

5.00

Ivan Jolčić

Otroka

spoznamo v igri





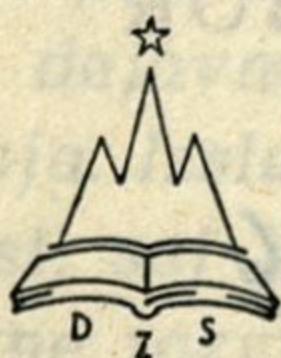


# ODPIS

DR. IVAN TOLIČIČ



## OTROKA SPOZNAMO V IGRI



LJUBLJANA 1961

2330625



159.82

28121



D 2007/13318

V tem delu so podani v skrajšani obliki izsledki doktorske disertacije z naslovom: »Igralna dejavnost kot diagnostično sredstvo otrokove osebnosti v predšolski dobi.«

Disertacijo je kandidat uspešno branil na ljubljanski univerzi dne 30. decembra 1959 pred izpitno komisijo, ki so jo sestavljali:

Predsednik:

dr. Vlado Schmidt, izredni prof.  
Univerze v Ljubljani.

Člani:

dr. Mihajlo Rostohar, hon. redni prof.  
Univerze v Ljubljani;

dr. Zoran Bujas, redni prof.  
Univerze v Zagrebu;

dr. Stanko Gogala, redni prof.  
Univerze v Ljubljani.

OSNOVNA ŠOLA STANA ZUPANČIČA  
MARIBOR  
OBČINA MARIBOR - CENTER

Št. 411 3537

Dne 15/7 66  
27.6.73

Št. 411  
1209

Sign.



## PREDGOVOR

Igra je že od nekdanj sestavni del otrokovega življenja. Čeprav se je način življenja na raznih stopnjah družbenega razvoja spreminjal, je igra vendarle ostala sestavni del otrokove dejavnosti tudi v novih družbenih pogojih. Zato je igra že od nekdanj zanimala razne mislece. Konstruirali so teorije, s katerimi so skušali pojasniti izvor in pomen igre.

V zadnjih dvajsetih letih se je pomen otroške igre še povečal. Mnogi raziskovalci so prišli do spoznanja, da je igra nenadomestljivo sredstvo za spoznavanje otroka v predšolski dobi ter hkrati tudi zelo uspešno terapevtsko sredstvo. Predšolski otrok preživi največ prostega časa v igri. V igri pride do izraza njegova dejavnost; v njej se izraža otrokov intelektualni razvoj, njegove želje, motivi, vrednotenja, osebne lastnosti itd. Zato je otrokova igralna dejavnost ena izmed najbolj naravnih poti, ki nam na poseben način odkriva dinamično strukturo in delovanje otrokove osebnosti.

Tem raziskovalnim težnjam se pridružuje tudi moja študija. V prvem delu študije je podan kritični pregled raznih izsledkov o otroški igri. Tu je obdelan razvoj otrokove igralne dejavnosti, važnejše teorije o izvoru otrokove igre, pomen igre za razvoj otrokove osebnosti, igra kot sredstvo za spoznavanje otroka ter igra kot terapevtsko sredstvo. Kritični pregled vsebuje važnejše izsledke s teh področij ter hkrati podaja tudi kritiko tistih naziranj, ki ne ustrezajo znanstvenim pogledom na te pojave.

V drugem delu študije so podani izsledki mojih poskusov. Zaradi obširnosti tematike sem se v raziskavi omejil na probleme, ki pojasnjujejo vprašanje o povezanosti igralne dejavnosti z otrokovim intelektualnim razvojem. Študija prikazuje za posamezne vrste igrač tudi konkretne oblike igralnih dejavnosti, ki so značilne za posamezne stopnje duševnega razvoja. Izsledki imajo poleg teoretičnega pomena tudi praktično vrednost, saj jih lahko uspešno uporabimo za spoznavanje otrokove duševne razvitosti.

Vsaka eksperimentalna študija je v veliki meri odvisna od pogojev in sredstev, ki jih ima eksperimentator na razpolago. Pogoji za



eksperimentalno delo na področju psihologije so pri nas v Sloveniji šele v razvoju. Zato se najiskreneje zahvaljujem univ. profesorju dr. M. Rostoharju, ki je z velikim razumevanjem spremljal študijo ter mi iz skromnih sredstev Psihološkega inštituta omogočil izvedbo poskusov. Prav tako se zahvaljujem univ. prof. dr. Z. Bujasu za dragocene metodološke napotke.

Poskuse smo izvedli v manjših skupinah, zato smo potrebovali zanje več sodelavcev. To delo so z razumevanjem opravili slušatelji psihologije. Tudi sodelovanje otrok je bilo dobro. Zato lepa hvala vzgojiteljskim kolektivom Prešernovega, Bežigrajskega in vrtca Ajdovščina v Ljubljani.

Ljubljana, decembra 1959.

I. T.



## PREGLED VSEBINE

<b>Predgovor</b> .....	3
------------------------	---

### I. del

<b>Kritični pregled raznih izsledkov o otroški igri</b> .....	7
✓ Razvoj otrokove igralne dejavnosti .....	9
✓ Važnejše teorije o izvoru otroške igre .....	19
✓ Pomen igre za razvoj otrokove osebnosti .....	29
✓ Igra kot sredstvo za spoznavanje otroka .....	38
✓ Igra kot terapevtsko sredstvo .....	60

### II. del

<b>Povezanost igre z otrokovim intelektualnim razvojem</b> .....	65
Problem .....	67
Metoda .....	68
Poskusne osebe .....	69
Obdelava rezultatov in razlaga izsledkov .....	70
1. Stopnje igralne dejavnosti po sestavljenosti .....	70
2. Točkovanje igralne dejavnosti .....	76
3. Rezultati točkovanja igralne dejavnosti .....	77
4. Korelacija med duševno starostjo poskusnih oseb in točkami v igri .....	78
✓ 5. Igralna dejavnost na posameznih stopnjah duševnega razvoja .....	80
✓ 6. Igra s posameznimi vrstami igrač na raznih razvojnih stopnjah .....	85
✓ 7. Zanimanje za posamezne vrste igrač na raznih razvojnih stopnjah .....	103
<b>Literatura</b> .....	109







# RAZVOJ OTROKOVE IGRALNE DEJAVNOSTI

## I. DEL

# KRITIČNI PREGLED RAZNIH IZSLEDKOV O OTROŠKI IGRI







## RAZVOJ OTROKOVE IGRALNE DEJAVNOSTI

Začetke igralne dejavnosti najdemo pri otroku že v prvem življenjskem letu.

O teh vprašanjih je izvedel sistematične študije A. Gesell s svojimi sodelavci na Yalski kliniki.<sup>1</sup> Med drugim je ugotovil, da otrok že ob koncu prvega meseca prijema predmete, ne da bi jih istočasno z očmi fiksiral. Tromesečni otrok hkrati drži in tudi gleda predmet. Šele v naslednjih mesecih doseže otrok tako stopnjo v razvoju, da predmet najprej fiksira z očmi in šele nato prime. Zato upravičeno rečemo, da je stopnja, ko otrok prijema predmete najprej »z očmi«, nato šele z roko, že znak uspešnega razvoja. Skupno delovanje rok in oči je sestavljen proces, zato je potrebna poprejšnja vaja.

V četrtem mesecu življenja postane otrokova roka bolj prožna, zlasti v gibanju prstov. Ob priložnostnem premikanju svojih rok opazi otrok tudi gibanje prstov. Temu sledi nov odziv. Otrok pritegne roke bliže ter opazuje gibanje prstov. Temu pravimo igra s prsti. S tem, ko se otrok igra s prsti, tudi tipa z njimi ter tako dobiva nova izkustva. Hkrati občuti tudi tipanje na mestih, ki jih prsti z dotikom dražijo. Tako otrok torej postopoma igraje spoznava svoje telo. Šele s pomočjo izkustva, ki ga dobi z igro prstov in rok, loči roke in prste od drugih predmetov. Skromno izkustvo izpopolnjuje s tem, da prste in tudi vse predmete, ki jih doseže z rokami, vtika v usta.

S šestim mesecem se otrok že dalj časa zaposli z igro svojih rok in prstov. Igra se tudi s prsti na nogi ter jih prav tako skuša spraviti v usta. Vendar je otroku v tej starosti ljubša igra z igračo ali

---

<sup>1</sup> Rezultati teh študij so objavljeni v številnih publikacijah. Važnejši izsledki o problemih, ki jih obravnavam v tem prispevku, so objavljeni v naslednjih dveh publikacijah:

a) Gesell, A.: *The first five Years of Life*, New York, 1940, ponatis London, 1954.

b) Gesell, A.; Ilg, F. L.; Learned, J.; Ames, L. B. *Infant and Child in the Culture of Today*, New York and London 1943.



s kakim drugim predmetom, kakor pa s prsti. Z osmim mesecem se otrok posebno rad igra s takimi predmeti, ki mu nudijo dovolj možnosti za opazovanje in tipanje. S takimi predmeti se tudi dalj časa ukvarja.

Z desetim mesecem dosežeta velik razvoj palec in kazalec na roki. Čeravno roke v tej starosti uporablja poleg prijemanja in tipanja predmetov še za gibanje, plezanje po tleh, se vendar njihova spretnost v ravnanju s predmeti znatno poveča. Otrok otipava s kazalcem na predmetih luknje in zareze, notranjost skodelice, s palcem in kazalcem vleče vrvico, spravlja dva predmeta skupaj ali enega v drugega itd. Tako pride otrok do prvih izkušenj o votlem in masivnem, o praznem in polnem, o prostornih razlikah, zgoraj, spodaj, notri, zunaj itd. Otrok ne pozna teh jezikovnih izrazov, niti jih ne razume, če jih odrasli uporabljajo, vendar mu najenostavnejše stvarne izkušnje o prostornih lastnostih pomagajo pri nadaljnjem spoznavanju in ravnanju s predmeti, pri orientaciji v novih okoliščinah.

V prvem letu življenja prevladuje v igri dejavnost otrokovih funkcij, ne pa značilnost gradiva ali pa izrazna vsebina igrač. Torej ne gre v tej starosti prvenstveno za oblikovanje gradiva, temveč, kakor je ugotovila Ch. Bühlerjeva<sup>2</sup>, pride gradivo le toliko v poštev, v kolikor nudi možnost za dejavnost otrokovih funkcij. Zato je Bühlerjeva tako igro poimenovala funkcijska igra. Z natančnimi opazovanji je ugotovljeno, da se otrok zlasti rad igra s takimi rečmi, ki ustrezno zaposlijo njegove razvojne zmožnosti. In obratno, otrok hitro opusti igračo, ki ne zaposli njegovih čutnih in drugih zmožnosti. Če damo otroku v prvem življenjskem letu tehnično dovršeno igračo, n. pr. avtomobil, ki ima kolesa in vzmet za navijanje, ga otrok prej odloži kakor pa kakšno bolj enostavno igračo, ki jo lahko upogiba, tolče po njej, ki zaropoče, če jo strese, jo lahko razstavi itd. Pri tem ne moremo reči, ali daje otrok prednost barvi ali obliki, zanj je važno le to, kaj mu predmet nudi, kaj lahko z njim naredi.

Na razvoj otroške igre, in sicer na način in vsebino igralne dejavnosti ob koncu prvega, zlasti pa v drugem letu, v veliki meri vpliva otrokovo posnemanje drugih otrok in odraslih. Otrokovo posnemanje drugih otrok in odraslih je v tesni zvezi z razvojem inteligentnosti. Neposredno posnemanje nastopa po J. Piagetovih<sup>3</sup> ugotovitvah po 8 mesecu starosti. Če hoče otrok posnemati odraslega,

<sup>2</sup> Bühler Charlotte: Kindheit und Jugend, Leipzig 1931, tretja, razširjena izdaja, str. 6—75.

<sup>3</sup> Piaget, J. und Inhelder, B.: Die Psychologie der frühen Kindheit, v knjigi D. Katz: Handbuch der Psychologie, Basel 1951.



mora biti zmožen nadzorovati lastne gibe. Pogoji za tako dejavnost je utrjena fiziološka zveza med vidnimi zaznavami, s katerimi otrok zaznava gibanje drugih oseb, z motoričnimi občutki in z občutki ravnotežja lastnega telesa. Ta zveza se postopoma vsklaja in utrjuje. Zlasti igra v prvem življenjskem letu pospešuje njen proces.

Neposrednemu posnemanju sledi ob koncu drugega življenjskega leta posredno posnemanje. Pri otroku opazimo n. pr. čudno hojo ali druge posebne geste. Otrok nima pobude za tako ravnanje v neposrednem okolju, ne vidi vzora, da bi ga neposredno posnemal. Izvori za tako ravnanje so posebno intenzivni doživljaji, ki jih je doživel pred nekaj dnevi. Torej gre dejansko za posredno posnemanje.

Kakor vidimo, se otrokovi motivi, ki delujejo na usmeritev igralne dejavnosti, v drugem letu dalje razvijajo. V ospredje stopi motiv posnemanja. V skladu s spremembo motivacije in razvojem celotne otrokove zmogljivosti se menja tudi vsebina in oblika igralne dejavnosti.

Prehodi iz ene oblike igre v drugo niso ostro časovno omejeni. Tudi v drugem in tretjem letu še vedno najdemo funkcijsko igro, ki prevladuje v prvem letu otrokove starosti, vendar postopoma pomenja, hkrati pa druge oblike naraščajo.

V drugem letu zasledimo razvoj domišljajske (fikcijske) in dojemalne (receptijske) igre, kakor jih je poimenovala Ch. Bühlerjeva<sup>4</sup>. Po njenih ugotovitvah domišljajske in dojemalne igre naraščajo od prvega leta ter dosežejo v primerjavi s funkcijsko igro največji razmah med četrtem in petim letom, nato pa občutno pojemajo.

V tretjem življenjskem letu opažamo pri otroku že ustvarjalno (konstruktivno) igro, ki postopoma narašča ter v primerjavi s funkcijsko, domišljajsko in dojemalno igro doseže v šestem letu vodilni položaj. Pri otroku v predšolskem obdobju zasledimo torej v vseh starostnih stopnjah vse štiri oblike igre, le da v določenih starostnih obdobjih prevladujejo posamezne oblike. Tako v prvem in drugem letu prevladuje funkcijska igra, v tretjem, četrtem in petem letu domišljajska in dojemalna, v šestem letu pa ustvarjalna.

Sedaj si na kratko oglejmo nekaj oblik otrokovih dejavnosti, ki spadajo v posamezne oblike iger o katerih smo govorili.

**F u n k c i j s k e i g r e :** gibanje udov, glave, poizkušati dvigniti se, plezanje po »štirih«, vstati in sestiti, stati na prstih, vzpenjanje po stopnicah, plezati, skakati, telovaditi, drsati, prijematiti, tipati, prenašati predmete, odpirati in zapirati pokrov, pospraviti igrače, sipati

<sup>4</sup> Istotam, str. 129—147.



pesek iz ene posode v drugo, čečkanje, gnetenje, zmečkati in trgati papir, igrati z žogo, vleči igračo na vrvici za seboj, se gugati na gugalnem konju itd.

**Domišljajske igre:** hraniti igračke, jih kaznovati, z njimi govoriti, punčko in živali obravnavati kot svoje prijatelje, igrati se, kako gremo spat, igrati vlogo kuharice, voznika, trgovca, pismo-noše, vojaka itd., narediti se za psa, leva, volka itd.

**Dojemalne igre:** opazovati slike, opazovati druge pri risanju, gnetenju, pri sestavljanju predmetov, poslušati pravljice, pesmi, obiskati kino, gledališče itd.

**Ustvarjalne igre:** graditi, risati, pisati, obdelovati pesek, plastelin, pripovedovati, peti, izrezovati slike in sestavljati slike iz delov, šivati itd.

O funkcijski igri, o njenem izvoru in pomenu smo že govorili. Sedaj si oglejmo domišljajsko in dojemalno igro. Domišljajska in dojemalna igra sta po svoji značilnosti bližji funkcijski igri, kakor pa ustvarjalni igri. Pri ustvarjalni igri prevladuje težnja po uspehu. Ta se izraža v objektu, otrok nekaj naredi — ustvari. Pri domišljajski in dojemalni igri pa otrok ne »ustvarja«, ampak gre predvsem za dejavnost njegovih funkcij. Pravzaprav sta obe vmesni prehodni obliki k ustvarjalni igri. Oglejmo si ta prehod поблиže.

Prvotno otrok pri igranju s kakršnim koli gradivom nima nobenega načrta. Na gradivu preizkuša svoje skromne sile in zmožnosti, kar mu dela posebno veselje. V ospredju je torej dejavnost njegovih razvijajočih se funkcij. Pri tem nima namena, iz gradiva kaj narediti.

Temu sledi nadaljnja stopnja, ko otrok z gradivom napolnjuje razne posode, tako n. pr. kanglico polni s peskom in ga zopet iztresa, odpira in zapira škatle ali torbico itd., kar navadno večkrat ponavlja. S tako dejavnostjo otrok že nekaj proizvaja in tudi doseže nek rezultat. Na tej stopnji ne oblikuje gradiva na poseben in lasten način, temveč ga oblikuje s predmeti, kakor so n. pr. kanglica, škatla itd. To je ena izmed prehodnih stopenj k ustvarjalni igri. Nadaljnji korak naredi otrok s tem, da mu slučajno, ali pod vplivom posnemanja uspe nekaj narediti. Ob tem se veseli in največkrat pokaže izdelek soigralcu ali pa odraslim. Seveda otrok takega izdelka ni smiselno in načrtno napravil. Zato ga tudi ne smemo imenovati smiselna tvorina. Da je res tako, nam potrjuje tudi dejstvo, da otrok takega izdelka še ne poimenuje. Če vprašamo dveletnega otroka, ki nam vesel pokaže svoj »izdelek«, kaj je napravil, ne ve, kaj bi odgovoril. Prvotni izdelki otroku ne pomenijo nekih predstavnik slik predmetov, zato svojih tvarin ne more poimenovati.



Bistvo naslednje stopnje je v tem, da otrok lasten izdelek poimenuje. Poimenovanje je prvotno pretežno simbolično. S tem hočemo reči, da poimenovanje izvira bolj iz otrokove želje, kakor pa iz dejanske podobnosti določenemu predmetu. Princip podobnosti se šele postopoma uveljavlja. Do veljave pride šele takrat, kadar ima otrok o določenem predmetu potrebno izkustvo. Tako pa otrok pri poimenovanju upošteva le tisto, kar o predmetu ve in kar ga zanima. Podobno je pri risanju, ki je za otroka tudi igralna dejavnost. Otrok ne nariše tega kar vidi, temveč to, kar o predmetu ve, zlasti tisto, kar je zanj najbolj važno. Z razvojem otrokovega izkustva se tudi princip podobnosti vedno bolj uveljavlja.

