihov lastni pogled ali pogled neke avtoritete. Večina v srednjem otroštvu različnih pogledov ljudi še ne zmore povezovati in usklajevati, ampak jih razume razmeroma izolirano (Selman, 1980). Usklajevanje različnih socialnih perspektiv je pri posameznikih sprva precej težko, pozneje v razvoju pa postane preprostejše in hitrejše.

Ko otroci vstopajo v šolo, so v povprečju prepričani o svoji kompetentnosti in so na splošno zainteresirani za učenje o različnih stvareh. Pozneje pri mnogo učencih motivacija za učenje upade predvsem zaradi razvojnih sprememb in sprememb v šolskem okolju (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Uravnavanje čustev

Otroci se tako kot odrasli s čustvi odzivajo na tista dogajanja, ki so zanje pomembna (Milivojević, 1999; Smrtnik Vitulić, 2007). Kaj je otroku pomembno, je najpogosteje odvisno od njegovih razvojnih značilnosti. Otroci že v zgodnjem otroštvu začnejo izražati najrazličnejša temeljna čustva, kot so veselje, žalost, jeza in strah, pa tudi zapletenejša čustva, kot so ljubosumje, ponos, krivda

in sram. V srednjem otroštvu postaja otrokovo izražanje čustev že bolj nadzorovano, razumevanje pa celovitejše (Harris, 1996).

Doživljanje veselja se najpogosteje pojavi zaradi sprejetosti med vrstniki, zaradi šolske uspešnosti in drugih dosežkov (Smrtnik Vitulić, 2007). Pri otrocih v srednjem in poznem otroštvu prevladujejo realistični strahovi, npr. strah pred poškodbami ali telesno nevarnostjo. Pri mnogo otrocih se izrazi tudi strah pred smrtjo, saj v tem obdobju začenjajo razumeti minljivost. V srednjem in poznem otroštvu se posamezniki jezijo zaradi omejevanja njihovih želja in načrtov, če pri njih iščemo napake, če jim pridigamo, jih primerjamo z drugimi, jih dražimo, ob neuspehih, zasmehovanju, nepravilnosti in zanemarjanju (Puklek in Gril, 1999). V pogostosti in intenzivnosti doživljanja jeze obstajajo individualne razlike, ki so odvisne od sposobnosti spoprijemanja z neugodnimi situacijami, od otrokovih potreb, ki so blokirane, do telesnega in čustvenega stanja otroka (Smrtnik Vitulić, 2007). Z odraščanjem intenzivnost doživljanja žalosti pri otrocih poraste, saj se že začenjajo zavedati trajnosti izgube.

Razvoj spoznavnih in socialnih sposobnosti otrokom omogoči vse boljše zavedanje in razumevanje svojih čustev ter čustev drugih. Podobno kot na drugih področjih socialnega razumevanja otroci v srednjem in poznem otroštvu čustva začenjajo razumeti kot zapletene procese, ki so odvisni od posameznikovih osebnostnih lastnosti, in ne le od situacije (Banerjee, 1997). Razumevati začnejo, da ljudje svoja čustva nadzorujejo tudi s kratkotrajnimi miselnimi procesi (npr. če nočeš biti več žalosten, pomisliš na kaj lepega) ali končano aktivnostjo (npr. če nočeš biti več žalosten, potem pokličeš prijatelja in mu zaupaš svoje težave) (Selman, 1980). Dojemati začnejo, da se ljudje razlikujejo po doživljanju in izražanju čustev. Ugotavljajo, da svojih čustev ne morejo povsem nadzorovati, saj niso odvisna le od njihove volje in zavestnega delovanja, ampak tudi od nezavednih procesov, ki niso odvisni od njihove volje.

Otrokovo pridobivanje nadzora nad čustvi v socialnih situacijah je ena izmed temeljnih razvojnih nalog v otroštvu (Kavčič in Fekonja, 2004). Otroci se v srednjem in poznem otroštvu učijo pravil izražanja čustev, pri tem pa preverjajo različne vrste strategij, ki jim omogočajo uravnavanje izražanja ali doživljanja čustev (Harris, 1996; Oatley in Jenkins, 1996; Smrtnik Vitulić, 2007). Spoznavajo, kje, kdaj in kako je primerno čustva izraziti ter kdaj jih je primerno prikriti.