Nadaljnja stopnja v razvoju igralne dejavnosti se kaže v tem, da si otrok postavi cilj in k njemu usmerja svojo dejavnost. Pri tem ni toliko važno, ali ima otrok o cilju sliko na osnovi predstave določenega predmeta, ali pa si ustvari sliko iz poljubnih predstav, važnejše je to, da so vse pobude njegove dejavnosti usmerjene k določenemu smotru. Otrok si torej cilj predstavlja in hkrati kombinira razne predstave dejanj, ki vodijo k cilju. Na tej stopnji pride, kakor vidimo, do novih kombinacij predstav, ki jih imenujemo produktivne domišljajske tvorbe. Pri otroku opazamo celo vrsto vmesnih dejavnosti preden je zmožen produktivno fantazijske tvorbe uresničiti na gradivu. K tem vmesnim dejavnostim spadajo dejavnosti, ki smo jih imenovali pri domišljajski in dojemalni igri.

V domišljajskih igrah pride do izraza domišljaja, z njeno pomočjo se otrok vživlja v razne vloge, n. pr. v jezdeca, voznika, čeprav ima samo palico ali obrnjen stol. V takih okoliščinah ni potrebno, da je situacija stvarno podobna resnični, tisto, kar manjka nadoknadi otrokova domišljaja. V procesu vživljanja v razne vloge prevzema otrok določene funkcije, ali človeka (n. pr. poštarja, s tem, da si obesi mamino torbico okrog vratu in prinese kos papirja), ali živali (n. pr. psa, zato hodi po štirih in laja). V domišljajski igri otrok tudi včasih zamenja vloge, ali pa vzame nekaj iz ene vloge ter združi z drugo vlogo. Na ta način pride do čudnih kombinacij, ki jih v stvarnosti nikjer ne najdemo. N. pr. otrok igra vlogo psa tako, da se poleg lajanja tudi na človeški način pogovarja z gospodarjem itd. Tako početje nima zveze z antropomorfizmom, kajti, kakor smo videli, gre za naiven proces in združevanje raznih vlog brez kritičnosti, brez kakršnih koli argumentov, gre samo za igro. Pri domišljajski igri torej nimamo opravka z oživljanjem in poduševljanjem, temveč le s poljubno zamenjavo vlog med osebami in objekti. Za otroka na tej stopnji duševnega razvoja je vse z vsem v odnosu, eno lahko prevzame vlogo drugega.



V domišljijki igri pridejo do izraza razni vplivi okolja, otrokovo izkustvo, zlasti pa njegova čustvenost. Marsikatera otrokova želja se v resničnosti ne more izpolniti, medtem ko v igri s pomočjo domišljije doseže izpolnitev. Pod vplivom čustvenosti in s pomočjo domišljije prenaša otrok svojo lastno čustveno napetost in konflikte v igro, ne da bi se tega vedno zavedal. Na ta način otrok z igro večkrat sprošča svojo notranjo čustveno napetost in potlačene afekte, zaradi tega ima igra tudi terapevtski pomen. Hkrati dobimo s pomočjo igre tudi vpogled v otrokovo duševnost.

Pri preučevanju oblik domišljijke igre je Murphy<sup>5</sup> v Ameriki analiziral 3000 oblik otroške igre ter zasledil sledeče vzorce:

- a) d o m a č v z o r e c : (kuhanje, hranjenje, imeti obisk — goste, voziti punčko z vozičkom, posnemati očeta, mater);
- b) p r o d a j a t i i n k u p o v a t i ;
- c) aktivnosti povezane s t r a n s p o r t o m : (peljati se z avtomobilom, ladjo, vlakom itd.);
- d) k a z n o v a t i : (igrati se stražnika, igra s puško) ;
- e) g o r e t i : (igrati se gasilca);
- f) m o r i t i i n u m i r a t i ;
- g) i g r a t i l e g e n d a r n o o s e b o .

Način domišljijke igre se s starostjo otroka spreminja. Pri šolskih otrocih je zlasti priljubljena »hišna igra«, kakor jo imenuje M. Parten<sup>6</sup>. Navadno so manjši otroci pri taki igri bolj pasivni, eden starejših je navadno oče ali mati. Triletni otroci se igrajo navadno tako, da oblečejo in slečejo punčko, jo dajo spat itd. Pri otrocih, starih nad tri leta, pride pri »hišni igri« v poštev več sestavljenih aktivnosti, tako n. pr. postavljajo punčko k mizi, telefonirajo po zdravnika, kuhajo za punčke itd. Starejši otroci dramtizirajo dogodke iz zgodb, ki so jih slišali, brali ali videli v filmu itd. V poštev pridejo tudi znane zgodovinske in pustolovske osebe. Tudi igra, s katero otroci ponazarjajo šolo, učitelje in učence, je zelo priljubljena in pogosta pri otrocih šolske starosti.

Dojemalno igro opazamo pri otroku v celotnem predšolskem obdobju od prvega leta dalje. V primerjavi z domišljijko in ustvarjalno igro zavzema časovno mnogo manjši obseg. Otrok mnogo bolj uživa v taki igri, kjer je sam dejaven. S tem ima tudi več možnosti za različne smeri udejstvovanja po lastni želji. Pri dojemalni igri pa je otrokova dejavnost mnogo bolj omejena, kakor pa pri domišljijki.

<sup>5</sup> Hurlock, E: Child Development, New York 1950, druga izdaja, stran 364.

<sup>6</sup> Glej delo navedeno pri 5, str. 346—347.



ali ustvarjalni igri. Z dojemalno igro si nabira nova izkustva, hkrati pa tudi vadi svoje funkcije. Pobude in izkustvo, ki ga otrok dobiva pri dojemalni igri, pride do izraza pri domišljijski in ustvarjalni igri. Dojemalna igra intenzivno razvija otrokove duševne funkcije ter s tem omogoča hitrejši prehod k ustvarjalni igri.

V petem življenjskem letu prevladuje v otrokovi igralni dejavnosti ustvarjalna igra, ki v naslednjih letih v časovnem obsegu še bolj naraste in postopoma vodi k delu in ustvarjanju. Opazovanja E. Hurlockove<sup>7</sup> kažejo, da otrok do petega ali šestega leta deva stvari skupaj, ne da bi prej imel nek plan ali vzorec. Tej stopnji igralne dejavnosti bi lahko rekli poskušanje. Med petim in šestim letom nastopi nov način igre, in sicer otrok izbira poseben material za gradnjo in za razne konstrukcije. Otrok si cilj svoje dejavnosti predstavlja in hkrati kombinira razne predstave dejanj, ki vodijo do cilja. Predstavna slika cilja, kakor tudi predstavne slike vmesnih dejanj omogočajo otroku, da izbira posebno gradivo za igralno dejavnost in ga v skladu s predstavnimi slikami tudi oblikuje. Tako igro uvrščamo k ustvarjalni igralni dejavnosti. To stopnjo igralne dejavnosti doseže po ugotovitvah Ch. Bühlerjeve<sup>8</sup> preko 75 % otrok med petim in šestim življenjskim letom. Kakor njene, tako tudi študije drugih raziskovalcev kažejo, da otrok ne doseže te stopnje pri vseh oblikah igre hkrati. Po ugotovitvah H. Hetzerjeve<sup>9</sup> se ustvarjalnost najprej uveljavi pri risanju in gradnji, in sicer pri vseh normalnih otrocih pri petem letu. Pri plastičnih in tehničnih delih pa je še pri šestletnih otrocih od 10—20 % takih, ki ne dosežejo stopnjo ustvarjalnosti (glej sliko 1). Ti otroci oblikujejo gradivo brez kakršnega koli cilja ali predstave o njem. Zato tudi njihova dejavnost nima določene usmerjenosti. Pri risanju gre razvoj k ustvarjalnosti od stopnje čečkanja (od drugega do tretjega leta), kjer otrok svojih čačk ne poimenuje, k poimenovanju, ali že pri risanju ali po končani risbi. S petim letom pa ima otrok že pred risanjem jasnejši cilj ali predstavo tega, kaj bo narisal ter k temu cilju usmerja svojo dejavnost.

Razvoj tehnične ustvarjalnosti gre počasneje kakor pa razvoj risanja. Poleg tega ima neke posebnosti. Prav te posebnosti sta s poskusi z matadorjem dognali H. Hetzerjeva in V. Neubauer<sup>10</sup>. (Matador sestavljajo razne lesene ploščice, koleščki, kvadri in kocke različnih velikosti, ki imajo luknje. Otrok jih lahko veže s paličicami

<sup>7</sup> Istotam, str. 348—349.

<sup>8</sup> Glej navedeno pri 2, str. 217—231.

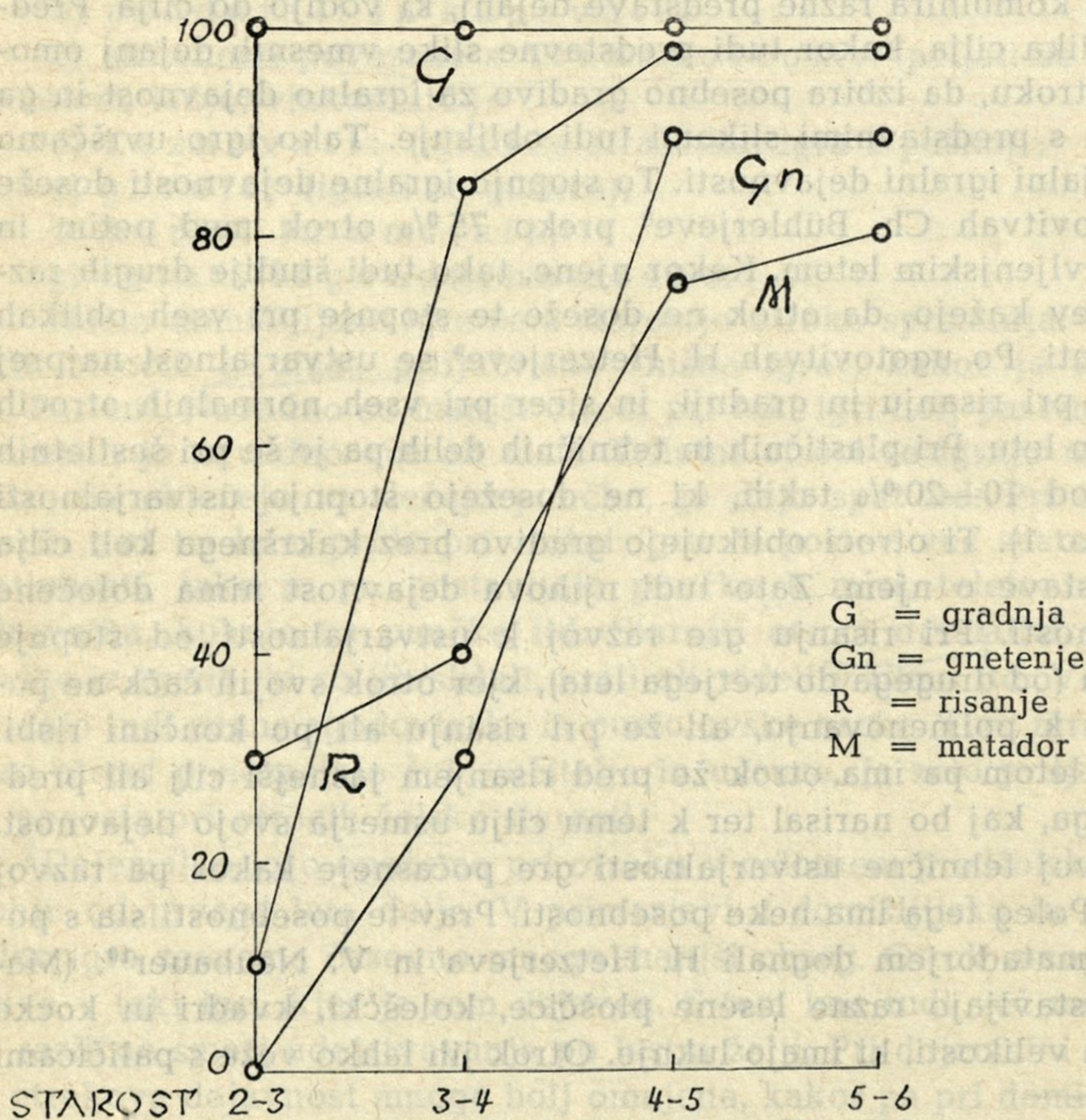
<sup>9</sup> Glej delo navedeno pri 2, str. 221—222.

<sup>10</sup> Glej delo navedeno pri 2, str. 222—225.



ter sestavlja razne tehnične konstrukcije). Po teh izsledkih dveleten otrok uporablja lesene dele tako, da jih deva drugega poleg drugega ali vrh drugega ter tako gradi. Paličic za specifično tehnično gradnjo ne uporablja. Šele dve in pol letni otrok začenja matador specifično-tehnično uporabljati in sicer tako, da s paličicami veže posamezne dele. Ta stopnja gradnje je podobna čečkanju pri risanju. Gre za gradnjo, ki ima eno ali dve razsežnosti. Na tej stopnji otrokovi izdelki še nimajo značilnih podobnosti z dejanskimi predmeti.

Nadaljnji korak v razvoju se kaže v tem, da otrokov izdelek še nima vseh lastnosti tistega predmeta, ki ga predstavlja, temveč le značilno lastnost, tako n. pr. mlin na veter — vetrnico, hiša — streho itd. Ta stopnja je podobna shematičnemu risanju. Otroci osta-



Slika 1. Razvoj izraznih funkcij.

(Slika je objavljena v knjigi: Ch. Bühler — Kindheit und Jugend — Leipzig, III. predelana in razširjena izdaja, 1931, str. 222.)



nejo na tej stopnji ustvarjalnosti do osmega življenjskega leta. Še le po devetem letu se zniža odstotek shematične ustvarjalnosti pod 30 %.

Nadaljnji razvoj tehnične ustvarjalnosti se kaže v tem, da otrok tako gradi, da je njegov izdelek čim bolj podoben tisti stvari, ki jo želi narediti. To stopnjo doseže po devetem letu starosti.

Okoli dvanajstega leta opazamo pri otrocih nadaljnjo stopnjo v razvoju tehnične ustvarjalnosti. Otroku ne gre več samo za to, da je njegov izdelek po zunanjem videzu čim bolj podoben tisti stvari, ki jo želi narediti, ampak njegov izdelek mora tudi funkcionirati. To stopnjo Ch. Bühlerjeva imenuje funkcijska zrelost gradnje. Po njenih ugotovitvah dosežejo deklice to stopnjo kasneje kot dečki, in sicer okoli 14. življenjskega leta. Na splošno pri dekletih bolj prevladuje način gradnje, ki je značilen za prejšnjo stopnjo, kjer gre predvsem za zunanjo podobnost s stvarjo in ne za funkcionalno podobnost. Tej razliki je verjetno vzrok različna usmerjenost fantov in deklet po sedmem letu starosti, ki jo pogojujejo tudi razni vplivi okolja in vzgoje.

Nastane vprašanje, ali otrokova ustvarjalna igralna dejavnost, o kateri smo doslej govorili, še spada k igri, ali pa že k delu — ali celo k ustvarjalnemu delu. Kakor smo videli, obstaja ozka zveza in postopni prehodi od enostavnih oblik igralne dejavnosti (funkcijska igra) do bolj sestavljenih (domišljajska in dojemalna igra) in od tod spet prestopni prehod k ustvarjalni igri in k delu. Dejansko sta pri otroku igra in ustvarjalnost povezana. Ch. Bühlerjeva<sup>11</sup> loči igro od ustvarjalnosti po tem, kaj pri neki dejavnosti prevladuje. Če gre pri dejavnosti za oblikovanje funkcij, govorimo o igri, če gre pri dejavnosti za uspeh, ki se izraža v objektu, pa govorimo o delu ali celo o ustvariteljskem delu. K temu je treba pripomniti, da gornja opredelitev upošteva pri klasifikaciji otrokove dejavnosti le zunanji izrazni aspekt dejavnosti, ne upošteva pa otrokove motivacije. Večkrat je tako, da otrok tudi pri ustvariteljski dejavnosti, ki je usmerjena k določenemu cilju, igraje dela, sestavlja in oblikuje in s tem zadošča potrebi po aktivnosti ter tako sprošča in zadovoljuje svoje želje. Če opredeljujemo tako dejavnost z zunanjega, izraznega aspekta, potem jo uvrščamo k delu ali celo k ustvarjalnemu delu, če pa jo opredeljujemo z vidika otrokove motivacije in čustev, ki jih otrok pri taki dejavnosti doživlja, pa jo upravičeno uvrščamo k igri. Iz teh razlogov je opredelitev otrokove dejavnosti po klasifikaciji Charlotte Bühlerjeve večkrat težavna.

<sup>11</sup> Glej delo navedeno pri 2, stran 130.



V razvoju otrokove igralne dejavnosti, o kateri smo doslej govorili, je treba osvetliti še nekatere činitelje. Med te spada vedno večja zmogljivost funkcij, ki je tesno povezana z otrokovim uspehom in veseljem, ki ga pri tem doživlja, ter socialna funkcija igre.

Razvoj zmogljivosti posameznih funkcij in socialnih odnosov se v igri medsebojno prepletavata in vplivata drug na drugega. Otrok dobiva v socialnih stikih pobude za stopnjevanje svoje zmogljivosti, hkrati pa se zmogljivost izpolnjuje z udejstvovanjem ter omogoča otroku vraščanje v socialno družbo. Te medsebojne vplive opažamo pri otroku že v drugi polovici prvega življenjskega leta. Čim otrok ugotovi, da nekdo opazuje njegovo igro, jo nadaljuje s še večjo energijo. Že v funkcijski igri otrok doživlja veselje s tem, da zmore določeno dejavnost. S stopnjevanjem svojih zmogljivosti, ki jih spremlja doživljanje lastne moči, preide otrok mejo lastne individualnosti in njegov jaz prodira v svet ali k objektom ter s tem k ustvariteljskim dejavnostim, ali k osebam in s tem k razširjanju in poglobljanju socialnih odnosov. S tem se postopoma spreminja otrokova motivacija, ki vpliva na vsebino in usmeritev igralne dejavnosti. Izrazito funkcijsko veselje, ki prevladuje v začetku otrokove igralne dejavnosti, postopoma zamenja otrokova težnja po stopnjevanju zmogljivosti. Ta pride zlasti do izraza v ustvarjalni igri. Težnja po socialnem stiku pride do izraza v skupinskih igrah. Torej, otrokova potreba po aktivnosti se z razvojem organizma in duševnim razvojem dalje diferencira. Otroka v igri ne zadovoljuje vsaka dejavnost, temveč le taka, ki terja vedno večjo zmogljivost njegovih funkcij, in sicer v socialnem stiku z drugimi osebami. Tej novi težnji ustrezajo razne oblike skupinskih iger in športne dejavnosti. Po študijah A. Gesella<sup>12</sup> in M. Parten<sup>13</sup> prevladuje pri otroku od drugega do tretjega leta pretežno vzporedna igra, kadar je skupaj z drugimi otroki, čeprav ima rad otroško družbo.

Od tretjega do četrtega leta se otrok rajši igra v skupinah dveh ali treh, toda te se stalno spreminjajo po strukturi in dejavnosti. Od četrtega do petega leta se otrok navadno igra v skupini dveh ali treh že dalj časa. Za igro pogosto izbira priljubljenega tovariša istega spola. Pri vodenju igre je večkrat gospodovalen do drugih. S petim letom se otrok rad igra v skupinah dveh do petih. Prijateljstva postajajo močnejša. V igri že v večji meri opažamo sodelovanje. Tudi

<sup>12</sup> Glej delo navedeno pri 1 a, str. 251—252.

<sup>13</sup> Parten M. and Newhall: Social behavior of preschool Children, v knjigi Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, New York, 1943, str. 509—523.



opazovanja Ch. Bühlerjeve in H. Hetzerjeve<sup>14</sup> kažejo, da je v času od petega do sedmega leta močno narastla težnja za skupinske igre. Otrokova težnja po stopnjevanju lastnih zmogljivosti in težnja po socialnih stikih prideta najbolj do izraza v raznih oblikah ustvarjalne igre in v skupinskih igrah. Študije kažejo, da ustvarjalna igra in skupinske igre po petem letu starosti občutno narastejo, hkrati postanejo zahtevnejše in pestrejše.

## VAŽNEJŠE TEORIJE O IZVORU OTROŠKE IGRE

Igra je že od nekdanj sestavni del otrokovega življenja. Čeprav se je način pridobivanja materialnih sredstev in s tem v zvezi tudi način življenja spreminjal, je igra vendarle ostala sestavni del otrokovega življenja tudi v novih družbenih pogojih. Igra je torej ostala, menjala se je le njena vsebina in oblika v skladu z družbenim razvojem. Zaradi tega je igra že od nekdanj zanimala razne mislece in teoretike. Konstruirali so razne teorije, s katerimi so skušali pojasniti izvor in pomen igre.

Čeravno načeto vprašanje o teorijah otroške igre ne sodi v centralni del pričujoče razprave, ki obravnava nekatere probleme igre kot sredstva za spoznavanje otrokove osebnosti, je vendar prav, da se vsaj obrobno dotaknemo tega vprašanja. Na tem mestu obravnavamo nekaj važnejših teorij s kritičnega stališča zaradi tega, da ne bi bili pri razlagi lastnih izsledkov, kolikor se dotikajo tudi tega vprašanja, enostranski ter se opirali na zaključke, ki jih skušnja doslej ni potrdila.

Če kritično premotrimo važnejše teorije, moramo zaključiti, da so enostranske ter nam vsaka zase ne more razložiti celotne otroške igre. Da bo razpravljanje utemeljeno, si oglejmo na kratko posamezne važnejše teorije, njihove utemeljitve ter hkrati tudi pomanjkljivosti.

K pomembnim poizkusom, pojasniti izvor otroške igre smemo šteti razlago o tem vprašanju, katere pobudnik je pesnik Schiller. Po njegovi razlagi je treba ločiti potrebe, katere delujejo kot sile v smeri zadovoljitve osnovnih pogojev, ki so potrebni za življenje organizma, ter sile, ki živi organizem izpopolnjujejo ter ga dvigajo nad primitivne potrebe. S prvimi silami je povezano delo, z drugimi pa igra.

<sup>14</sup> Glej delo navedeno pri 2, str. 229—237.



Osnovno misel o delitvi potreb je kasneje prilagodil angleški filozof Herbert Spencer ter zgradil posebno teorijo. Njegova teorija je dobila ime teorija o »odvečni energiji«.

Spencer ne izhaja iz delitve potreb, s katerimi je povezano delo in igra, temveč iz delitve organizmov na višje in nižje, pač po njihovem položaju na razvojni lestvici. Za nižje vrste organizmov je značilno, da vse svoje sile potrošijo pri zadovoljevanju potreb, ki so bitnega pomena za življenje. Pri organizmih na višji stopnji razvojne lestvice najdemo mnogo bolj izpopolnjene in tudi že številnejše sposobnosti. Za te vrste organizmov je značilno, da ne porabijo vse sile, niti časa, za zadovoljevanje neposrednih bitnih potreb. Tem vrstam bitij torej ostaja neke vrste neizkoriščena energija, ki pride do izraza v raznih vrstah iger. Torej, neizkoriščena, odvečna energija je po tej teoriji izvor in pobudnik raznih otrokovih namišljenih aktivnosti, ki pridejo do izraza v igralni dejavnosti.

Če prenesemo Spencerjevo razlago o odvečni energiji kot izvoru in pobudniku otroške igre v prakso, pridemo hitro do dejstev, ki jih ni moči vskladiti s to teorijo. Mnogi kritiki te teorije upravičeno iznašajo dejstvo, kako je mogoče, da otrok večkrat še vedno vztraja pri igri, čeprav pride zaradi potrošnje energije do pretiranega izčrpanja njegovih sil. K ugovoru je treba navesti tudi splošno znani pojav, da igra deluje tudi kot dinamično sredstvo za osvežitev otrokovih sil. Zaradi tega ima igra ugoden vpliv na bolnega otroka. Kakor vidimo, igra ni samo povezana s potrošnjo otrokovih sil, temveč tudi z njihovim zbiranjem. Vsa ta dejstva so v očitnem nasprotju s Spencerjevo teorijo o odvečni energiji. Poleg teh ugovorov upravičeno zastavlja E. A. Arkin<sup>1</sup> vprašanje, zakaj bi bila ravno igra, kot specifična oblika otroške dejavnosti, izhod odvečni energiji. Isto vlogo bi lahko odigrala katerakoli oblika druge dejavnosti, ki je povezana s potrošnjo energije. Tudi na to vprašanje nam Spencerjeva teorija ne daje zadovoljivega odgovora.

Po zunanjem videzu nasprotna Spencerjevi razlagi igre je teorija, ki razlaga igro kot sredstvo za obnavljanje energije. Po tej teoriji je izvor igralne dejavnosti potreba po odmoru, ki nastane zaradi napornega dela in človekovega nenehnega prilagajanja zahtevam stvarnosti. Igra je torej po tej teoriji oblika aktivnega odmora. Do izraza pride takrat, kadar nastane potreba, da se z delovanjem preneha, ne da bi pri tem nastala potreba po popolnem počivanju. Taka tolmačenja zastopajo Schaller, Lazarus in Steinthal.

---

<sup>1</sup> Arkin E. A.: Igra i rad u životu djeteta (prevod iz ruščine), Zagreb 1950, str. 6—20.



Osnovna pomanjkljivost te teorije je v tem, da jemlje pri razlagi igre za osnovo le igro odraslih. Igra je često pri odraslem človeku oblika aktivnega odmora. Človek je pri aktivnem odmoru tudi telesno in duševno aktiven, vendar pride do obnavljanja energije zaradi tega, ker tak odmor sprošča organizirano delovanje določenih fizioloških zvez in struktur, ki so potrebne pri delu ter vključuje v dejavnost druge zveze in strukture. Napačno ravnaajo seveda tisti, ki zakonitosti, ki veljajo pod določenimi pogoji za odrasle osebe, brez pomislekov prenašajo na otroke. Ali lahko govorimo o igri kot aktivnem odmoru pri otrocih, ki se igrajo cele dneve, le z majhnimi premori tako, da pride navadno zaradi igre do izčrpanja sil. Pri odraslih je bistvo aktivnega odmora v tem, da pride do delovanja drugih fizioloških zvez in struktur, kakor pa pri delu, dočim je v primerih igre pri otrocih povsem drugače. Otrok se pri igri vživi, njegova igralna dejavnost vključuje delovanje nižjih in višjih centrov ter potrebnih fizioloških zvez ravno tako, kakor da bi ta dejavnost predstavljala resnično delo. Otrok pri igri s poskušanjem rešuje naloge in popravlja napake, uporablja svoje izkustvo v novih okoliščinah, torej misli, hkrati tudi čustvuje, saj se veseli svojih uspehov, je žalosten in razočaran, stopa v socialne odnose, se podreja, sodeluje in tudi zapoveduje. Torej pomeni otroku igralna situacija toliko kakor resnično dogajanje ali delo. Šele postopoma, v šolskem obdobju, pride pri otroku do razmejitve igralne dejavnosti od resničnega dela. Iz teh razlogov nam teorija, ki razlaga igro kot sredstvo aktivnega odmora, ne more razložiti otroške igre.

Ta teorija je le po zunanjem videzu do neke mere nasprotna teoriji odvečne energije. V resnici gre tudi tukaj za trošenje tiste energije, ki je delo ne izčrpa; gre za delovanje drugih fizioloških zvez in struktur. Torej nam tudi ta teorija ne more razložiti celotne problematike igre, nikakor pa je ne moremo uporabiti za razlago igre predšolskega otroka, ker je v očitnem protislovju z dejstvi, ki so značilna za otroško igro.

Ena izmed zelo razširjenih teorij je Groosova teorija, ki obravnava igro kot pripravno šolo za bodoče življenje živega bitja. Groos izvaja svoje zaključke na osnovi ugotovitev, ki veljajo za živalski svet. Čim bolj sestavljene in raznovrstne so okoliščine, v katerih živi bitje, tem dalje traja pripravna šola, ki bitje pripravi in izvežba za kasnejšo življenjsko borbo. Pri živalih, ki so na nižji stopnji razvoja, je doba dozorevanja krajša, pri onih, ki so na višji stopnji razvoja, pa je doba dozorevanja daljša. Pri človeškem rodu je pripravna šola, to je doba otroštva, izredno dolga. Ta ima namen, pripraviti otroka za kasnejšo življenjsko borbo. Zato si otrok v tej dobi pridob



biva izkustva, razvija sposobnosti, spretnosti in izoblikuje navade, ki so potrebne za kasnejše življenje.

Kakor vidimo, je za tako pripravno šolo potreben čas in sredstvo.

Po Groosovi razlagi čas sovpada z dobo mladosti, kot sredstvo pa služi igra. Po tej razlagi moramo igro imeti za sredstvo, ki omogoči, da se javljajo in urijo prirojeni instinkti, ki omogočajo živemu bitju v kasnejši dobi uspešnejšo prilagoditev v borbi za obstanek. Pri tem ne gre za kakšen prirojeni igralni instinkt, temveč je po Groosovi razlagi v dobi mladosti pri bitjih dovolj posameznih instinktov in ti pridejo do izraza v raznih oblikah iger. Najvažnejši cilj iger je v tem, da izpopolnjujejo prirojene osnove ter tako omogočajo boljšo prilagodljivost in elastičnost. Kajti znano je, da prirojeni instinkti niso dovolj prilagodljivi in elastični, kar pa borba za obstoj nujno zahteva. Zato instinktivni mehanizmi ne bi mogli uspešno delovati v bolj sestavljenih okoliščinah, katerim se morajo prilagoditi višje organizirana bitja. V živalskem svetu imajo premoč v borbi za obstoj tista bitja, ki so svojo mladostno dobo izpolnila z igro ter se tako pripravila za tako borbo.

Osnovna pomanjkljivost Groosove teorije je v tem, da brez pomislekov prenaša ugotovitve, ki veljajo za živalski svet, na človeka kot socialno bitje. Dejstvo je, da v živalskem svetu prevladuje naravni izbor v borbi za obstanek ter v tej borbi zmaga tista bitja, ki se uspešneje prilagajajo novim okoliščinam. Pri tej razlagi pa seveda ne smemo zanemarjati dejstva, da je človek družbeno bitje. Zato na človekovo dejavnost ne delujejo samo biološki činitelji, temveč hkrati tudi družbeni. Človek zadovoljuje svoje potrebe na socialen in civiliziran način v skladu z veljavnimi normami določene družbene ureditve. Iz teh razlogov tudi otroške igre ne moremo razlagati izključno le z bioloških vidikov, ker s tem zanemarimo vse tisto, kar je specifično za človeka in za njegovo dejavnost, h kateri spada tudi igra. S človekovim razvojem se je pod vplivom družbenih zakonitosti tudi otroška igra preoblikovala v socialen pojav, ki se ne razlikuje samo kvantitativno, temveč tudi kvalitativno od igre živali. Pri človeku ne moremo razlagati dobe mladosti izključno z bioloških vidikov, kakor v živalskem svetu, temveč deluje na to dobo tudi človeška družba z vplivi okolja, z vzgajanjem in izobraževanjem. Družbeni vpliv na mladostno dobo je bil seveda drugačen v posameznih stopnjah razvoja družbe ter je še tudi danes različen pri posameznih družbenih sistemih. Razlagati mladostno dobo ter njene zunanje izraze, h katerim spada otroška igra, brez teh družbenih vplivov, pomeni oddaljevanje od objektivnosti in dejanskega bistva teh pojavov.



Nadaljnja pomanjkljivost Groosove teorije je v tem, da razlaga igro z vidika biološke smotrnosti. Taka razlaga daje le odgovor na vprašanje, kakšen je biološki smisel otroške igre, ne more pa dati odgovora na osnovno vprašanje, zakaj se otrok igra. Groosova teleološko usmerjena teorija daje odgovor na to vprašanje z vidika bodočnosti, ne pa z vidika sedanjosti. Po tem pojmovanju je dana otroku mladost zaradi tega, da bi se igral ter se tako smotrnostno pripravil za življenjsko borbo. Torej, po tej razlagi se otrok ne igra zato, ker je mlad, temveč mu je mladost dana zato, da bi se igral.

Kakor vidimo, nam Groosova teorija ne daje odgovora na osnovno vprašanje, zakaj se otrok igra. Hkrati je pomanjkljiva njena razlaga o cilju in smotrnosti otroške igre. V živalskem svetu, kjer gre za dedovanje skoraj neizpremenjenih živalskih instinktov, ki so prilagojeni enostavnim okoliščinam, je igra, ki razvija te instinkte, smiselna. Drugače pa je seveda v človeški družbi. Tu ne pride v poštev le enostavno vadenje podedovanih osnov, temveč le razvijanje in vadenje v smeri cilja, ki je odvisen od družbenih prilik. Torej, vsake igralne dejavnosti pri otroku še ne moremo imeti za smiselno in koristno za bodoče življenje. Če pa pri tem upoštevamo še spremembe družbenih zahtev iz roda v rod, je odveč govoriti v vaji prirojnih osnov kot o neki smiselni perspektivni usmerjenosti. V kolikor pride pri igri v poštev smiselna usmerjenost, je vedno povezana z družbenimi potrebami, ki pa se z razvojem družbe spreminjajo. Zato igra, ki bi razvijala samo prirojene osnove in mehanizme, za sodobnega človeka nima pomena. Pomen ima šele takrat, kadar razvija tiste sposobnosti in spretnosti, ki jih zahtevajo spreminjajoče se družbene prilike. Zato je povsem zmotno govoriti o neki vnaprej določeni smotrnosti otroške igre.

Iz te kritike ne izhaja zaključek, da otroška igra nima posebnega in velikega pomena za razvoj otrokove osebnosti. Otroška igra ima na osnovi mnogih ugotovitev velik pomen za razvoj otroka ter je ne smemo nikakor prezreti pri vzgojnem in izobraževalnem delu in jo prepustiti sami sebi. V takem primeru bi igra lahko povzročila zastoj v otrokovem razvoju. Pojasnjevanju teh vprašanj je namenjeno posebno poglavje.

Poleg Groosove teorije o otroški igri, ki je usmerjena izključno v bodočnost, obstaja tudi teorija, ki skuša objasniti ta vprašanja z vidika preteklosti. Kakor Groosova, tako tudi ta teorija izhaja iz biološke osnove.

Stanley Hall je izgradil teorijo, ki razlaga otroško igro na osnovi biogenetskih zakonitosti. Avtor in njegovi nasledniki so neposredno prenesli na razlago otroške igre biogenetski zakon, ki pravi, da vsak



živalski mladič preide v razvoju od jajca do popolnoma razvitega stanja v kratkem vse oblike razvoja, ki so jih prehodili njegovi predniki, od najstarejših časov do sedanjosti. Po tej razlagi je otroška igra kratek obris vseh oblik, ki jih je preživelo človeštvo. Po tem tolmačenju otroci v svojih igrah izživljajo primitivne instinkte, ki jih srečamo v zgodovini človeštva.

Razlaga, kakršno so zastopali pristaši biogenetske teorije, je v mnogih dejstvih v popolnem nasprotju s pojavi, ki jih srečamo v otroški igri. Če primerjamo razvoj otroške igre, kaj hitro ugotovimo, da ni v skladu z biogenetsko teorijo. Sicer pa je to povsem razumljivo, kajti razvoj igralne dejavnosti, zlasti vsebina in način igre, sta odvisna od vzgoje in od materialnih in socialnih pogojev v katerih živi otrok. Zaradi teh razlogov pride do svojevrstnosti otroške igre, česar pa seveda izključno z biogenetskega stališča ni mogoče pojasniti.

Tudi razlago, ki jo zastopa teorija o izživljanju primitivnih instinktov v igri, ne moremo sprejeti. Če se otrok igra vlakovodjo ali voznika v avtomobilu, ne moremo reči, da otrok s tem izživlja primitivne instinkte. Taka igra je v prvi vrsti odraz življenja in okoliščin v katerih živi. Ko otrok občuduje voznika avtomobila, česar pa seveda sam v stvarnosti ne more doseči, se njegova želja uresniči v igri in sicer tako, da improvizira vlogo voznika z navadnim stolom, ali pa mu starši kupijo zmanjšan avtomobilček. Torej, pobuda za tako dejavnost je prišla iz sedanjosti, ne pa iz davne preteklosti. Razumljivo je, da je igralna zmogljivost odvisna od otrokovih fizioloških pogojev ter njegovega izkustva in vaje, vendar pobude za vsebino igre sprejema otrok iz okolja v najširšem smislu besede, kjer moramo upoštevati tudi vse načrtne vzgojne vplive. Iz teh razlogov otroške igre izključno z biogenetskega stališča ni mogoče pojasniti.

Nekoliko je spremenil razlago biogenetske teorije o otroški igri Carr, ki meni, da je glavna vloga igre v očiščenju raznih neplemenitih instinktov in nagibov. Igralna dejavnost je neke vrste sredstvo očiščenja, ki otrokovo »živalsko« naravo omehča in oplemeniti.

Zaključkov te teorije praksa ni potrdila. Po tej razlagi bi otrokova igra s punčko oslabila in omehčala materinsko čustvo. Skušnje kažejo, da igre s punčko nimajo takih posledic, v mnogih primerih imajo ravno nasprotni učinek. Kakor vidimo tudi z nekoliko spremenjeno biogenetsko teorijo ni mogoče pojasniti celotnega področja, ki spada v okvir otroške igre.

Osnovno stališče te teorije, da dobe s pomočjo igre razni instinkti, ki so v človeški naravi in so v sedanjih pogojih bolj škodljivi kakor pa koristni, mirnejše oblike, je podpiral tudi psiholog



Claparedè. Tako pojmovanje je utemeljeval z dejstvom, da se na primer jeza olajša, če človek v taki situaciji kaj zdrobi, ali pa uniči tisto stvar, zaradi česar se jezi. K temu je treba kritično pripomniti, da oslabitev afektov na ta način ne pomeni, da gre tudi pri oslavljenju instinktov za podoben proces. Zato takšni dokazi ne morejo prispevati k razjasnitvi vprašanja o bistvu otroške igre.