Medosebno razumevanje

Šola je za otroka pomemben kontekst. Vstop v šolo pred njega postavlja nove zahteve po prilagajanju, delavnosti in uspešnosti ter nov sistem pravil vedenja v šolskem prostoru (Puklek in Gril, 1999). Pričakovanja in pravila vedenja se v šoli in v družini nekoliko razlikujejo. Otrok se mora prilagoditi tema dvema sistemoma pričakovanj in pravil, zato pogosto razvije dva različna sloga vedenja. Pri tem je pomembno, da otrok različna vedenja sprejme in razume, zakaj se vedenje v različnih kontekstih nekoliko razlikuje. V šoli ima priložnost sprejeti vrstnike, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, z različnimi navadami in pričakovanji. Spoznava, da se otroci razlikujejo glede na osebne značilnosti in sposobnosti ter da imajo nekateri težave na učnem področju ali na drugih področjih delovanja (npr. pri ravnanju s čustvi). Prav tako otroku socialne izkušnje, ki si jih pridobi v interakcijah z učitelji in vrstniki, omogočajo učenje strpnosti v medosebnih odnosih.

Glede na pretekla razvojna obdobja v srednjem in poznem otroštvu vrstniki pridobijo pomembnost, otroci pa že oblikujejo trajnejša prijateljstva (pari, trojice) običajno z vrstniki istega spola (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). V šolskem obdobju otroci začnejo bolj selektivno in subjektivno izbirati prijatelje kot v predhodnem. Prijateljstvo temelji na poznavanju osebe, v prijateljskih odnosih pa je poudarjena recipročnost interesov in pravičnost izmenjave (Selman, 1980). Po šestem letu starosti dekliška prijateljstva postanejo bolj zaupna in tesnejša, fantovska pa številčnejša (Durkin, 1995). Fantovska prijateljstva so bolj prilagodljiva do novih članov, a v nasprotju z dekliškimi bolj hierarhično organizirana (Durkin, 1995). Hierarhična organiziranost fantovskih prijateljskih skupin svojim članom omogoča učinkovito učenje in prakticiranje dominacije, dekliške prijateljske skupine pa bolj spodbujajo k razvoju sodelovanja. Konflikti med prijatelji so pomembni za posameznikov socialni razvoj, saj mu omogočajo izmenjavo različnih perspektiv, želja in ciljev ter preizkušanje strategij za razrešitev nasprotij in vzajemnega prilagajanja. Če otroke v srednjem in poznem otroštvu vprašamo o prijateljskem odnosu, ga najpogosteje opišejo kot dlje časa trajajoč odnos, ki lahko vključuje tudi konflikte, skupne cilje in recipročnost (Selman, 1980). Pri sklepanju prijateljstev so pomembne veščine

komuniciranja, spretnost zavzemanja perspektive in empatija. Otroci, ki so občutljivejši za potrebe drugih, so socialno spretnejši in na splošno izražajo več prosocialnega vedenja, imajo prednost pri sklepanju prijateljstev pred vrstniki, ki teh veččin nimajo razvitih.

Z razvojem postajajo otrokove interakcije z vrstniki vse bolj raznovrstne, kompleksne in medsebojno povezane. Šolski otroci imajo raje vrstnike, ki se vedejo prosocialno, izražajo večjo naklonjenost svojim vrstnikom, se lažje vključijo v skupinske aktivnosti in učinkoviteje obvladujejo medosebne spore (Papalia idr., 2003). Prav tako omenjene avtorice navajajo, da so med priljubljenimi otroci v razredu tudi duhoviti, fizično aktivni in zdravi otroci, ki so samozavestni, v bližini katerih se drugi otroci dobro počutijo. Otroci, ki jih drugi ne sprejemajo, se pogosto zavedajo svoje nepriljubljenosti, svoje negativne socialne izkušnje pa pogosto zadržijo tudi v poznejših razvojnih obdobjih. Tisti, ki niso sprejeti med vrstniki, so bolj rizični za razvojne in psihosocialne probleme, kot so alkoholizem, depresija, učna neuspešnost in odklonsko vedenje (Durkin, 1995).

Igra v srednjem in poznem otroštvu

Razvojni psihologi igro opredelimo kot kompleksno dejavnost, ki se je posameznik loti zaradi zadovoljstva (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). Igra je notranje motivirana dejavnost, pri kateri je pomemben potek, in ne njen cilj (Horvat in Magajna, 1989). Gre za svobodno, samoorganizirano dejavnost, ki se je posameznik loti brez kakršnekoli zunanje prisile. Potek in smisel sta v njej sami, zato otroku ni toliko pomemben končni rezultat, ampak predvsem proces, uživanje in zadovoljstvo pri igri. Kot taka ne služi prihodnosti, ampak je umeščena v sedanost, kar pomeni v 'tukaj in zdaj' (Horvat, 2001). Edini motiv za igro je torej posameznikovo zadovoljstvo, ki ga ob tem doživi. Igra zahteva posameznikovo aktivno udeleženo, pri kateri se izrazi domišljija, nerealne komponente, pravila igre pa sprotno nastajajo in se (pre)oblikujejo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). Rubin, Fein in Vanderberg (1983, v Batistič Zorec, 2002) so postavili nekaj ključnih opisnih kriterijev za prepoznavanje igre: (1) prostovoljnost, notranja motivacija in pozitivna čustva (užitek), (2) usmerjenost pozornosti na igralne dejavnosti, in ne na

cilje (rezultate) teh dejavnosti (otrok npr. lahko med igro pozabi na svoj prvotni namen), (3) 'proučevanje' igralnega materiala, (4) prisotno tudi neresnično, nestvarno vedenje, (4) fleksibilnost, zaradi katere igra poteka po pravilih, ki jih postavljajo udeleženci igre sami, in jih, če je potrebno, med igro tudi spreminjajo, ter (6) aktivna udeležba posameznikov v igri.

Igra je podrejena določeni stopnji telesnega, socialnega, čustvenega in miselnega razvoja posameznika. Razvoj igralne dejavnosti poteka od zelo preprostih k vse bolj zapletenim oblikam, od iger s posameznim udeležencem k igram z večjim številom udeležencev. V določenem razvojnem obdobju prevladujejo določene oblike igre, ki jih otroci preigravajo. Katera igra bo v določenem razvojnem obdobju prevladovala, je odvisno od številnih dejavnikov, med katerimi so najpomembnejši otrokove osebnostne značilnosti (npr. družabnost, vztrajnost), spol otroka, trenutno fizično in čustveno stanje (npr. bolezen, utrujenost, žalost), trenutna situacija (npr. letni čas, prostor), ožje okolje (npr. učilnica), kulturni kontekst (razlike v možnostih in vrstah igre, ki so značilne za določeno okolje) idr. (Horvat, 2001).

Glede na vrsto igralne dejavnosti različni avtorji uporabljajo različne načine razvrščanja iger. Toličič (1961) igro glede na potek in vsebino deli v štiri skupine: 1. funkcijsko (npr. prijemanje, metanje, tek, tipanje), 2. domišljjsko (npr. igra vlog), 3. dojemalno (npr. poslušanje pravljic, opazovanje, posnemanje, obiskovanje kina, gledanje televizije, branje) in 4. ustvarjalno (npr. pisanje, risanje, oblikovanje, gradnja, pripovedovanje). Smilansky (1968, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2001) igro po vsebini deli na: funkcijsko, konstrukcijsko (vključuje gradnjo, konstrukcijo nečesa), dramsko – simbolno (vključuje igro vlog in sociodramsko igro) ter igro s pravili. Čeprav je delitev iger glede na njihovo vsebino smiselna, pa se kritike omenjene delitve nanašajo predvsem na to, da posamezne igralne dejavnosti lahko uvrstimo v dve ali več skupin hkrati, npr. izdelava stolpa iz lego kock vključuje tako značilnosti konstrukcije igre (otrok gradi) kot ustvarjalne (pri izdelavi je bistvena otrokova domišljija). Glede na omenjene delitve iger je tudi vprašanje, katere igre lahko povsem enoznačno imenujemo igre. Pri razvojnopsihološkem razumevanju igre je namreč pomembno, kako igralna dejavnost poteka, ne pa, da je nujno izpeljana do končnega cilja. Zato npr. branje knjig ali risanje lahko uvrstimo med igralno

dejavnost takrat, ko ni bistveno, da posameznik knjigo prebere do konca ali da je ribica v celoti narisana.