Tudi znani psiholog W. Stern<sup>2</sup> ni doprinesel k pojasnitvi te problematike kakih posebnih novosti. V svojem izvajanju se v marsičem priključuje Groosovi teoriji. Igra ima po njegovi razlagi trojni pomen in sicer z vidika preteklosti po razlagi biogenetske teorije, z vidika sedanosti, kjer gre za delovanje obstoječih otrokovih stremljenj in nagonov, kakor so nagon radovednosti, gibalni nagon, nagon posnemanja, itd., z vidika prihodnosti, kjer vključuje v glavnem Groosovo razlago v svojo personalistično zamisel. Igralno dejavnost razlikuje od dela po tem, da je cilj igre v njej sami, medtem ko gre pri delu za neke zunanje cilje. Dalje poudarja kot bistvene sestavine igre spontanost in svobodnost.

Na tem mestu ni treba podati kritike teorij, ki jih Stern vključuje v svojo razlago, ker je ta kritika podana v prejšnjem razpravljanju. Pripomniti je treba, da Sternu kljub povezovanju teh teorij v širšo zamisel, ni uspelo odpraviti bistvenih pomanjkljivosti, na katerih bolehajo te teorije. Zato tudi Sternova razlaga o igri, čeravno je vmes več koristnih ugotovitev, kot celota ni niti popolna, niti zadovoljiva.

Karl Bühler<sup>3</sup> in Charlotte Bühler<sup>4</sup> se v razlagi otroške igre tudi nista povsem oddaljila od Groosove teorije. Po njuni razlagi spadajo k pravi ali čisti igri le tiste dejavnosti, kjer je imanenten uspeh teh dejavnosti oblikovanja funkcij. Torej pri igri ne gre po tej razlagi za oblikovanje materiala, temveč izključno za oblikovanje funkcij. Po razlagi Bühlerjevih je dejanski motor, ki žene otroka k neutrudljivi igralni dejavnosti, funkcijsko veselje, ki ga otrok doživlja z dejavnostjo. Tu je mišljeno funkcijsko veselje, ki ga otrok doživlja ob nenehnem napredku pri oblikovanju svojih gibov in funkcij.

S to razlago tudi ni mogoče v celoti pojasniti otroške igre. Nastane vprašanje, kako je mogoče, da otrok vztraja v igralni dejavnosti, četudi doživlja razočaranja in ne napreduje pri oblikovanju

<sup>2</sup> Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit, sedma izdaja, Heidelberg 1952, str. 260—288.

<sup>3</sup> Bühler Karl: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes (4. in 5. izdaja), Leipzig 1929, str. 88—93.

<sup>4</sup> Bühler Charlotte: Kindheit und Jugend (tretja, predelana in razširjena izdaja), Leipzig 1931, str. 66—73; 129—147, 229—231.



svojih gibov. Takih dejavnosti ne more spremljati funkcijsko veselje, če ni napredka. Vendar, kakor kaže v takšnih primerih izkustvo, otrok take dejavnosti ponavlja. To pomeni, da funkcijsko zadovoljstvo, ki ga otrok doživlja v igri, ni edini izvor igralne dejavnosti. Zato se ne smemo čuditi, da avtorji, ki vključujejo v razlago izvora otroške igre funkcijsko zadovoljstvo, navajajo poleg tega še več drugih vzrokov. Izključno s tega vidika ni moči pojasniti niti nastanka igre niti njene svojevrstnosti.

Sedaj preostane še razlaga otroške igre z vidika novejše globinske psihologije, ki je doživela velik razvoj v zadnjih dvajsetih letih.

V tem času se je uveljavilo mnenje, da otrok v igri na svojstven način izraža to, kar se dogaja v njegovi duševnosti. Zato je nastalo več študij, ki dokazujejo, da je možno otroško igro uporabiti kot diagnostično sredstvo za odkrivanje raznih otrokovih težav, konfliktov, raznih emocionalnih napetosti itd. Otrokovi igralni dejavnosti pripisuje večina pristašev tega mnenja simboličen pomen. Zato tudi otrokovo igralno dejavnost razlagajo na simboličen način. Pri tej razlagi se posamezni raziskovalci razhajajo. Nekateri se opirajo na nekoliko spremenjeno Freudovo psihoanalitično razlago. Drugi vključujejo pri razlagi poleg nekaterih Freudovih konceptov še nekatere teoretične koncepte drugih avtorjev, ki v večji meri upoštevajo vpliv socialnih odnosov, načina življenja in raznih konfliktov na človekovo osebnost (C. G. Jung, A. Adler in H. Schultz-Hencke). Tej smeri se pridružuje tudi Gerhilde von Staabs, avtorica Sceno-testa<sup>5</sup>. Poleg teh najdemo tudi študije, ki upoštevajo pri razlagi otroške igre realistične in simbolične koncepte. Tudi ta smer vključuje v svojo razlago nekatere vidike globinske psihologije, vendar jih tolmači iz objektivnega in širšega stališča, kjer upošteva otrokove probleme, ki nastajajo v razvoju ter vplive okolja in vzgoje na otrokovo osebnost. Sem spadajo novejša prizadevanja Ch. Bühlerjeve, avtorice World-testa<sup>6</sup>.

Če kritično premotrimo navedene smeri, moramo zaključiti, da tudi z vidika novejše globinske psihologije ni mogoče razložiti celotne otroške igre, njenega izvora, niti njene svojevrstnosti. Opazovanja otrok pri igri nam kažejo, da mnoge oblike otrokove igralne dejavnosti nimajo simboličnega pomena in nimajo zveze z raznimi

---

<sup>5</sup> von Staabs Gerhild: Der Sceno-test, druga, predelana in razširjena izdaja, Zürich 1951.

<sup>6</sup> Bühler, Ch. and Kely, G.: The World Test, New York 1941. Predelavo v nemškem jeziku sta pripravili Hetzer H. in Höhn E. z naslovom: Der Welt-test, Göttingen 1955.



potlačeni otrokovimi težnjami, niti ne odražajo kakih aktualnih otrokovih konfliktov, težav, ali kakih izrazitih emocionalnih nape-  
tosti. Sem spadajo razne preizkuševalne igre, kjer otrok preizkuša  
svoje telesne moči, razne tehnične in stvarjalne igre, v katerih gre  
pretežno le za igro domišljije itd. To dejstvo so morale upoštevati  
tudi smeri, o katerih smo prej govorili. Te smeri so prvotno v svojih  
poskusih upoštevale več igralnih možnosti. Šele kasneje je bilo ugo-  
tovljeno, da imajo le določene okoliščine v igri simboličen pomen.  
Zato so zaradi tega preizkušali razne vrste otroških igrac, dokler  
niso končno omejili igralnih okoliščin ter standardizirali igralni ma-  
terial v ta namen (G. von Staabs, Ch. Bühler). Iz tega sledi, da je  
mogoče otroško igro pod določenimi pogoji uporabljati kot eno  
izmed uspešnih sredstev za spoznavanje otrokove osebnosti ter  
hkrati tudi kot terapevtsko sredstvo. Čeravno nam te smeri ne morejo  
razložiti celotne otrokove igralne dejavnosti, vendar je njihov pri-  
spevek za diagnostične in terapevtske namene nesporen. Res je,  
da v kompleksu teh razlag najdemo nekatera tolmačenja, ki so  
skrajno enostranska. Zaradi tega nekatere od teh smeri za nas niso  
sprejemljive. Poleg teh najdemo tudi nekatere koncepte globinske  
psihologije, zlasti novejše, brez katerih ne bi mogli pojasniti dina-  
mičnega delovanja otrokovih sil v medsebojnem delovanju z oko-  
ljem. Brez te razlage bi ostala marsikatera igralna dejavnost nepo-  
jasnjena. Zato smemo zaključiti, da poleg pomanjkljivosti, enostran-  
nosti in subjektivnosti, ki jih srečamo pri nekaterih zastopnikih teh  
smeri, najdemo tudi zmerne koncepte, ki upoštevajo otrokove no-  
tranje sile, kakor tudi vplive okolja in vzgoje. Te bo treba še nadalje  
znanstveno dopolnjevati ter jih preverjati v praksi.

Kakor je razvidno iz kratkega prikaza važnejših teorij o otroški  
igri in podane kritike teh teorij, nam nobena teorija sama zase ne  
razloži na zadovoljiv način otroške igralne dejavnosti, zlasti ne  
izvora otroške igre. Tako moramo priznati, da še doslej ni zaključene  
teorije, ki bi z vidika materialističnega pogleda na svet in dialek-  
tičnega razumevanja stvarnosti v celoti, na razumljiv način razlo-  
žila otroško igro. Temu zaključku sovjetskega avtorja E. A. Arkina<sup>7</sup>  
se na osnovi pomanjkljivosti posameznih teorij, ki so nanizane  
v razpravljanju, v glavnem pridružujem. Seveda pa ne smemo pri  
tem zavreči vseh dejstev, ki so jih iznašali posamezni teoretiki, kajti  
nekatera dejstva so dejansko utemeljena. Pri razlagi teh dejstev  
ne smemo ponavljati že starih napak, da bi posamezna dejstva izlo-  
čili iz celotnega kompleksa dogajanja in jih razlagali kot neodvisne

<sup>7</sup> Glej delo navedeno pri števil. 1, str. 21.



pojave. Velike napake so namreč delali nekateri teoretiki, ki so iz nekaterih osamljenih dejstev delali posplošitve in pozneje s temi posplošitvami poizkušali razlagati celotno področje otroške igre. Vse te pomanjkljivosti nas ne smejo zavesti, da zaradi zgrešenih splošnih teoretskih zaključkov odklanjamo tudi posamezna dejstva, ki veljajo le za določene okoliščine in za določene pogoje. Tudi ta dejstva, čeprav niso značilna za celotno igro, ampak veljajo le za določena področja in okoliščine, nam vendar pomagajo pri razlagi celotne dinamike otroške igre. Raznolikost otroške igre lahko razložimo le z dinamičnim delovanjem mnogih činiteljev, kjer upoštevamo psihofizične, kakor tudi družbene činitelje, kamor spadajo vsi vplivi okolja in vzgoje. Zanemarjanje katere koli vrste teh činiteljev vodi do enostranskih zaključkov, ki niso v skladu s stvarnostjo.

Če se sedaj vprašamo po izvoru, ali pravilneje, po izvorihi otroške igralne dejavnosti, je zgrešeno, če te izvore iščemo v preteklosti, ali pa v otrokovi prihodnosti, kakor so to delali nekateri teoretiki. Odgovor na ta vprašanja moramo iskati v otrokovem življenju, v njegovi psihofizični naravi, ki se razvija v človeški družbi. Ena izmed osnovnih značilnosti psihofizične organizacije otrokovega organizma je njegova aktivnost. Upoštevati moramo, da je otrokova potreba po aktivnosti naravni izraz delovanja njegove psihofizične strukture. Otrokova potreba po aktivnosti najde v igri najbolj naraven in svoboden izhod, ker igra po svoji strukturi, načinu in vsebini igranja povsem ustreza potrebam in zmogljivostim otrokovega življenja zlasti v predšolski dobi. Hkrati z otrokovo potrebo po aktivnosti najdejo v igri naraven in svoboden izhod tudi otrokova čustva, želje ter razni drugi osebni ter socialni motivi, kakor samozavest, težnja po družabnosti, itd. Iz vseh teh dejstev sledi zaključek, da igra ustreza celotnemu otrokovemu živčno-psihičnemu ustroju, njegovim razvijajočim se biološkim in psihičnim potrebam. K psihičnim potrebam spadajo specifične potrebe, ki jih otrok doživlja kot družbeno bitje. Te so prav tako poleg drugih, izvor mnogih igralnih dejavnosti. Torej, če upoštevamo otrokove psihofizične potrebe in njegove lastnosti kot družbenega bitja, je dovolj razlogov, da se zdrav otrok igra.

Sovjetski avtor E. A. Arkin<sup>8</sup> umestno pripominja, da bi bilo potrebno to vprašanje drugače zastaviti, in sicer, zakaj se ta ali oni otrok v predšolski dobi ne igra, kaj mu manjka, ali, kaj ga ovira, da se ne more igrati.

---

<sup>8</sup> Arkin E. A.: Razgovori o odgoju (prevod iz ruščine), Zagreb 1947, stran 45.



Gornja razlaga nasprotuje pojmovanju, da ima igralna dejavnost svoj izvor v igralnem nagonu. Pristaši tega pojmovanja se opirajo na dejstvo, da je igra neposreden pojav otrokovega življenja, kakor druge nagonske oblike dejavnosti, torej mora imeti prirojeno nagonsko osnovo. Kakor je razvidno iz utemeljitev gornjega razpravljanja, najdejo v igri izraz otrokove psihofizične potrebe ter drugi motivi in osebne lastnosti. Torej gre pri igri za spodbude, ki izvirajo iz celotnega udejstvovanja psihofizične strukture ter vplivov družbenega okolja, ne pa samo za osamljeno delovanje katerega koli nagona. Prav zaradi tega pride do svojevrstnosti otroške igre, ki bi je z vidika delovanja enega nagona nikdar ne mogli razložiti.

Po gornji razlagi je otrokova igralna dejavnost izraz njegovih psihofizičnih potreb, emocionalnih stanj in napetosti, socialnih teženj in ovir ter vplivov družbenega okolja. Večkrat je tako, da so ravno razne emocionalne napetosti in socialne težnje, ki jih otrok doživlja v družbi, pobudniki njegove igralne dejavnosti, zlasti njegove vsebine. Zgolj potreba po aktivnosti, ki je res pobudnik mnogih igralnih dejavnosti, še ni zadosten motiv za specifične igralne dejavnosti z zapleteno vsebino, ki ima včasih tudi simboličen pomen. Kako je možno, da v igri nekega otroka vedno srečamo trčenje avtomobilov. Razumljivo je, da prav taka igralna dejavnost — trčenje avtomobilov — ne more izvirati zgolj iz potrebe po aktivnosti, ampak je glavni pobudnik take dejavnosti otrokova emocionalna napetost, ki pa ima zopet svoj izvor v neurejenih družinskih prilikah, v nepravilnem ravnanju z otrokom, v konfliktnih situacijah itd. Torej so motivi, ki sprožijo igralno dejavnost in vplivajo na njeno vsebino, povezani s celotno psihofizično strukturo otrokove osebnosti ter z delovanjem družbenega okolja. Zaradi tega igro uporabljamo kot sredstvo za spoznavanje otroka ter kot vzgojno in terapevtsko sredstvo za odpravljanje raznih otrokovih motenj, težav itd. O teh problemih govore naslednja poglavja.

## **POMEN IGRE ZA RAZVOJ OTROKOVE OSEBNOSTI**

V glavnem je danes v praksi premagano stališče, da je pri otroku ostra meja med njegovim delom in igro. Pod vplivom takega nazora so podcenjevali vpliv svobodne in ustvarjalne otroške igre in jo očitno zanemarjali ter dajali prednost določenim delovnim procesom že v predšolski dobi.



Eden izmed zastopnikov te smeri je bila M. Montessori. Leta 1907 je ustanovila v Rimu šolo za majhne otroke. »Otroška hiša« je bila tako urejena, da so vse posle v njej lahko opravljali otroci sami. Ves inventar in drugi pripomočki so bili zmanjšani tako, da so jih lahko uporabljali otroci brez posebnih težav. Ustanoviteljica je bila prepričana, da otroke najbolje pripravlja za prihodnost s tem, če njihove želje in stremljenja že v rani mladosti veže s konkretnimi nalogami, ki so čim bolj podobne stvarnim življenjskim okoliščinam. Zato zatrjuje avtorica, da ni dobro, če otrok s svojo domišljijo ustvarja razne igralne situacije, pač pa je bolje, če mu dajemo konkretne naloge, kakor metlo in smetišnico, da pometa tla, sam sebe obleče in sleče, pokriva mizo in skrbi za red v lastni sobi, namesto, da bi to počenjal z igračami, kot s punčko in njenim priborom.

Za vajo posameznih čutov in sposobnosti je Montessorijeva pripravila poseben, tako imenovani Montessori-material, ki je bil sestavljen iz različnih vrst geometrijskih teles in likov, po velikosti razdeljenih paličic, različnih zvonečih zvončkov itd. Ta material so v glavnem uporabljali kot sredstvo za preizkušanje in vadenje čutov, da so se otroci naučili razlikovati majhne razlike v dražljajih. Večina tega materiala je imela abstraktne oblike. Nasprotno s temi oblikami pa so se otroci seznanjali s konkretnim v obliki pribora in pripomočkov, ki so jih uporabljali pri upravljanju svoje hiše. V tej polariteti »abstraktno-konkretno« ni bilo dovolj prostora za igre, kjer bi otrok uveljavil ustvarjalnost svoje domišljije. Abstraktni material je bil uporabljen zato, da bi izrinil delovanje domišljije. Tiste otrokove dejavnosti, ki izvirajo iz produktivne domišljije so bile s takim izobraževalnim delom zavrte, če pa so še kljub temu tu in tam prišle do izraza, jih je skušal vzgojitelj preusmeriti. Da bi vsaj malo ustregla otrokovim naravnim igralnim težnjam, ki so se nenehno oglašale, je avtorica uredila v ta namen poleg sobe za »duševno delo« še sobo za zabave, kjer so se otroci igrali in prebirali barvaste slikanice. Ob določenih prilikah jim je vzgojiteljica tudi pripovedovala zgodbe. Igralni material so sestavljale predvsem razne »potrpežljivostne« igre in geometrijski liki.

Že ta dejstva nam kažejo na pomanjkljivost takih pojmovanj. Sprejeti in zastopati taka stališča pomeni zanemarjati važna področja otrokove osebnosti, na katere zlasti ugodno vpliva svobodna in ustvarjalna otroška igra. Otrok ni vsota posameznih funkcij, ki bi jih lahko vadili vsako zase. Kaj nam pomaga, če smo izurili otrokove čutne organe in še nekatere funkcije, če nismo otroka navadili k samostojnemu premagovanju težav in mu nismo privzgojili določenih vodilnih motivov, raznih osebnih lastnosti, ki delujejo pri



vrednotenju in v odzivih. Pri uresničenju teh nalog v predšolski dobi je otroška igra nenadomestljivo sredstvo.

Prav tako ni došla prave vrednosti otroške igre smer, ki se je zavzemala predvsem za »spodbudne« igre. Vzgojitelji, ki so zastopali stališče, da je treba otroško igro nenehno spodbujati in usmerjati, so šli predaleč ter so sami vnaprej določevali do posameznih nadržbnosti otrokovo dejavnost v igri. Pri tem so bili uverjeni, da s takim ravnanjem odpravljajo nepotrebno igračkanje v otroški igri ter vanjo vnašajo koristne izobrazbene in vzgojne smotre. V resnici je seveda tako, da igra, če jo nenehno določajo in usmerjajo odrasli, na otroka negativno deluje, ker zavira njegovo ustvarjalno domišljijo, lastno iniciativnost ter samostojnost. Kakor vidimo, taka igra ne sprošča otrokove osebnosti in njenih sil, ne daje otroku poleta in zadovoljstva ter zato nima blagodejnega učinka. Podobna stališča o otroški igri so bila razširjena tudi v sovjetski praksi, vendar so taka pojmovanja, kakor izjavlja E. A. Arkin<sup>1</sup>, za sovjetsko pedagogiko že preteklost.