Glede na socialno udeležbo otrok v skupini Perten (1932, v Kavčič, 2004) razlikuje med igro brez udeležbe, opazovalno igro (otrok opazuje igralno dejavnost drugih), osamljeno igro (otrok se igra sam), vzporedno igro (igralne dejavnosti pri različnih otrocih potekajo v istem prostoru, vendar individualno in nepovezano), asociativno igro (delne povezave med različnimi udeleženci igre) in kooperativno igro (sodelovanje različnih udeležencev pri skupni igri). Toličič (1961) glede na število udeležencev razlikuje med: individualno igro (otrok se igra sam), vzporedno igro (otroci se v enem prostoru igrajo vsak po svoje) in igro v manjših skupinah (več otrok (so)oblikuje igralno dejavnost). Delitev iger glede na število udeležencev je sicer smiselna, a preveč strukturalistična in neživljenjska, saj je socialna udeležba otrok(a) pri igri največkrat odvisna od vrste igre in individualnih razlik med otroki (npr. starosti otrok, osebnostnih značilnosti, spola).

Raziskave kažejo, da igralna dejavnost v srednjem in poznem otroštvu v primerjavi z zgodnjim upade, čeprav je v srednjem otroštvu še vedno pomembna, potrebna in prisotna (Smith, 1995, v Fekonja, 2004). Po eni strani so izbira in način posameznikovega igranja odvisni od njegovih razvojnih zmožnosti (gibalnega, kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja), po drugi strani pa igra vpliva na to, da otrok v razvoju napreduje. V srednjem in poznem otroštvu so samostojne (nesocialne) oblike igre vedno redkejše, vse pogostejše pa igre, v katere je vključena večja skupina otrok. V srednjem in poznem otroštvu otroci uporabljajo bolj 'miniaturne' igralne materiale, igralne epizode postajajo daljše, komunikacija vse bolj kompleksna, teme bolj povezane in fizična aktivnost bolj precizna (Bergen in Pronin Fromberg, 2009; Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998). Starejši predšolski in šolski otroci raje kot v preteklih razvojnih obdobjih izbirajo za soigralce enako stare otroke istega ali različnega spola, redkeje pa starejše osebe. V obdobju srednjega in poznega otroštva postaja pogosta *igra prerivanja*, ko otroci skačejo, se prerivajo, se kotalijo, lovijo drug drugega, pri tem pa izražajo ugodna čustva (Papalia idr., 2003). Igra prerivanja se razlikuje od agresivnega vedenja, saj so v to igralno dejavnost vključujejo otroci, ki se med seboj najbolj razumejo in skupaj preživijo največ časa (Fekonja, 2004). V zgodnjem šolskem obdobju so pogoste tudi

igre, v katerih otroci preizkušajo svoje *telesne spretnosti*, npr. igre z žogo. Tudi *konstrukcijska igra*, ki vključuje gradnjo in oblikovanje določene strukture, v obdobju srednjega in poznega otroštva postane vse bolj celovita oz. zahtevna. Otroci v tem obdobju zmorejo 'graditi' vse bolj zahtevne konstrukcije, pri tem pa slediti vnaprej izdelanemu načrtu konstrukcije. V zgodnjem šolskem obdobju so predvsem *igre s pravili* prevladujoča igralna dejavnost. Igre s pravili pa od otroka zahtevajo prepoznavanje, sprejemanje in podrejanje določenim dogovorjenim in sprejetim pravilom (prav tam). Med igre s pravili spadajo med dvema ognjema, človek, ne jezi se, domine, karte in druge. Te igre otroke navajajo na upoštevanje pravil, hkrati pa zahtevajo sodelovanje in strpnost med igralci. V tem smislu spodbujajo sodelovalno in tekmovalno vedenje med vrstniki (Duran, 1995, v Fekonja, 2004). V srednjem in poznem otroštvu otroci radi sodelujejo tudi pri *igrah vlog* in *sociodramskih igrah*. Igra vlog običajno poteka tako, da posamezniki zavzamejo določeno socialno vlogo (npr. učiteljice, zdravnika) in se pretvarjajo, da so »nekdo drug« (Papalia idr., 2003). V nasprotju z igrami vlog sociodramske igre zahtevajo sodelovanje vsaj dveh otrok in interakcijo med igralci, ki s posnemanjem vedenja in z govorom načrtujejo zaporedje in vsebino dogodkov »kot da bi« (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Pečjak in Kranjc, 1999; Smilansky in Shefataya, 1990, v Fekonja, 2004). Z igro vlog ali sociodramsko igro otroci spoznavajo in preigravajo psihološke razlike med posamezniki.