S kritiko stališč, ki odobravajo skrajn in pretiran poseg odraslih v otrokovo igralno dejavnost, še ni rečeno, da je pravilno drugo skrajno stališče, češ, otrok naj bo v igri popolnoma prepuščen samemu sebi, odrasli naj se ne vmešavajo v otroško igro. Praksa je pokazala, da je tudi tako stališče zgrešeno. Dogaja se, zlasti pri manjših otrocih, da imajo veliko željo po igri, vendar si ne znajo pomagati, niti pri iskanju sredstev, niti pri uporabi teh sredstev. V takih primerih je pomoč odraslih koristna. Njihova naloga je v tem, da pomagajo, če drugače ne gre. Ni pa prav, če v pomoči gredo predaleč, kajti v takih primerih otroci izgubijo iniciativnost, izvirnost in samostojnost. Tiste zamisli, ki so jih otroci sami zmožni uresničiti, je prav, da jih odrasli prepuste njim, naj se le potrudijo kolikor morejo.

Če je igra otrok izključno enostranska je prav, če odrasli skušajo s primerno spodbudo, ali z drugim igralnim sredstvom, zbuditi otrokom zamisel in veselje za druge oblike iger. S tem omogočimo otroku vsestranski razvoj.

Če prepustimo otroke popolnoma svobodne v igri, najdemo tudi primere igralne dejavnosti, v katerih pride do prikazovanja in posnemanja negativnih odnosov iz življenja. Tudi v takih primerih je poseg odraslih upravičen. Poseg navadno ni tako preprost, kajti z enostavno prepovedjo take igre kaj malo storimo. Igra postane

<sup>1</sup> Arkin, E. A.: Igra i rad u životu deteta (prevod iz ruščine), Zagreb 1950, str. 6.



prav zaradi prepovedi še bolj privlačna. Najboljša oblika posega v tako igro je psihološko primerna preusmeritev na druge igre, ki nimajo takih slabosti in so hkrati privlačne in primerne otrokovim razvojnim zmogljivostim.

Prav tako je posredovanje odraslih potrebno, če otroci v skupini zapostavljajo določenega otroka, ga odklanjajo pri igri, ali pa mu dodelujejo le take vloge, ki jih nobeden ne mara prevzeti.

Svojevrsten je poseg odraslih, kadar igro uporabljajo kot terapevtsko sredstvo za odpravljanje določenih otrokovih motenj, težav itd. O tem bo govora kasneje.

Za boljše razumevanje vrednosti otroške igre ter njene uporabe v vzgojne namene je potrebno, da pretresemo razne vrste učinkov igralne dejavnosti na otroka.

Že poprej je rečeno, da igra deluje ugodno na celotno psihofizično strukturo otrokove osebnosti. Igra dejansko deluje na celotno osebnost, ne pa odvojeno samo na nekatere čute in sposobnosti. Četudi so nekatere igre take, da pretežno razvijajo določene čute, kakor tip, vid itd., vendar je otrok tudi pri takih igrah celostno udeležen. Tako na pr. pri igri, kjer mora otrok z zavezanimi očmi prepoznati drugo osebo, ne deluje samo tip. Otrok mora podatke, ki jih posreduje tip, združiti v celoto ter jih primerjati s svojimi spomin-skimi predstavami, ki jih ima o posameznih soigralcih. Pri tem je zbran, dela sklepe, jih spet ovrže in dela nove zaključke. Tako si pridobiva novo izkustvo. Pri taki igri je udeleženih več otrokovih funkcij, kakor zaznavanje, pomnjenje, mišljenje in do neke mere tudi domišljija. Hkrati je otrok tudi čustveno udeležen pri igri, se raduje uspehov, raste njegova samozavest, utrjujejo se motivi za nadaljnjo otrokovo dejavnost. Torej je dejansko otrok kot celota udeležen pri igri.

Če natančno premotrimo delovanje posameznih funkcij v raznih igrah, pridemo do zaključka, da nekatere igre vključujejo intenzivno delovanje le določenih funkcij in sposobnosti. Zaradi tega take igre posamezne funkcije razvijajo v večji meri kakor pa druge. To dejstvo nas seveda ne sme zavesti, da bi s teh vidikov otrokom predpisovali, ali pa jih kakorkoli drugače spodbujali k igram, v katerih se intenzivno razvijajo te ali one sposobnosti. Vprašati se moramo poleg vzgojnih vrednosti takih iger še o tem, kako se otrok počuti v takih igrah, ali so v skladu z otrokovimi razvojnimi možnostmi, ali take igre sproščajo otrokovo osebnost kot celoto, ali se otrok rad igra ali pa se igra brez zanimanja in čustva ugodja, le zato, ker smo ga k temu pripravili. Vendar je tudi med igrami, ki inten-



zivno razvijajo le določene sposobnosti dovolj takih, ki so otrokom priljubljene in na celotno osebnost ugodno delujejo.

Kakor vidimo, se z igro razvijajo otrokove funkcije in sposobnosti. Razen tega si otrok v igri tudi pridobiva izkustvo. Pravzaprav ne moremo strogo ločiti vplivov igralne dejavnosti na eni strani na razvijanje otrokovih sposobnosti, emocij, osebnih lastnosti in na utrjevanje motivov za ravnanje, na drugi strani pa vpliv igralnih dejavnosti na pridobivanje izkustva. Dejansko otrok v igri hkrati razvija svoje funkcije v najširšem smislu besede ter hkrati pridobiva tudi nova izkustva. Ti procesi so v celotnem delovanju otrokove psihe medsebojno povezani ter vplivajo drug na drugega. Da bo razlaga bolj razumljiva in utemeljena, si oglejmo nekaj konkretnih dejstev.

Otrok si pridobiva prve izkušnje o predmetih s tem, da jih prijema z roko, deva v usta, opazuje, preklada in sestavlja. Tako postopoma »odkrije« v čem se predmeti med seboj razlikujejo, kje jih lahko uporabi in podobno. Na osnovi gibov lastnega telesa, ki pridejo do izraza v igri z različnimi predmeti, ter dejavnosti drugih čutov in sposobnosti, si otrok pridobi izkustvo o prostoru. Tako se s pomočjo igralne dejavnosti nauči razlikovati večje od manjšega, daljše od krajšega itd., čeravno še teh izrazov ne zna jezikovno smiselno uporabljati. Izkušnje, ki si jih otrok pridobi v igralni dejavnosti, so nujen pogoj za uspešno primerjanje, presojanje in sklepanje. Hkrati otrok z igralno dejavnostjo razvija tudi perceptivno sposobnost, sposobnost za dojetanje prostornih odnosov ter sposobnost za sklepanje. Vse te sposobnosti so poleg osnovnega izkustva o prostoru, nujen pogoj za otrokovo kasnejše napredovanje v fiziki, geometriji itd. Znano je, da so posamezni primeri šolskih otrok, ki imajo težave v znajdenju v prostornih odnosih ter zaradi tega ne uspevajo v določenih šolskih predmetih. V takih primerih, če ne gre za okvare organske narave, je potrebna terapija, ki izpopolni otroku s pomočjo posebnih vaj in iger pomanjkljivo izkustvo o prostoru, kakor tudi pomanjkljivo razvite sposobnosti, ki so potrebne za znajdenje v prostornih odnosih. Pri terapevtskih vajah je treba poseči večkrat daleč nazaj v predšolsko obdobje.

Otroška igra ima pomembno vlogo pri pridobivanju izkustva in razvoju sposobnosti, zato si oglejmo te probleme nekoliko poglobljeje.

Kakor danes vemo, se posamezne sposobnosti pri otroku razvijajo šele na osnovi dednih, to je prirojenih dispozicij ter vplivov okolja v najširšem smislu besede, kamor štejemo tudi načrtno izobraževalno in vzgojno delo. Dispozicije se same po sebi ne morejo razviti v sposobnosti, šele vplivi okolja omogočajo njihov razvoj. Kjer pa ni dednih zasnov, tudi okolje ne more ničesar razviti. V res-



nici je tako, da dedni činitelji in okolje dinamično vplivajo drug na drugega. Pri vseh teh vplivih ne smemo prezreti važne vloge otrokove aktivnosti, kajti le preko aktivnosti se razvijajo dispozicije. In prav v igri najde otrokova aktivnost v predšolski dobi najbolj primeren izhod, hkrati pa je tudi igra po svoji obliki in vsebini privlačna ter vzbuja v otroku aktivnost. Otrokova aktivnost je poleg dispozicij in dejanskih možnosti za razvoj, ki jih nudi okolje, pomemben činitelj, ki omogoča, da otrok svoje možnosti za telesni in duševni razvoj do kraja razvije. V tej zvezi šele dojamemo nenadomestljivo vlogo otroške igre v predšolski dobi za celoten razvoj otrokove osebnosti. Res je, da se otrokove sposobnosti in druge osebne lastnosti razvijajo tudi izven igre, na primer pri razgovoru s starši, na sprehodu itd., vendar ob tem ne smemo prezreti dejstva, da predšolski otrok zaradi svojih skromnih telesnih moči in duševnih zmožnosti največ časa prebije v igri. Poleg tega je treba upoštevati tudi široke možnosti, ki jih nudi igra za razvoj različnih sposobnosti in za razne oblike osebnostnega izživljanja.

Zlasti ne smemo prezreti vpliva igre na razvoj otrokove domišljije. Proti koncu drugega življenjskega leta opažamo pri otroku začetke posebne vrste iger, ki jim pravimo domišljijske igre. Te igre dosežejo v primerjavi z drugimi največji razmah med četrtem in petim letom. Otrok se pri teh igrah s pomočjo domišljije vživlja v razne vloge, kakor jezdeca, voznika, učitelja in s tem uresničuje svoje želje, biti odrasel in delati tako kot odrasli. V taki igri najdemo marsikaj izvirnega; ne gre zgolj za enostavno posnemanje. Otrokova domišljija omogoča izvirnost s tem, da povezuje v igri dejavnosti in lastnosti, ki v resnici niso povezane. S tako igro otrok prav posebno spodbuja in razvija domišljijo ter se tako v skladu s svojimi željami in potrebami tudi osebno izživlja. Njegove moči so še šibke, duševna zmogljivost je še majhna, zato se otrok še ne more udeleževati življenja odraslih, ki ga stalno opaža okoli sebe. Izpolnitev tudi takih želja omogoča otroku domišljija, ki deluje na obliko in vsebino igralne dejavnosti. Otrok tako dejavnost doživlja tako, kakor da gre za dogajanje v resničnih prilikah. Pri tem ne gre za iluzijo kot varljivo apercepcijo, kajti otrok namreč, če ga vprašamo, ko hrani lutko, ali je lutka živa in tudi já, odgovori, da ni živa in tudi ne já, ampak le on se tako igra. Torej kljub temu, da se otrok zaveda, da gre le za igro, je pri taki igralni dejavnosti udeležen s svojim doživljanjem kakor da gre za resnično dogajanje. Prav zaradi tega je taka igra za otroka izredno pomembna, zlasti zato, ker ustreza celotni otrokovi osebnosti. Hkrati taka igra vpliva na razvoj domišljije, ki zopet deluje na ta način, da omogoča tej smeri udej-



stvovanja vedno bolj popolno in pestro igralno dejavnost, ki kasneje postopoma, neopazno preide k delovnim nalogam.

Na razvoj otrokove stvarjalne domišljije zlasti v veliki meri vplivajo stvarjalne igre, katerih začetke opazimo pri otrocih že v tretjem življenjskem letu, zlasti pa pridejo vsestransko do izraza v šestem življenjskem letu. Značilno za stvarjalne igre je, da otrok ne deva stvari skupaj po principu poskušanja, ampak ima predstavnost sliko o cilju svoje dejavnosti ter s tega vidika usmerja svojo dejavnost. Pri nastajanju takih predstavniških slik in tudi pri njihovi izvedbi, se nenehno zrcali poleg delovanja drugih funkcij, zlasti delovanja otrokove stvarjalne domišljije. Take tvorbe niso enostavni posnetki drugih predmetov, ampak imajo često izvorni izraz ter posebnosti. Na ta način otrok igraje vedno bolj vključuje v svojo dejavnost stvarjalno domišljijo. Le dati mu moramo tak material ali gradivo, ki ima več možnosti za oblikovanje. Pri igri z dovršeno igračo to ni možno. Zato pride v poštev neobdelan material, kakor matador, pesek, plastelin, papir za izrezovanje in lepljenje, pribor za risanje in slikanje itd. Pri delu s tem materialom je otrok v celoti prisoten s svojim doživljanjem, dela intenzivno in vztrajno, veseli se svojih izdelkov, je z njimi sam zadovoljen in tudi drugi mu dajejo priznanja. S tem raste otrokova samozavest in utrjujejo se motivi za nadaljnje stvarjalno udejstvovanje. Tako otrok v igralni dejavnosti razvija svoje sposobnosti, pridobiva izkustvo, utrjuje motive za delovanje ter s tem neopazno preide k delovnim nalogam brez posebnih težav in celo z veseljem.

Kakor pri delovnih nalogah, tako se otrok tudi pri igri srečuje z različnimi težavami in ovirami ter jih, čeravno na nekoliko svojstven način, vendarle premaga. Večkrat gre celo za najdenje v novih situacijah, kjer samo mehanična uporaba izkustva ne zadostuje, zato mora iskati novih poti. V takih primerih pride do izraza otrokova inteligentnost. Kakorkoli analiziramo otrokovo dejavnost v igri, pridemo do zaključka, da ima velik pomen za razvoj vseh otrokovih sposobnosti, vključno tudi inteligentnosti. Hkrati otrok v igri tudi sprošča in razvija svoja čustva s tem, ko doživlja vedno nek odnos do različnih dejavnosti, do določenih vsebin ter do članov igralne skupine. In prav tisti motivi, ki so čustveno pobarvani imajo zaradi tega posebno moč. Zato dobe taki motivi postopoma vodilno vlogo v otrokovi motivaciji ter tako postanejo pobudniki in usmerjevalci mnogih otrokovih dejavnosti. Otrok z utrjenimi motivi mnogo uspešneje premaga različne težave in ovire v igralni dejavnosti in tudi pri delovnih nalogah kakor otrok, ki nima dovolj močnih in utrjenih mo-



tivov. Kakor vidimo vpliva igra tudi na razvoj in utrditev posameznih motivov in na celotni motivacijski sistem, od katerega sta odvisna otrokovo vrednotenje in njegova dejavnost.

V družabnih igrah se razvijajo tudi socialna čustva, n. pr. simpatija do človeka, naklonjenost, obzirnost, solidarnost, požrtvovalnost. Otrok v igri spoznava, da mu je soigralec potreben za izvedbo določenih iger, se skupno z njim veseli itd. Zato smemo upravičeno zaključiti, da je igra važno sredstvo za razvoj otrokovih moralnih vrtilin, ki vplivajo na moralno vrednotenje. Otrok se v igri vadi obvladovanja samega sebe ter hkrati upoštevati druge člane skupine in se včasih tudi v korist kolektiva podrediti. S tem se otrok tudi usposablja za socialno življenje, brez katerega si ne moremo zamisliti sodobne družbe.

Prav to dejstvo dobro osvetljuje D. B. Elkonjin<sup>2</sup> na osnovi svojih poskusov in opazovanj v otroškem vrtcu. Avtor ugotavlja, da je v vsaki skupni igri ena ali nekaj vlog posebno privlačnih, ostale pa so manj privlačne, ker so bolj v ozadju. Razumljivo je, da bi vsak otrok rad imel najbolj privlačno vlogo, kar pa seveda ni mogoče. Ko so privlačne vloge razdeljene, si razdele otroci manj privlačne vloge. Zanimivo je namreč dejstvo, da tisti otroci, ki so prevzeli manj privlačne vloge, te tudi do kraja izpeljejo. Tako je taka igra za otroke, ki si niso uspeli priboriti najbolj privlačnih vlog, neke vrste omejitve njihovih želja. In v tej omejitvi lastnih teženj vztrajajo prosto-voljno, in sicer tako dolgo, kakor pač zahteva igralna situacija.

Poleg teh omejitev najdemo v skupni igri še druge omejitve. Vsak otrok mora v igri upoštevati pravila ravnanja, ki jih zahteva vloga, katero je prevzel. Tako n. pr. ko se otroci igrajo železniško postajo, mora tisti, ki je blagajnik, ostati na svojem mestu in prodajati karte, potniki smejo izstopati in vstopati kadar vlakovodja zaustavlja vlak itd. Iz primera vidimo, da je igra poleg drugih pomembnih vplivov o katerih smo govorili tudi svojevrstna šola za omejevanje otrokovih želja, šola za obvladovanje samega sebe ter šola za razne druge osebne motive, ki so potrebni za aktivno udeleževanje v kolektivu. Iz tega smemo povzeti, da igra, poleg razvijanja posameznih funkcij in sposobnosti, dviga otrokovo osebnost, njegovo zavestnost na višjo stopnjo razvoja.

Iz teh ugotovitev še ne izhaja zaključek, da bi na osnovi teh razlogov preprečevali otroku posamezno igro ter nasilno, vedno in

---

<sup>2</sup> Elkonjin, D. B.: Psihologijska pitanja o igri djeteta doškolske dobe, v knjigi — Iz psihologije djetinstva (članci i rasprave sovjetskih psihologa i pedagoga), — prevod iz ruščine — Zagreb 1948, str. 96—115.



povsod uveljavljali skupinsko igro. Res je, da otrok, ki se ne druži v igri, temveč pretežno preživi največ časa osamljeno v lastni igri, s tem močno omejuje svoje čustveno življenje, kar ima razne škodljive posledice za njegov nadaljnji razvoj. Tak otrok postane vase zaprt ter se predaja pretiranemu »sanjarjenju«. To velja za večje otroke. Študije socialnih odnosov pri manjših otrocih pa kažejo, da pri teh prevladuje osamljena in sporedna igra, čeravno je v istem prostoru več otrok. M. Parten<sup>3</sup> je skozi daljšo dobo opazovala otroke v vrtcu. Med drugim je ugotovila, da 2—3-letni otroci prebijejo mnogo več časa v osamljeni in sporedni igri, kakor 4—5-letni otroci. S sporedno igro je poimenovala takšno igro, kjer se otroci posamezno igrajo vsak svojo igro drug poleg drugega. Osamljeno in sporedno igro je zasledila tudi pri 4—5-letnih otrocih, vendar ti dve obliki igre zavzemata v primerjavi s časom, ki ga otroci porabijo za skupno igro, mnogo manjši obseg. Do podobnih zaključkov smo prišli tudi pri nas.<sup>4</sup> Iz teh dejstev še ne izhaja, da so 2—3-letni otroci nesocialni. V resnici je tako, da majhni otroci niso fiziološko in psihično toliko razviti, da bi lahko vztrajali v skupni igri. Triletni otroci pokažejo v igri mnogo večjo zmogljivost stvarjalne domišljije in tudi večjo zbranost, če so v manjši skupini, ali celo, če se sami igrajo, kakor pa če so v večjem kolektivu. Iz tega zaključujemo, da imata tudi posamezna in sporedna igra svoj pomen in mesto poleg kolektivnih iger.

Otrokove želje najdejo v igri najbolj svoboden izhod, hkrati pa jih otrok v igri tudi zavestno omejuje, ker se prostovoljno podreja raznim pravilom igre ter tudi nalogam, ki so zapopadene v raznih vlogah. Poleg tega moramo upoštevati važno dejstvo, da otrokove želje ne ostanejo nespremenljive, temveč se tudi pod vplivom igre spreminjajo in oblikujejo. Prav to dejstvo je zelo važno za razvoj otroka kot socialnega bitja, zato si ga oglejmo поблиže.

V otrokovih željah se največkrat izraža težnja biti takšen in delati tako, kakor odrasle osebe iz njegovega okolja. Ker so otrokove dejanske zmogljivosti omejene, najdejo take želje izhod v igri. Igra je torej ena izmed oblik, kjer najdejo uresničitev otrokove želje, ki nastajajo v stiku z realnim svetom in z ljudmi. Zanimiv je pojav, da so za otroka zlasti privlačne vloge takih ljudi, ki zavzemajo posebna mesta v družbi. Zato pride zaradi različnih družbenih okoliščin tudi

<sup>3</sup> Parten, M. and Newhall, S. M.: Social behavior of preschool Children, v knjigi — Iz psihologije djetinstva (članci i razprave sovjetskih psihologa York 1943, str. 509—523.

<sup>4</sup> Toličič, I.: Socialna udeležba predšolskih otrok v prosti igri, v knjigi — Prispevki k psihologiji, Ljubljana 1960, str. 131—141.



do različnih iger, ki se razlikujejo po vsebini. Prav v tem pogledu imajo odrasli možnost, da uspešno vplivajo na otroka. Če v vlogo, ki jo otrok posnema v igri, s spretno in primerno pobudo vnašamo tiste elemente dejavnosti, ki označujejo nov odnos človeka do stvarnosti in ljudi, s tem uspešno vplivamo na razvoj novih želja, zanimanj ter drugih motivov. Seveda morajo take pobude upoštevati otrokove razvojne potrebe in zmogljivosti ter hkrati dopuščati tudi otrokovo stvarjalnost. Vloga postane zlasti privlačna takrat, kadar je nasičena z dejavnostjo in povezana z drugimi igralci.

V zadnjih dvajsetih letih se je pomen otroške igre še povečal. Igro so začeli uporabljati kot diagnostično in terapevtsko sredstvo. Prvotno so igre le poskusno uporabljali kot eno izmed sredstev za spoznavanje otroka. Že prvi izsledki so pokazali, da se v igralni dejavnosti zrcalijo razne otrokove težave, konflikti, ki jih doživlja v stiku z okolico, razne emocionalne napetosti itd. Vprašanja o igri, kot sredstvu za spoznavanje otrokove osebnosti in o igri kot terapevtskemu sredstvu, so obširneje obravnavana v posebnih poglavjih.

## **IGRA KOT SREDSTVO ZA SPOZNAVANJE OTROKA**

Iz prejšnjega poglavja je razvidno, kako velik vzgojni vpliv ima igra na otroka. Vendar njena vzgojna vloga s tem, da vpliva na razvoj celotne otrokove osebnosti, njenih sposobnosti, motivov in osebnih lastnosti, še ni izčrpana. Vzgojni proces je na vseh stopnjah tudi tesno povezan s spoznavanjem otroka. Čim bolj vzgojitelj spozna otroka, tem več ima možnosti, da uspešno nanj vpliva. Vzgojni vplivi, če hočejo biti uspešni, morajo upoštevati otrokove razvojne zmogljivosti, njegove potrebe, pridobljena izkustva, otrokove motive za ravnanje in celoten motivacijski sistem, ki je tesno povezan z otrokovimi emocionalnimi odzivi. Vzgojni vplivi, ki ne upoštevajo teh dejstev grede največkrat mimo otroka ter zato ne morejo imeti zadovoljivega učinka.

Iz teh dejstev ne izhaja zaključek, da mora vzgojitelj vzgojne smotre iskati v posebnosti otrokove psihike. Vzgojni smotri so tesno povezani z družbo, z njeno ureditvijo in njenim razvojem. Pri nas v tej zvezi ni težav, ker družba z vsemi silami podpira napredne vzgojne smotre. Če želi vzgojitelj otroka uspešno usmerjati k tem smotrom mora na vseh stopnjah otrokovega razvoja dobro poznati strukturo in delovanje otrokove psihike, njeno zmogljivost in raz-



vojne potrebe. Le tako lahko z ustreznimi ukrepi in sredstvi usmerja otroka po najuspešnejši poti k zaželenim vzgojnim smotrom.

Poleg vzgojnih vplivov na otroka je igra nenadomestljivo sredstvo za spoznavanje otroka v predšolski dobi. Predšolski otrok največ svojega časa preživi v igri. V igri pride do izraza njegova dejavnost, v njej se izraža otrokova zmogljivost, njegove želje, motivi, vrednotenja, osebne lastnosti itd. Zato je otrokova igralna dejavnost ena izmed najbolj naravnih poti, ki nam na svojstven način razkriva dinamično strukturo in delovanje otrokove osebnosti. Čeravno je ta pot za spoznavanje otroka najbolj naravna, je šele v zadnjih dvajsetih letih postala objekt intenzivnejšega raziskovanja s teh vidikov. Problem ni enostaven, kajti često otrokove igralne dejavnosti ni lahko pravilno razvozlati. Prav zaradi dinamičnega delovanja mnogih činiteljev na otrokovo igralno dejavnost, smo podvrženi mnogim zmotam. Tako se dogaja, da opazovalec otroške igre povezuje posamezno igralno dejavnost z določenimi duševnimi pojavi, s katerimi sploh ni povezana. Zanimivo je, kako je človek nagnjen k hitrim, seveda največkrat zgrešenim sodbam. Za primer lahko vzamemo slušatelje psihologije, ki so bili vključeni pri tej študiji kot opazovalci in zapisovalci. Njihova naloga je bila v tem, da so skozi enosmerno prozorno steklo opazovali otroke, ki so se neovirano igrali v posebni sobi za igranje. Namesto, da bi vsak opazovalec objektivno opisal otrokovo igralno dejavnost, se je v začetku javljala težnja, da so dejavnosti, ki so se nekajkrat pojavile, povezovali z določenimi duševnimi pojavi in socialnimi prilikami otroka, čeprav niso poznali niti otroka niti njegovih socialnih prilik. Kaj hitro se je pokazalo, da so take subjektivne sodbe zmotne. Vendar take sodbe niso redke pojav pri praktikih, ki največkrat nezadostno preverjena dejstva in okoliščine medsebojno povezujejo. Tudi v literaturi, ki obravnava igro kot diagnostično sredstvo, najdemo take pomanjkljivosti. Povezanost igralnih dejavnosti z določenimi duševnimi pojavi ni vsepovsod dokazana z dovoljno stopnjo objektivnosti in hkrati z dovoljno stopnjo verjetnosti. Navadno je navedenih nekaj primerov in nato že sledi splošen zaključek. Tako ne vemo, na kolikem številu in na kakšnih otrocih je avtor prišel do zaključkov in seveda, kakšni stopnji verjetnosti ustrezajo zaključki.

Sedaj si oglejmo izsledke in zaključke nekaterih avtorjev takšne kakršni so, čeravno še nekateri niso dovolj preverjeni in utemeljeni.

Igro kot sredstvo za spoznavanje otrok je možno uporabiti na več načinov. Sem spadajo opazovanja otrok, posameznikov ali skupin, v naravni igralni situaciji, na igrišču, v otroškem vrtcu itd. Otroci navadno ne vedo, da kdo opazuje njihovo igro ter so zaradi



tega bolj naravni in sproščeni. V tem pogledu imajo taka opazovanja prednost. Težava je le v tem, da je opazovalec odvisen od cele vrste igralnih okoliščin, na katere deluje mnogo slučajnih činiteljev ter se zaradi tega osnovni pogoji igralne dejavnosti pogosto menjajo. Poleg tega mora opazovalec često dolgo čakati, da se pojavijo tiste igralne dejavnosti, ki jih želi proučevati. Vsekakor so posplošitve iz takih opazovanj mnogokrat neutemeljene, ker jemljejo za osnovo dejstva, ki se javljajo v različnih pogojih. Pri vzgojnem delu, kjer gre za spoznavanje posameznih otrok in značilnosti posameznih manjšin kolektivov, ima seveda tudi tak način opazovanja nekaj vrednosti. Boljše poznavanje posameznih otrok, kakor kolektiva kot celote, pomaga vzgojitelju pri uspešnejšem vzgojnem delu.

Sčasoma so mnogi raziskovalci izpopolnili tak način študija otrok ter ga vskladili z znanstvenimi zahtevami. Težili so za tem, da so čim bolj ohranili naravne okoliščine in hkrati omejili delovanje raznih slučajnostnih činiteljev. Tudi tehniko opazovanja so izpopolnili, zlasti z vidika objektivnosti in zanesljivosti. Nekateri so si celo pomagali s filmsko kamero. Med te spada sloviti ameriški psiholog A. Gesell, ki je na Yalski kliniki za opazovanje otrok zgradil posebno opazovalnico. Otroci so se posamezno ali v skupinah igrali v posebni sobi, kjer so imeli na razpolago določene predmete in igrače pač v zvezi s tem, kaj so hoteli raziskovalci proučevati. Otroci so bili sami, kajti prisotnost odraslih včasih moteče deluje nanje ter se ne obnašajo tako, kakor bi se sicer, če ne bi bilo teh umetno povzročenih zavor. V Gesellovi opazovalnici je za posebno mrežo sedelo več opazovalcev, ne da bi jih otroci mogli videti. Tudi filmska kamera je bila tako nameščena, da ni motila otrok pri njihovem delu ali igri. Iz vseh teh razlogov so bili otroci pri delu ali igri sproščeni in zaradi tega imajo taki podatki večjo vrednost.

Tovrstne raziskave so osvetlile predvsem tipične načine in oblike igralne dejavnosti otrok v raznih starostnih obdobjih in razne oblike medsebojnih odnosov v igralnih skupinah. Prav na osnovi teh dejstev je mogoče ugotavljati, ali posamezen otrok v razvoju igralne dejavnosti zaostaja, ali se razvija kot povprečni otroci, ali pa razvoj prehiteva. Pri razlagi teh podatkov moramo upoštevati otrokove možnosti za razvoj, kamor spada otrokovo zdravje, prirojene dispozicije, okolje z materialnimi in kulturnimi pogoji ter vse vzgojne vplive. Kakor je razvidno že iz prejšnjih poglavij, je otrokova igralna dejavnost povezana in odvisna od številnih činiteljev, ki jih pri razlagi v posameznih primerih ne smemo zanemariti.

O nekaterih razvojnih značilnostih otrokove igralne dejavnosti nasploh, je bilo že govora v prvem poglavju. Sedaj si oglejmo zna-



čilne oblike igralne dejavnosti v raznih starostnih obdobjih bolj natančno. Pri tem ne smemo prezreti Gesellovih izsledkov<sup>1</sup>, ki so zbrani na osnovi dolgoletnih raziskav.

### Razvojna sosledja

- 15 mesecev: 1. Ogromno vežbanja v hoji.  
2. Meče in pobira predmete in jih zopet meče.  
3. Spravlja predmete drugega za drugim v posodo in jih zopet jemlje ven.
- 18 mesecev: 1. Zelo hitre spremembe v pozornosti, ki se izražajo z okornimi motoričnimi premiki. Se premika od mesta do mesta in natakne vsako stvar.  
2. Vleče igračo.  
3. Prenaša ali objema punčko ali medveda.  
4. Oponaša mnoge dejavnosti, kot branje časopisa, pometanje, brisanje prahu.  
5. Posamezna igra, ali igra gledanja.
- 24 mesecev: 1. V pozornosti vztraja nekaj časa. Z zanimanjem se igra z igralnim materialom tako, da ga otipava, rahlo z njim udarja in pritrkuje.  
2. Zanimanje za punčke in medvedke (domače oponašanje), bisere, kroglice, kocke, ki jih navezuje na vrvico, ali spušča v luknjo na vrhu škatel ali posod, nato jih zopet iztrese in postopek ponavlja; zanimanje za klade in vozove (bolj prevaža klade v vozu, kakor pa z njimi gradi).  
3. Ne oponaša toliko dogodkov, ki se jih spominja, ampak predvsem tiste, ki jih neposredno čutno dožema.  
4. Kadar je skupaj z drugimi otroki prevladuje sporedna igra, čeprav mu zelo ugaja, da je skupaj z drugimi otroki.  
5. Malo ga zanima kaj delajo ali rečejo drugi otroci, vendar jih objema in izriva s poti, kot da bi bili stvarni predmeti.  
6. Malo socialne vzajemnosti, a mnogo grabljenja, ki ga spremlja obramba pravic z brcanjem in lasanjem, kar navadno konča z veselim tepežem.

<sup>1</sup> Gesell A.: The first five Years of Life, ponatis, London 1954, str. 251—253.



7. Ne prosi za pomoč; odrasli morajo biti nenehno pozorni in pripravljeni, da mu pomagajo, ne da bi čakali na to, da jih prosi.

- 36 mesecev:
1. Dramatizacija in domišljija začenjata vstopati v igro.
  2. Zanimanje za kombinacijo igrač, kot klad in avtomobilov za gradnjo cest, garaž in mostov.
  3. Naraščajoče zanimanje za igro z drugimi otroki, bolj kakor pa za posamezno igro. Lahko se igra v skupinah dveh ali treh, toda te se nenehno spreminjajo po strukturi in dejavnosti.
  4. Vzajemna dejavnost zavzema mesto fizičnih stikov.
  5. Je pripravljen čakati, da pride na vrsto.
  6. Odvrže igrače v primeru kake kontrole.

- 48 mesecev:
1. Znatno porast stvarjalnosti, in sicer pri uporabi materiala, v igralnih postopkih in dramatizaciji.
  2. Ima že sestavljene ideje, toda jih ne more izvesti v podrobnostih, niti jih ne nadaljuje drugi dan.
  3. Rad se igra v skupini dveh ali treh, često izbere priljubljenega tovariša istega spola.
  4. Predlaga vrstni red, toda je često gospodovalen pri vodenju drugih; pogosto je smešen pri igri in dela namerno napačne stvari.
  5. Daje sam igrače proč.
  6. Znatno porast dejavnosti.
  7. Se rad lišpavo oblači.

- 60 mesecev:
1. Zelo rad izrezuje, zleplja in dela posebne projekte za trgovino ali ladjo (načrt nadaljuje iz dneva v dan) ter se oblači v obleko odraslih.
  2. Z izrazitim zanimanjem konča, kar je začel, čeprav mu to vzame več dni.
  3. Igra se v skupini dveh do petih. Prijateljstva postajajo močnejša.
  4. Pri dejavnosti ga vzpodbuja tekmovanje.
  5. Zanimanje za izlete.

Kdor je imel količkaj prilike opazovati otroke v otroških vrtcih, na igriščih ali pa doma pri igri, mora priznati, da se Gesellove ugotovitve v glavnem skladajo s takimi zapažanji. Seveda te ugotovitve veljajo za otroke, ki imajo za igro na razpolago čas in tudi primerne igrače. Čeravno Gesellove ugotovitve zajemajo le nekaj vidikov



otrokove igralne dejavnosti, je treba avtorju vendarle priznati, da nam je s svojimi izsledki omogočil boljše spoznavanje predšolskih otrok. S pomočjo teh izsledkov lahko analiziramo posamezne otrokove igralne dejavnosti ter ločimo tisto, kar je značilno za določeno starostno dobo od tistega, kar je specifično za posameznega otroka. Brez poznavanja teh razvojnih značilnosti, ne bi mogli govoriti o posebnostih pri posameznem otroku, niti ne o tem, ali v razvoju zastaja, ali pa razvoj prehiteva. Z nadaljnjimi raziskavami bo treba te izsledke še bolj izpopolniti.

Prispevek k študiju razvojnih značilnosti, zlasti socialnih in voditeljskih odnosov, ki pridejo do izraza v otroški igri, pomenijo raziskave M. Parten<sup>2</sup>. Opazovanja je avtorica izvedla v otroškem vrtcu, v zaprtem prostoru, ko je bila na programu prosta igra in je lahko vsak otrok izbiral igrače in igralne tovariše po svoji želji. Opazovanje je trajalo štiri mesece ter so ga izvedli po metodi časovnih vzorcev. Opazovalec je opazoval vsakega otroka po eno minuto ter opredelil njegovo obnašanje v eno izmed določenih kategorij socialnih in voditeljskih odnosov, pač po tem, kateri kategoriji je obnašanje najbolj ustrezalo. Vrstni red opazovanj je bil tako sestavljen, da je vsak otrok prišel enkrat na vrsto pri opazovanju v prvih petih minutah, v drugih petih minutah, v tretjih petih minutah itd. S tem je bil vpliv raznih činiteljev (zlasti utrujenosti itd.), ki delujejo na igralno dejavnost v času ene igralne ure izenačen pri vseh otrocih. V raziskavo je bilo zajetih 42 otrok v starosti od dveh do petih let, razpon IQ je bil od 80—149, po zaposlitvi staršev so pripadali vsem glavnim socialnim kategorijam.

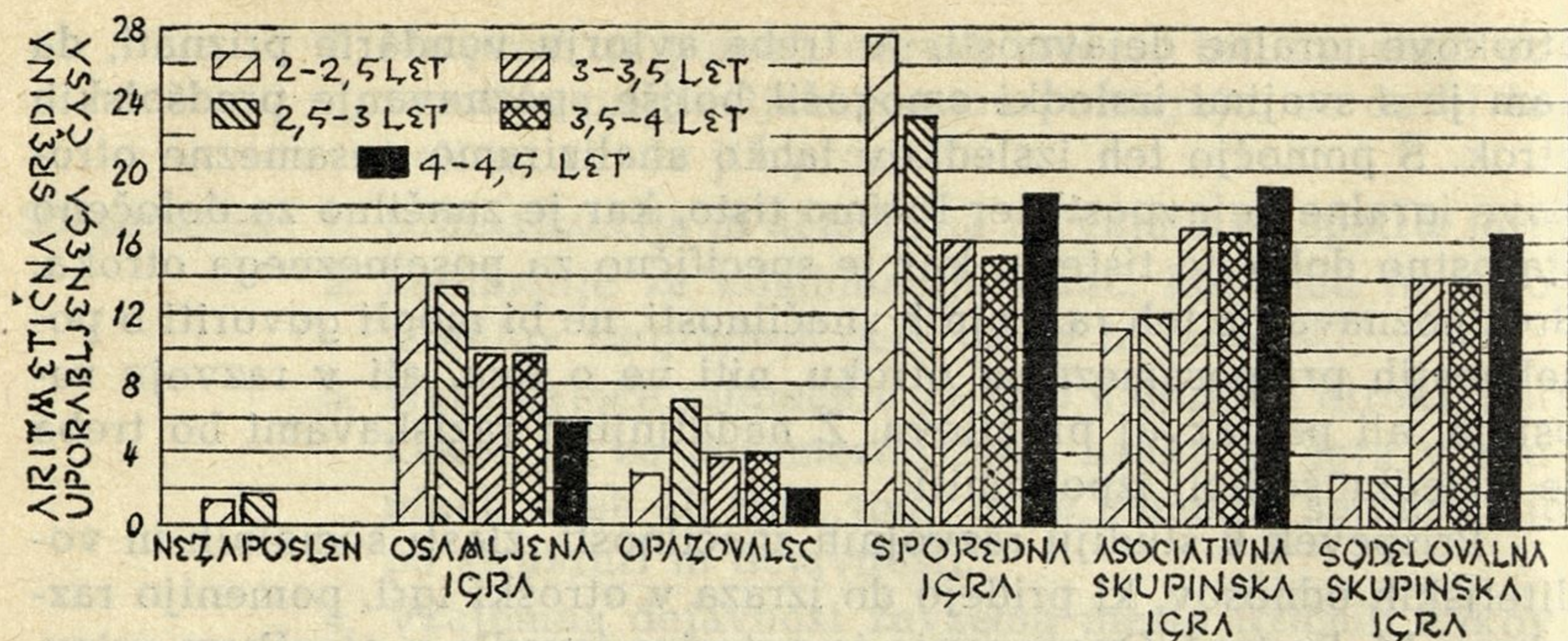
Otrokova socialna udeležba v prosti igri je bila pri vsakem opazovanju razvrščena v eno izmed naslednjih stopenj: 1. Osamljenec brez opazne zaposlitve. 2. Osamljena igra. 3. Opazovalec pri igri. 4. Sporedna igralna dejavnost (vsakdo se igra zase, vendar poleg drugih). 5. Asociativna skupna igra (igra je skupna, vendar vloga posameznega otroka ni usmerjena k skupnemu cilju). 6. Sodelovalna skupinska igra (skupen smoter, čeravno ga dosejajo z medsebojnim trenjem).