Igra je pomembna dejavnost, ki omogoča otrokov razvoj tudi v srednjem in poznem otroštvu. Posamezne vrste iger, ki prevladujejo v srednjem otroštvu (konstrukcijske igre, igre prerivanja, igre s pravili, igre vlog, sociodramske igre), pri posameznikih spodbujajo različne vidike razvoja. V konstrukcijskih igrah otroci urijo svoje predstavnostne in gibalno-motorične spretnosti, v igrah prerivanja prihaja do izraza otrokova fizična moč, v igrah s pravili se otroci učijo tekmovalnosti in sodelovanja, zmožnosti prilagajanja in upoštevanja pravil, igre vlog in sociodramske igre pa omogočajo rabo jezika v socialno domišljijski igri, zmožnost razumevanja socialne perspektive, pogajalske spretnosti itd. (Bergan in Pronin Fromberg, 2009). Otrok se skozi igralno aktivnost usmerja nase, samoorganizira, se prilagaja in pogaja z drugimi udeleženci igre, skozi načrtovanje dejavnosti, z uporabo domišljije, s postavljanjem pravil, z ubesedenjem igralne dejavnosti in razvoja tudi kognitivne

spretnosti. Otrokovo učenje poteka spontano, nenačrtno, otrok pa se 'učenja' večinoma ne zaveda.

Spodbujanje socialnih veščin v otroštvu

Glede na to, da je igra nenačrtovana (notranje motivirana in spontana) dejavnost, katere končni cilj ni bistven, se tovrstno razumevanje razlikuje od t. i. pedagoškega razumevanja igre. Pedagogi v širšem pomenu besede (npr. vzgojitelji, učitelji) izraz igra uporabljajo predvsem v smislu načrtovanih, vnaprej pripravljenih sklopov dejavnosti, prek katerih naj bi se otroci določenih vsebin naučili na prijeten način.

Tudi t. i. interakcijske igre so vnaprej načrtovane igre, ki jih izvajalci najpogosteje uporabljajo z namenom izkustvenega učenja socialnih veščin v manjših skupinah. Dejavnosti so vodene in potekajo po določenih pravilih (npr. Dogša, 1991). Avtorji (Bunčić, Ivković, Janković in Penava, 1993; Kobolt, 1992; Rapuš Pavel, 2001) uporabo interakcijskih iger razumejo predvsem v smislu sproščenega ciljno usmerjenega socialnega učenja v skupini, v kateri udeleženci spoznavajo sami sebe, svoje potrebe, čustva, razpoloženja, odnos do drugih, načine komunikacije v skupini idr. Osnovni namen teh iger je torej vzgajati (učiti, spodbujati, razvijati, izboljševati) za socialne odnose. Skozi primerno izbrane in vodene igre skupina postaja vedno bolj povezana, člani pa se počutijo vedno bolj prijeto, varno in sprejeto.

Udeleženci interakcijskih iger torej ne izbirajo spontano, ampak sta njihova vsebina in potek vnaprej predvidena. Zato se razlikujejo od iger, ki jih otroci preigravajo v različnih starostnih obdobjih. Ne glede na omenjene razlike pa interakcijske igre vključujejo enake igralne dejavnosti, ki se kažejo pri spontani igri otrok. Ena izmed najpogostejših dejavnosti je soiodramsko preigravanje vlog, ki otrokom omogoča veliko možnosti za socialno učenje, saj otroke spodbuja k reševanju konfliktov med soigralci, k dogovarjanju, pogajanju, k razvoju zavzemanja socialne perspektive (Gottman, 1983, v Kavčič, 2004; Papalia idr., 2003). Skozi načrtovano sociodramsko igro otroci lahko prepoznavajo pravila, opredeljujejo vloge in preizkušajo svoje načine ravnanja v interakcijah svojimi vrstniki (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001; Rapuš Pavel, 2001).