Spodnji histogram nam kaže povprečno uporabljen čas v minutah za posamezne kategorije socialne udeležbe v različnih starostnih obdobjih. Povprečno so izvedli po 60 enominutnih opazovanj na posameznega otroka.

---

<sup>2</sup> Parten, M. and Newhall, S. M.: Social behavior of preschool Children, v knjigi — Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, prva izdaja, New York 1943, str. 441—458.





**Slika 2. Aritmetična sredina uporabljenega časa za posamezne dejavnosti, ki so jih opazovali v različnih starostnih obdobjih.**

(Po M. Parten and S. M. Newhall: Social behavior of preschool Children, v knjigi Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, New York, prva izdaja, 1943, str. 517.)

Iz histograma je razvidno, da se z leti starosti spreminja socialna udeležba v igri. S porastom let porabi otrok vedno manj časa za osamljeno igro in za igro kot gledalec, če je v družbi z drugimi otroki in postopno vedno več časa za asociativno in sodelovalno skupinsko igro. Po teh podatkih so računali tudi korelacijo med socialno udeležbo po zgoraj navedenih kategorijah in starostjo otrok ter dobili koeficient korelacije  $0,61 \pm 0,08$ . Kakor vidimo je korelacija pomembna. Pri tem ne smemo pozabiti, da so bili gornji rezultati dobljeni v otroškem vrtcu. Zato moramo upoštevati, da se v tem koeficientu zrcali tudi vpliv vzgojnega dela zlasti pri zbliževanju otrok in medsebojnem sodelovanju. Iz tega smemo zaključiti, da bi vsaka pomembna sprememba teh vplivov povzročila tudi spremembo v koeficientu korelacije.

Dalje velja upoštevati dejstvo, da na rezultat vplivajo tudi druge okoliščine, zlasti če skupino sestavljajo pretežno otroci z napadalnim obnašanjem, ali otroci z nekimi drugimi emocionalnimi motnjami, ali pa, če so v skupini otroci brez teh posebnosti. V tej raziskavi so bili otroci brez posebnih motenj. Četudi upoštevamo vsa ta dejstva moramo zaključiti, da dobljeni koeficient vendarle izraža tako stopnjo povezanosti med starostjo otrok in socialno udeležbo, da je pomembna. Seveda, pri prenašanju teh izsledkov na druge otroke, moramo upoštevati gornje pripombe.

V tej zvezi je treba osvetliti odnos med socialno udeležbo v igri in inteligentnostjo otrok. M. Parten je v teh primerjavah dobila na-



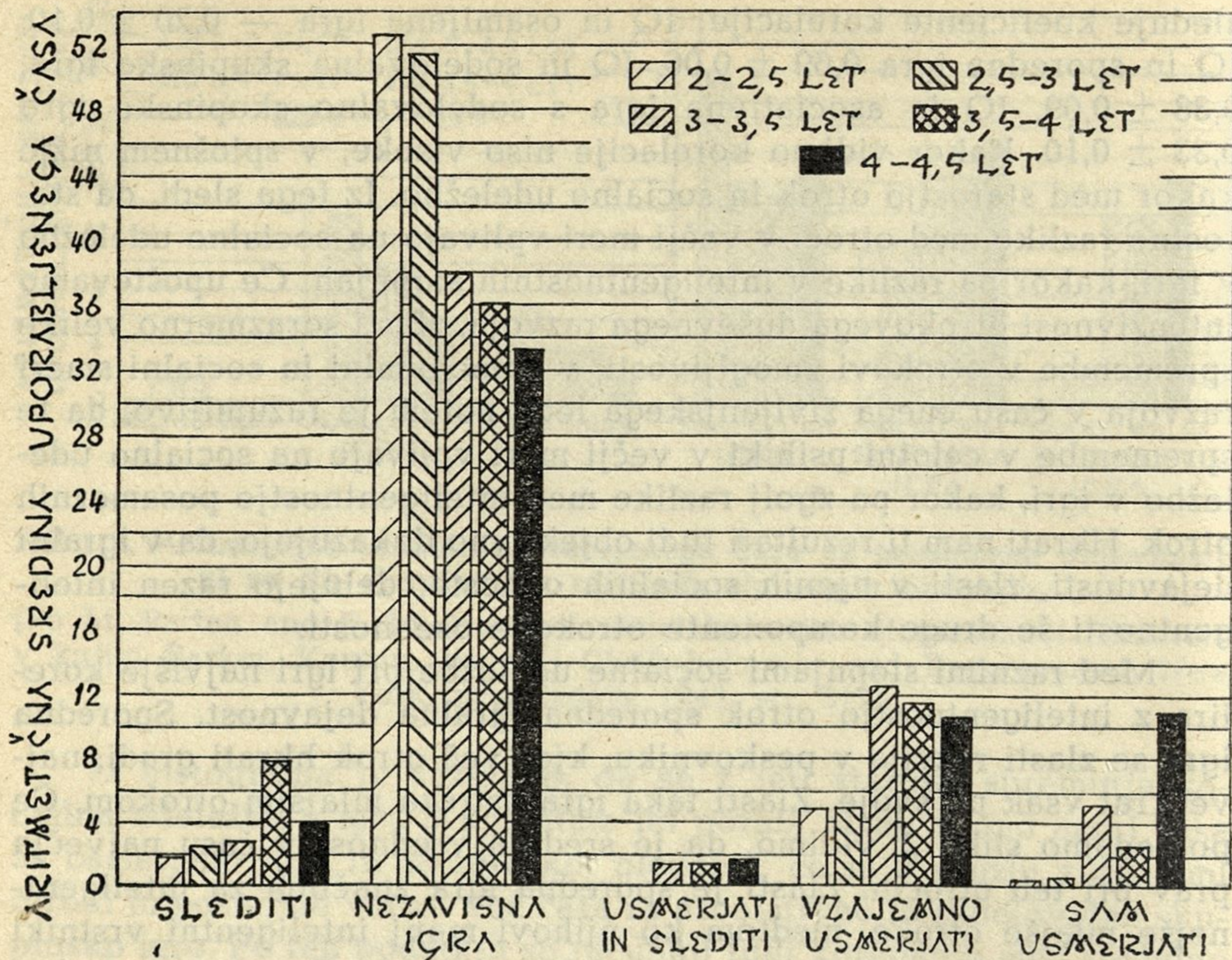
slednje koeficiente korelacije: IQ in osamljena igra —  $0,20 \pm 0,10$ , IQ in sporedna igra  $0,69 \pm 0,06$ , IQ in sodelovalna skupinska igra,  $0,38 \pm 0,09$ , IQ in asociativna igra s sodelovalno skupinsko igro  $0,33 \pm 0,10$ . Kakor vidimo korelacije niso visoke, v splošnem nižje kakor med starostjo otrok in socialno udeležbo. Iz tega sledi, da starostne razlike med otroci v večji meri vplivajo na socialno udeležbo v igri, kakor pa razlike v inteligentnostnih stopnjah. Če upoštevamo intenzivnost otrokovega duševnega razvoja, zlasti sorazmerno velike spremembe v otrokovi zmogljivosti, v emocionalni in socialni smeri razvoja v času enega življenjskega leta, potem je razumljivo, da te spremembe v celotni psihiki v večji meri vplivajo na socialno udeležbo v igri, kakor pa zgolj razlike med inteligentnostjo posameznih otrok. Hkrati nam ti rezultati tudi objektivno dokazujejo, da v igralni dejavnosti, zlasti v njenih socialnih odnosih, delujejo razen inteligentnosti še druge komponente otrokove osebnosti.

Med raznimi stopnjami socialne udeležbe pri igri najvišje korelira z inteligentnostjo otrok sporedna igralna dejavnost. Sporedna igra se zlasti razvija v peskovniku, kjer več otrok hkrati gradi, največkrat vsak po svoje. Zlasti taka igra ustreza mlajšim otrokom. Če pogledamo sliko 2, vidimo, da je srednja vrednost v času največja prav pri teh otrocih. Zlasti je sporedna igra značilna za inteligentnejše mlajše otroke, medtem ko njihovi manj inteligentni vrstniki ostajajo pretežno pri osamljenem načinu igranja. Zaradi tega je korelacija med osamljeno igro in inteligentnostjo negativna, med sporedno igro in inteligentnostjo pa v primeri z drugimi stopnjami socialne udeležbe, najvišja in statistično pomembna.

M. Parten je v svojo raziskavo zajela tudi voditeljske odnose. Opazovalec je po enominutnih časovnih vzorcih opredelil tudi obnašanje z vidika voditeljskih odnosov, in sicer po naslednjih stopnjah: 1. Slediti. 2. Neodvisno se igrati. 3. Usmerjati in slediti. 4. Vzajemno usmerjati. 5. Sam usmerjati. Rezultate teh opazovanj nam kaže slika 3.

Na histogramu vidimo, da je v primerjavi z drugimi oblikami voditeljskih odnosov najbolj pogosto neodvisno igranje. To velja za vsa starostna obdobja, ki so bila zajeta v raziskavo, in sicer od 2,0—4,5 let. S starostjo otrok neodvisno igranje postopoma upada. Te odnose bolj natančno izražajo korelacije. Pri računanju, kjer so vzeli kot eno spremenljivko naslednje stopnje voditeljskih odnosov: neodvisno se igrati, usmerjati in slediti in vzajemno usmerjati, kot drugo spremenljivko pa starost, so dobili negativno korelacijo in sicer —  $0,79$ . Torej s porastom let se našteje stopnje voditeljskih odnosov pojavljajo vedno bolj redko. Obratno tendenco pa opažamo





Slika 3. Aritmetična sredina uporabljenega časa za posamezne stopnje voditeljstva v različnih starostnih obdobjih.

(Po M. Parten and S. M. Newhall: Social behavior of preschool Children v knjigi — Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, New York, prva izdaja, 1943. stran 522.)

pri voditeljskih odnosih, kjer gre za usmerjanje drugih. Korelacija med temi odnosi in starostjo otrok je  $+0,53$ . Iz tega vidimo, da se v skladu s starostjo otrok v igri vedno bolj uveljavlja usmerjanje drugih.

Voditeljski odnosi so tesno povezani s socialno udeležbo v skupni igri, o kateri smo poprej govorili; teh odnosov izven te udeležbe ni. Zato je tudi razumljiva zelo visoka korelacija med socialno udeležbo otrok v igri in stopnjami voditeljskih odnosov; koeficient korelacije je  $+0,97$ .

Ostane še vprašanje, ali so voditeljski odnosi povezani z inteligentnostjo otrok. Pri računanju korelacije so dobili koeficient  $+0,34 \pm 0,10$ . Iz tega podatka smemo zaključiti, da obstaja neka zveza med voditeljstvom in inteligentnostjo otrok, vendar ni tolikšna, da bi bila inteligentnost že zadostno jamstvo za voditeljstvo.



V skupni igri pride v medsebojnih odnosih tudi do prepиров. Gre za to, ali smemo na osnovi prepиров take otroke označiti kot izrazito napadalne in nesocialne. Razne študije so doslej pokazale, da pride do prepиров v skupni igri zelo pogosto, često celo med dobrimi prijatelji. Po prepiru se prijateljstvo spet nadaljuje. Zato bi napačno ravnali, če bi na osnovi prepиров v igri proglasili take otroke za nesocialne. Taka sodba je upravičena le tedaj, če v skupni igri nenehno prihaja do prepиров in spopadov. Tudi v takem primeru je treba, predno damo sodbo o posameznem otroku, natančno preveriti vzroke takega obnašanja. Če se otrok v igri nikakor ne more uveljaviti ter je pretežno zapostavljen, potem je napadalno obnašanje povsem naraven izhod iz nevzdržnega počutja. Drugače je seveda v primerih, ko nek otrok nenehno povzroča prepire in spopade, čeprav v igri za tako obnašanje ni nobenih razlogov. Včasih so vzroki takega ravnanja globlje narave. Izvor imajo lahko v neurejenih družinskih razmerah, potlačenih doživljajih itd. O tem bo govora pozneje, ko bomo obravnavali testne metode za odkrivanje teh težav.

Sedaj si še oglejmo, kako pogosto pride do prepira pri raznih oblikah igralne dejavnosti. Ti podatki so prikazani v tabeli št. 1, ki jo je na osnovi študije predšolskih otrok sestavil E. H. Green.

#### Vrste dejavnosti kot činitelj v prijateljstvih in prepirih

Dejavnosti	Odstotek s tovariši	Odstotek prepиров	Odstotek prepиров v igri s tovariši
1. Dramatske igre	93,0	20,0	21,6
2. Telesne dejavnosti z orodjem	64,5	12,95	20,1
3. Razrušenje in vmešavanje	63,5	15,8	25,0
4. Igra v pesku	62,5	23,6	37,6
5. Preprosta umska opravila	61,5	12,5	20,4
6. Stvarjalno delo	60,5	20,2	33,6
7. Pomaganje	55,5	11,1	20,0
8. Telesne dejavnosti brez orodja	48,5	9,5	19,5
9. Igra z igračkami	47,5	15,6	32,8
10. Drobna opravila	42,3	9,8	23,3
11. Neučinkovita oprav.	33,0	10,8	32,8

Tabela 1. po Green, E. H.: Group play and quarreling among preschool Children. (Tabela je objavljena v knjigi E. Hurlock: Child Development, druga izdaja, New York 1950, str. 302.)



Iz tabele je razvidno, da je odstotek prepиров v nekaterih dejavnostih izredno visok, zlasti pri igri v pesku, pri stvarjalnem delu in dramatski igri. Iz tega sklepamo, da so nekatere dejavnosti po svojem sestavu take, da dajejo več možnosti za prepire. Tudi to dejstvo moramo upoštevati pri razlagi otrokove igralne dejavnosti, kajti pogostnost prepиров ni odvisna samo od otrokove osebnosti, temveč tudi od raznih zunanjih okoliščin, h katerim spadajo različne vrste dejavnosti. Kakor kaže gornja tabela, pride tudi med prijatelji pogosto do prepиров. Približno eno tretjino vseh prepиров v pesku in pri stvarjalnem delu zavzemajo prepiri s prijatelji. Ta pojav najdemo navadno pri vseh otrocih ter ga zaradi tega moramo jemati kot navadni pojav v predšolski dobi. Saj gresta prijateljstvo in prepir v tej dobi z roko v roki.

Nadaljnje vprašanje, ki ga zaradi pomembnosti ne smemo izpustiti, obravnava problem, kako deluje frustrativna situacija na igralno dejavnost. Odgovor na to najdemo v študiji, ki so jo izvedli R. G. Barker, T. Dembo in K. Lewin<sup>3</sup>. V ta namen so izvedli poskuse s predšolskimi otroki tako, da so vsakega posebej opazovali, in sicer najprej 30 minut v prosti igralni situaciji in kasneje 30 minut v frustrativni igralni situaciji. Otrok je imel v prosti igralni situaciji na razpolago v posebnem prostoru več igrač, na pr.: medveda, punčko, ladje, avtomobil, papir za risanje, telefon itd. Otrok se je poljubno igral z vsem, kar je bilo v sobi na razpolago. Eksperimentator je sedel v isti sobi v kotu pri mizi ter s svojim obnašanjem dajal vtis, da je popolnoma zatopljen v svoje delo. V resnici pa je opazoval otroka in natančno beležil njegovo obnašanje. Nato je sledila igra v istem prostoru s to spremembo, da so odstranili neko pregrajo. Otrok je imel sedaj za igro mnogo več lepih in privlačnih igrač poleg teh, s katerimi se je poprej igral. Po nekaj minutah igre je eksperimentator odvojil igrače, ki jih je imel otrok na razpolago v prvih tridesetih minutah igre, v prvo polovico prostora ter drugo polovico prostora pregradil z žičnato mrežo. V drugem prostoru, kamor otrok ni mogel priti, ampak ga je lahko le gledal skozi mrežo, so bile ostale, lepe in privlačne igrače. S tem je bila povzročena frustrativna situacija. Nato so zopet opazovali otrokovo igralno dejavnost 30 minut. Po igri so zapiske natančno analizirali in razvrstili posamezne igralne dejavnosti, od najbolj enostavne do najbolj sestavljene ter jih točkovali s skalo od 2—8 točk. Nato so izračunali

---

<sup>3</sup> Barker, R. G., Dembo, T. and Lewin, K.: Frustration and Regression, v knjigi — Barker, Kounin, Wright: Child behavior and development, prva izdaja, New York 1943, stran 441—458.



povprečno število točk na minuto igre. Z istim postopkom so vrednotili tudi igralno dejavnost v frustrativni igralni situaciji.

Zelo zanimivi so izsledki, ki so jih dobili v frustrativni igralni situaciji. Povprečno število točk v frustrativni igralni situaciji je bilo v vseh primerih, razen v petih, občutno nižje, kakor pa povprečno število točk v prosti igralni situaciji. Rezultate nam za posamezne primere nazorno kaže slika št. 4.

Iz grafičnega prikaza je razvidno, da povprečno število točk v frustrativni igralni situaciji močno upada v primerjavi s povprečnim številom točk v prosti igralni situaciji. Prav to dejstvo moramo upoštevati, kadar uporabljamo igralno dejavnost kot sredstvo za spoznavanje otrokove osebnosti. Kakor vidimo, je igralna situacija zelo važna za določen način igranja. Frustrativne situacije v igri predšolskega otroka niso redek pojav. Najdemo jih tudi v skupni igri. Navadno je tako, da se nekateri, navadno so to močnejši, polaste najbolj priljubljenih igrač, privlačnih vlog itd., ostali pa se morajo zadovoljiti, čeprav neradi, z manj priljubljenimi igračami in vlogami. Iz navedene študije je razvidno, da take okoliščine vplivajo na raven igralne dejavnosti. Če so frustrativne situacije pogostne, puščajo sledove v otrokovi osebnosti.