Sociodramska igra od otrok zahteva miselne procese in oblike socialnega vedenja, katerih zahtevnost je pogojena z otrokovimi razvojnimi zmožnostmi. Tako je pri načrtovanju in izvajanju interakcijskih iger bistveno poznavanje razvojnopsiholoških značilnosti skupine, saj naj bi te igre otrokom omogočile postopoma obvladovanje tistega, česar sami še ne bi zmogli. Morajo biti izbrane tako, da so korak pred razvojem, kompetentni odrasli pa z njimi otrokom pomagajo razvojno napredovati v smeri njihovih optimalnih zmožnosti (Vigotski, 1977).

Uporaba interakcijskih iger omogoča spoznavanje psiholoških razlik med posamezniki, ki jih otroci v tem obdobju začenjajo bolj poglobljeno razumeti. Prepoznavati začnejo različne poglede na neko dejanje, vedenje ali osebo ter poskušajo usklajevati svojo perspektivo z različnimi perspektivami drugih. Otroci lahko v interakcijskih igrah spregovorijo o svojih čustvih, se pogovarjajo o možnostih nadzora nad njimi ter o medosebnih razlikah v doživljanju, izražanju in mišljenju o čustvih. Ker prijateljstvo v srednjem in poznem otroštvu glede na predhodno razvojno obdobje pridobi pomen, je zaželeno, da so teme interakcijskih iger povezane s prijateljskimi odnosi, npr. kdo je prijatelj, kako pridobiti prijatelja, kakšne lastnosti imajo prijatelji, česa prijatelji ne počnejo. Med izbranimi temami interakcijskih iger so v tem obdobju aktualne še: odnos s starši in drugimi družinskimi člani, drugačnost, razlike med spoloma, simpatije in ljubezen, čustva, prostočasne dejavnosti, šola, računalniške igrice, samopodoba idr. (prim. Dogša, 1991; Maksimović, 1991).

Posamezne interakcijske igre so pogosto povezane v smiselno celoto, ki jo imenujejo 'delavnica'. Delavnica (prim. Maksimović, 1991) je niz različnih igralnih dejavnosti, ki si logično sledijo, se med seboj povezujejo in dopolnjujejo. Oblikovana je na določeno temo, ki je aktualna za udeležence določene skupine, npr. glede na njihovo starost, spol in interese. Pri oblikovanju in izvedbi delavnic je za udeležence ključnega pomena pogovor, ki omogoči ozaveščanje pomena posameznih iger in razumevanje uporabne vrednosti spoznanega.

Pri izvajanju interakcijskih iger je pomembno upoštevati psihološke razlike med otroki. Vsebino iger in način izvajanja iger je treba prilagoditi interesom in zmožnostim otrok v določeni starostni skupini. Za mlajše otroke je priporočljivo izbrati krajše in preprostejše interakcijske igre, za starejše otroke pa vsebinsko zapletenejše igre z več pogovora.

Sklep

Razvojni psihologi igro razumemo kot spontano dejavnost, ki jo otrok izbira sam in pri kateri končni cilj (izdelek) ni bistven. Tovrstna dejavnost je pomembna za optimalen razvoj otrok tudi v srednjem in poznem otroštvu. Igra omogoča spodbujanje otrokovega socialnega, čustvenega, telesnega in kognitivnega razvoja. Raziskave so pokazale, da mlajši odrasli ocenjujejo, da jim je igra pomagala pri učenju socialnih spretnosti, pri izbiri hobijev in pogosto tudi pri izbiri poklica (Bergan in Pronin Fromberg, 2009). Glede na to, da je igra temeljna in osrednja aktivnost v razvoju otrok, je pomembno, da imajo otroci zanj dovolj priložnosti tako v družinskem kot v šolskem kontekstu. Pedagogi (npr. starši, učitelji, vzgojitelji) omogočamo čas, prostor in pripomočke, ki so pogoj, da se otroci lahko igrajo. Otrokovo igro lahko spodbudimo, usmerimo in vodimo k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnam igralnih dejavnosti tako, da npr. sprašujemo otroka po igralni dejavnosti, opisujemo ali pozivamo k dejanjem, mu pomagamo pri izvedbi dejavnosti in podobno (Zupančič, 2001). Ker je igra po svoji opredelitvi spontana in svobodna dejavnost, je pomembno, da je odrasli ne skušamo pretirano usmerjati z nenehnimi navodili in poskusi spreminjanja (popravljanja) (Casper in Thomas, 1999, v Batistič Zorec, 2002). Otroke spodbujamo k izbiri različnih iger, ki so varne ter spodbujajo posameznikov telesni, čustveni, socialni in kognitivni razvoj ter omogočajo enakost med spoloma (Bergan in Pronin Fromberg, 2009). Odrasli v otrokovo igro posežemo vselej, ko je nevarna za otrokovo zdravje in razvoj.

Interakcijske igre lahko pripomorejo k delu z otroki na področju socialnih odnosov. Prav tako pa je v šolskem kontekstu pomembno načrtovati organizirane dejavnosti za spodbujanje socialnega razvoja. Posebno pozornost za načrtno spodbujanje razvoja medosebnega razumevanja bi bilo treba nameniti predvsem tistim učencem, ki zaradi vedenjskih težav, nesprejetosti v razredu ali zaradi svojih nadpovprečnih ali podpovprečnih sposobnosti izraziteje odstopajo od drugih. Otroci z vedenjskimi težavami najpogosteje slabše razumejo medosebne in moralne situacije kot učenci, ki se v šoli vedejo prosocialno (Selman, 1980). Učenci z vedenjskimi težavami so navadno bolj napadalni, bolj moteči v socialni interakciji in manj učinkoviti pri reševanju socialnih problemov (Zupančič, 1997).

Razvoj socialnega razumevanja vpliva na posameznikovo boljše prilagajanje v šolskem in družinskem okolju. Sposobnost zavzemanja perspektive je nujen, a ne zadosten pogoj za posameznikovo socialno vedenje. Na vedenje v medosebnih odnosih vplivajo predvsem neposredne izkušnje posameznika v socialnih interakcijah (Durkin, 1995). Zato je smiselno, da otroke in mladostnike spodbujamo k interakcijam z drugimi ljudmi ter se o njih z njimi tudi pogovarjamo.

Literatura

Banerjee, M. (1997). Peeling the onion: A multi layered view of children's emotional development. V S. Hala (ur.), *The Development of Social cognition* (str. 241–272). United Kingdom: Psychology Press.

Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre*. Interno gradivo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Bergen, D. in Pronin Fromberg, D. (2009). *Play and Social Ingeraction in Middle Childhood*. Pridobljeno 9. 10. 2009, s http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-36854367_ITM

Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J. in Penava, A. (1993). *Igrom do sebe*. Zagreb: Alinea.

Dogša, I. (1991). *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*. Oxford: Blackwell Publishers.

Fekonja, U. (2004). Razvoj otroške igre. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 382–393). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Harris, P. (1996). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.

Horvat, L. (2001). Predgovor. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Kavčič, T. (2004). Igra dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 278–289). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Kavčič, T. in Fekonja, U. (2004). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 224–349). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Kobolt, A. (1992). Interaktivna vzgoja kot eden izmed metodičnih pristopov v skupinskem delu z mladostniki. *Pedagoška obzorja*, 7 (19/20) 42–48.

Maksimović, Z. (1991). *Mladinske delavnice*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri društvu psihologov Slovenije.

Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1998). Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri. *Psihološka obzorja*, 1 (7), 25–49.

Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Pečjak, S. in Kranjc, S. (1999). Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions. *European early childhood education research journal*, 7 (1), 35–44.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). Teorije otroške igre. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (str. 1–32). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Pristopi, metode in tehnike preučevanja psihičnega razvoja. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 64–88). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Milivojević, Z. (1999). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.

Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding of emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Papalia, D. E., Olds, W. S. in Feldman, D. R. (2003). *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Piaget, J. in Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.

Puklek, M. in Gril, A. (1999). Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V M. Zupančič (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 43–66). Ljubljana: i2.

Rapuš Pavel, J. (2001). Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini. *Socialna pedagogika*, 5 (3), 273–293.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Toličič, I. (1961). *Otroka spoznamo v igri*. Ljubljana: DZS.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Zupančič, M. (1997). Psihološke teorije intelektualnega in moralnega razvoja v mladostništvu. V J. Justin (ur.), *Etika, družba, država (II) – gradivo za doizobraževanje učiteljev* (str. 23–92). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zupančič, M. (2001). Vloga odraslega v otrokovi igri. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 107–123). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2009.