V tej zvezi, ko govorimo o okoliščinah, ki vplivajo na otrokovo igro, ne smemo prezreti tudi vpliva igralnega materiala na otroško igro. Prav ti vplivi so danes še premalo proučeni, čeravno so važni zaradi vzgojne vrednosti otroške igre ter njene rabe za spoznavanje otrokove osebnosti.

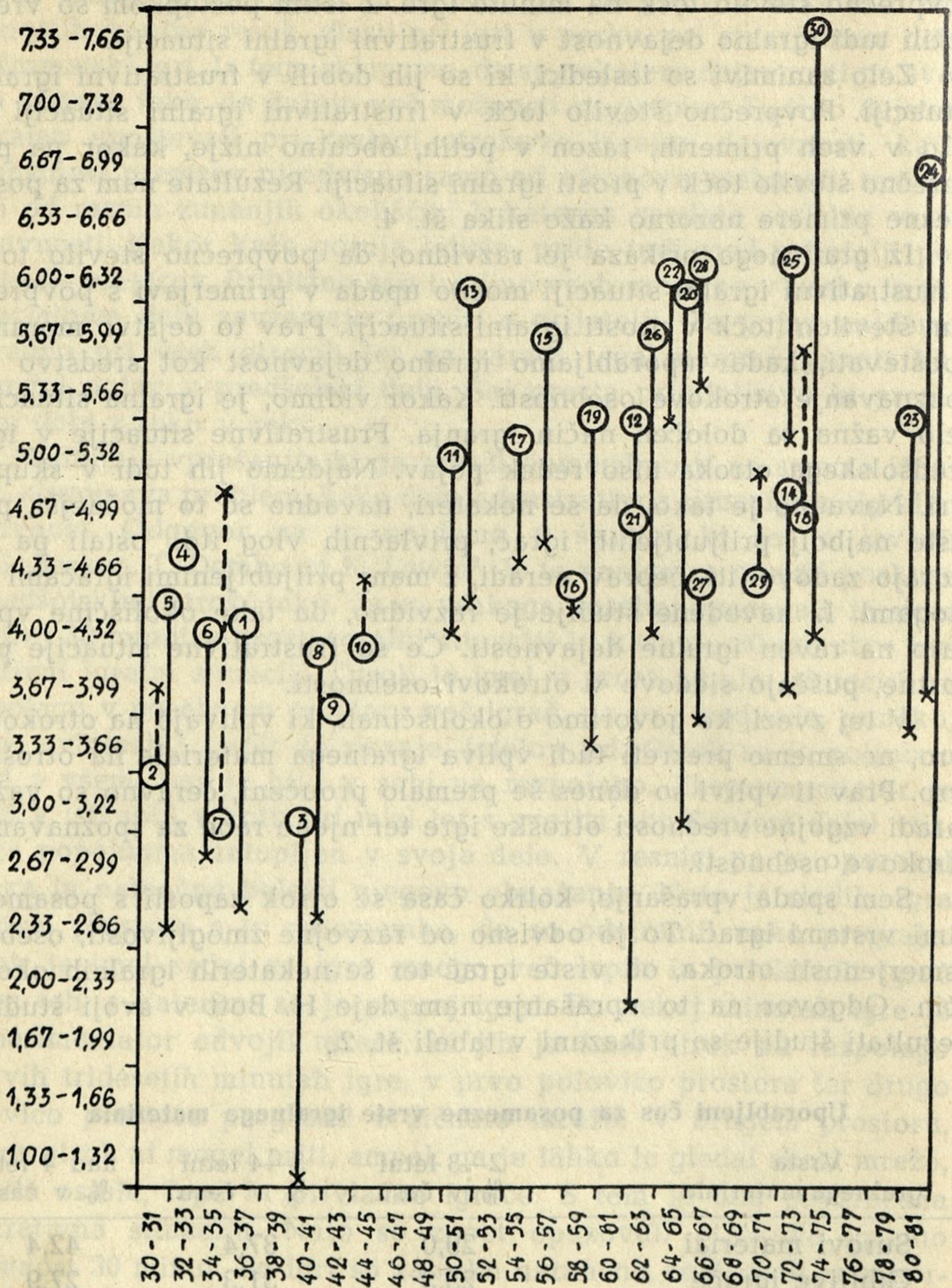
Sem spada vprašanje, koliko časa se otrok zaposli s posameznimi vrstami igrač. To je odvisno od razvojne zmogljivosti, osebne usmerjenosti otroka, od vrste igrač ter še nekaterih igralnih okoliščin. Odgovor na to vprašanje nam daje H. Bott v svoji študiji. Rezultati študije so prikazani v tabeli št. 2.

#### Uporabljeni čas za posamezne vrste igralnega materiala

Vrsta igralnega materiala	2—3 letni % v času	3—4 letni % v času	nad 4 leta % v času
Surovi material	29,0	37,4	42,4
Gibljive igrače	25,3	31,3	27,9
Igrače vzorci	23,2	19,4	23,9
Mehanične igrače	22,5	11,9	5,8

Tabela 2. Tabela po Bott, H.: Observation of play-activities in a nursery school, objavljena v knjigi — Hurlock, E.: Child Development, New York, druga izdaja 1950, str. 361.





### *Duševna starost v mesecih*

**Slika 4. Razmerje med povprečnim številom točk v igri in duševno starostjo ter spremembe igralne dejavnosti v frustrativni situaciji:**  
(Glej razlago na drugi strani spodaj.)



Iz tabele je razvidno, da otroci v predšolski dobi sorazmerno največ časa porabijo v igri s surovim materialom. Surovi material je po svoji naravi tak, da nudi otrokom mnogo več možnosti za oblikovanje po njihovih željah. Priljubljen je pri mlajših otrokih, tem bolj pa pri starejših (po četrtem letu starosti), saj je pri teh že bolj razvita zmožnost za stvarjalno igro. In prav razvoju te zmožnosti oblikovanje surovega materiala najbolj ustreza.

Prav tako zavzemajo v igri po časovnem obsegu važno mesto gibljive igrače. Če upoštevamo otrokov psihofizičen razvoj, zlasti potrebo po gibanju, je razumljivo, da otrok igračam, ki temu ustrezajo, posveča več časa.

O teh problemih govori tudi študija, ki sta jo izvedla Vance, T. F. in Mc Call, L. T. Študija je imela namen ugotoviti, katerim vrstam igrač daje otrok prednost. Rezultati so podani v tabeli št. 3.

#### Prednost igralnega materiala v različnih starostnih obdobjih

4-letni	5-letni	6-letni
Igrače — živali	Plastičen material	Plastičen material
Material za vzdrževanje v hiši	Material za vzdrževanje v hiši	Igriščne priprave
Velike igrače za aktivno igro	Igriščne priprave, velike igrače za aktivno igro	Material za vzdrževanje v hiši
Igriščne priprave, plastičen material	Zmanjšane prometne igrače	Velike igrače za aktivno igro, živali igrače.
Zmanjšane prometne igrače	Klade	Manipulativen material
Manipulativen material		Zmanjšane prometne igrače
Klade		Klade

Tabela 3. Tabela po Vance, T. F. and Mc. Call, L. T.: Childrens preferences among play materials as determined by the method of paired comparisons of pictures, objavljena v knjigi — Hurlock, E.: Child Development, New York, II. izdaja 1950, str. 360.

- ←
1. Povprečno število točk na minuto igre v prosti igralni situaciji je naznačeno za vsakega otroka s krogom. Številke označujejo posamezne otroke.
  2. Povprečno število točk na minuto igre v frustrativni situaciji je naznačeno s križci.
  3. Spremembe v številu točk med prosto in frustrativno igralno situacijo so naznačene s polno črto, če število točk v igri pojema, in črtkano, če število točk narašča. Krogi brez križcev pomenijo, da se povprečno število točk pri otrokih ni spremenilo. (Slika je povzeta po R. G. Barker, T. Dembo and K. Lewin — Frustration and Regression — v knjigi: R. G. Barker, J. S. Kounin, H. F. Wright — Child Behavior and Development, prva izdaja, New York 1943, str. 453.)



Iz tabele je razvidno, da se zanimanje za posamezne vrste igrač z leti spreminja. Kljub tem spremembam, ki nastanejo zaradi otrokovega razvoja, vidimo, da zavzema plastični material pri pet- in šest-letnih prvo mesto. Zakaj je tako, ni treba obširno razlagati. Plastični material dopušča najširše možnosti spreminjanja in oblikovanja, kar povsem ustreza otrokovim željam v igri.

Pri manjših otrocih je veliko zanimanje tudi za živali-igrače, kajti oni jih obravnavajo kot žive soigralce, se z njimi pogovarjajo, jim strežejo itd. Pri tem ne gre vedno zgolj za posnemanje odraslih, temveč otrok v taki igri sprošča svoja čustva in želje.

Veliko pozornost vzbujajo pri vseh otrocih zlasti material za vzdrževanje v hiši. Sem spadajo skoraj vsi predmeti, ki se rabijo v gospodinjstvu, kakor razne posode, jedilni pribor, metla itd. Z igro s temi predmeti se otrokova težnja, ravnati tako kakor odrasli, uresniči.

Najmanjše zanimanje kažejo štiri- do šest-letni otroci za igro s kladami. Taka igra zahteva že precej stvarjalne zmogljivosti, ki otrokom na tej starostni stopnji dela še težave. Vsa ta dejstva so važna in jih moramo poznati, če hočemo na osnovi igralne dejavnosti karkoli sklepati o osebnosti posameznega otroka.

Sedaj smo govorili o posebnih okoliščinah, ki vplivajo na igralno dejavnost. Iz obravnave zaključujemo, da ne smemo otrokove igralne dejavnosti razlagati izključno z vidika otroka in njegovih posebnosti, temveč tudi z vidika stvarnih okoliščin. Izkustvo nas uči, da otroci večkrat različno reagirajo v enakih okoliščinah. Do različnih odzivov pride zaradi tega, ker so razlike med otroki, in sicer v sposobnostih, v motivih, v osebnih lastnostih, v stopnji zavesti itd. Hkrati pa tudi vemo, da posamezne okoliščine izzovejo svojstvene načine obnašanja, ki jih druge okoliščine ali prilike pri istih osebah ne bi povzročile. Iz teh razlogov moramo pri razlagi otrokove igre upoštevati otroka z njegovimi posebnostmi in okoliščine, v katerih nastopa igralna dejavnost. Torej imamo opravka z večimi činitelji, ki dinamično vplivajo drug na drugega. Zaradi tega je raba otroške igre za spoznavanje otrokove osebnosti večkrat težavna.

Da bi odpravili subjektivnost, ki jo odrasli vnašajo v razlago otrokove igralne dejavnosti, so v zadnjih dvajsetih letih izvedli več poskusov. Osnovni cilj teh poskusov je bil v tem, da bi na osnovi standardizirane igralne situacije (določeno število in oblika igrač, isto navodilo itd.) ugotovili, katere osebne težave in konflikti vznemirjajo otroka, če pride do motenj v njegovem obnašanju. Zlasti sta znana dva takšna testa, in sicer Sceno-test, katerega avtor je Ger-



hilde von Staabs<sup>4</sup> ter World-Test, katerega pobudnik je bila M. Lowenfeldova, izdelala in standardizirala pa ga je znana psihologinja Charlotte Bühler<sup>5</sup>.

Postopek pri uporabi Sceno-testa se razlikuje od postopkov, ki jih navadno rabijo v igralni terapiji. Tam uporabljajo poljubno število igrač, s katerimi se otrok svobodno igra, ali pa mu celo vnaprej pripravijo določeno igralno situacijo zato, da se laže približajo otrokovim težavam. Sceno-test ima standariziran testni material, ki je sestavljen iz raznih 8 do 15 cm visokih in gibljivih lutk, ki po svojem zunanjem izrazu predstavljajo več različnih oseb in družinskih članov. Poleg večjega števila lutk, s katerimi je mogoče graditi najrazličnejše scene, od realističnih (družinske in druge življenjske situacije) pa do fantastičnih ali pravljicnih. Poleg lutk so na razpolago tudi razne živali, material za gradnjo hiš, ograj in notranjih prostorov, drevesa in različna prometna sredstva. Starejši otroci dobe nalogo, naj skušajo zgraditi poljubno sceno, pri manjših otrokih pa navodilo vsebuje le pobude, naj se s temi lutkami igrajo na določenem mestu.

Po zatrjevanju avtorice je igralni material tako sestavljen, da lahko pridejo pri igranju ali pa pri graditvi scene do izraza razni medsebojni odnosi ene osebe z drugimi osebami njenega okolja. Kakor kažejo izkušnje s tem testom, projicira oseba v igranje ali v graditev scene ne samo svoje zavestne, ampak tudi svoje podzavestne tendence, ki imajo izvor v raznih konfliktnih situacijah, nerešenih problemih itd. Po tem, kako se poskusna oseba igra z igralnim materialom, katere lutke, živali in druge stvari vplete v sceno, ali kakšne vloge jim dodeljuje, dobi opazovalec, če je psihološko izurjen, vpogled v zavestne in podzavestne dinamizme ter druge posebnosti otrokove osebnosti. Da bi bila razlaga lažja, pripravi eksperimentator poizkusno osebo do tega, da sceno vsebinsko razloži. Taka razlaga osvetli vprašanje, kako poskusna oseba doživlja okolje in ljudi ter kakšen odnos ima do njih.

Avtorica pri razlagi igralnih situacij uporablja spoznanja, ki jih je dala psihoanalitična smer od njenega ustanovitelja Sigmunda

---

<sup>4</sup> Prva izdaja testa ima sledeč naslov: G. v. Staabs: Der Sceno-test (Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in der Diagnostik und Therapie), Leipzig 1940. Druga izdaja z istim naslovom je izšla leta 1951 v Stuttgartu in Zürichu. Poleg teh izdaj obstoja še več razprav avtorice testa in drugih raziskovalcev v raznih strokovnih publikacijah.

<sup>5</sup> Bühler, Ch. and Kely, G.: The World-Test. A Measurement of Emotional Disturbance, Psychological Corporation, New York 1941. Poleg te publikacije obstoja več razprav o tem testu v raznih strokovnih publikacijah.



Freuda in tistih, ki so delo nadaljevali v posebnih smereh in dopolnjevali globinsko psihologijo z vplivi, ki jih imajo socialni činitelji na človekovo življenje.

Scena, ki jo iz igralnega materiala zgradi poskusna oseba, lahko predstavlja izsek iz stvarnega življenja, lahko pa je tudi izraz njenih želja in napetosti, ki jih povzroča strah ali drugi neprijetni doživljaji. Razgovor ob sceni daje eksperimentatorju možnost, da se prepriča o tem, ali se oseba zaveda tega, kar izrazi v sceni (izsek iz stvarnega življenja, želje, strah itd.), ali pa se ne zaveda. V primeru, da se oseba ne zaveda tega, kar izrazi v sceni, omogoči svojim podzavestnim tendencam, da pridejo do izraza. Prav v tem, da pridejo s pomočjo tega testa do izraza razne podzavestne sile, je po mnenju avtorice najpomembnejša zasluga Sceno-testa.

Igralna situacija in scena ne dajeta neposrednega vpogleda v otrokovo osebnost, temveč nudita le nekaj elementov in napotkov, na osnovi katerih eksperimentator skuša razvozlati razne otrokove probleme, konfliktna situacije ter dinamizme otrokove osebnosti. Pri vrednotenju otrokove scene je nujno potrebna otrokova anamneza, kajti le tako lahko eksperimentator najde stične točke med posameznimi dejstvi, ki pridejo do izraza v igralni situaciji ter otrokovo življenjsko zgodovino. Pri tem je treba upoštevati še posebnosti posameznih razvojnih obdobj in spolne razlike, ki seveda tudi pridejo do izraza v igralni situaciji, kajti poskusna oseba se udeležuje kot celota. Pri tem pride do izraza njeno izkustvo, sposobnosti, motivi, socialni problemi itd.

Za boljše razumevanje teh dejstev si oglejmo primer uporabe Sceno-testa pri trinajstletni deklici ter razlago scene, ki jo je izvedla avtorica testa G. von Staabs<sup>6</sup>. Šlo je za vprašanje, zakaj nastopajo pri dekletu učne zavore, jecljanje, grizenje nohtov in periodične afektivne spremembe. Da bi lažje našli vzrok teh simptomov, so naredili poskus s Sceno-testom. Dekle je v gradnji porabilo vse lutke, ki so bile na razpolago, in sicer 15 po številu. Razvrstilo jih je v dve vrsti vzdolž mize tako, da so bile otroške lutke spredaj, odrasle pa zadaj. Po izjavi dekleta je scena predstavljal gledališke igralce, ki se na odru klanjajo ter zahvaljujejo publiki za priznanje. Prednji rob odra je bil okrašen s cvetlicami in nekaterimi sadeži. Na vprašanje eksperimentatorke, če so želi igralci veliko priznanje, je dekle odgovorilo, no, gre. Eksperimentatorka sklepa, da je priznanje, ki

---

<sup>6</sup> Primer je v skrajšani obliki povzet iz nasledn. vira: G. von Staabs: Der Sceno-Test, v knjigi E. Stern: Die Tests in der klinischen Psychologie, II., Zürich 1955, str. 690.



ga igralci žanjejo na odru, hkrati osrednji problem dekletove osebnosti. Kakor je anamneza pokazala, dekletu ni dobilo priznanja niti doma pri častihlepni materi, niti v šoli. Težnja po priznanju in uveljavljanju lastnega jaza je bila tako močna, da se je uveljavila v sceni v obliki nadkompensacije, in sicer tako, da se je dekletu istovetilo z gledališkimi igralci, ki so želi priznanje. Njen odgovor, ko so jo vprašali, ali so želi igralci veliko priznanje je bil, no, gre, kar po mnenju eksperimentatorke pomeni, da dekletu nima zaupanja pri svojem delu.

Nadkompenzirana dekletova težnja po priznanju in uveljavljanju vpliva tudi na njene prevelike zahteve, ki si jih sama zastavlja pri šolskem delu, kar pa ne ustreza njenim dejanskim zmožnostim. Zaradi tega ima neprestan strah pri šolskem delu in kot posledica takega stanja nastopajo učne zavore. Ta razlika med željami in dejansko zmogljivostjo, je prišla do izraza tudi pri dekletovem podzavestnem istovetenju z gledališkimi igralci, ki so izkušeni govorniki, dočim pa ona trpi zaradi zavor pri govorjenju.

Uporabo češenj in sliv za okrasitev, namesto v prave namene, razlaga eksperimentatorka kot znak, da so bile dekletove želje v oralni fazi precej zavrte, kar pa je tudi povezano z njenimi zavori pri šolskem delu. Zaradi tega se dekletu ne zna prebiti do veselja v življenju. Posledica tega je usmerjenost dekletove agresije proti sami sebi. Simptom, ki tudi kaže na to dejstvo, bi naj bil po mnenju eksperimentatorke, grizenje nohtov.

Gornjo razlago dopolnjuje eksperimentatorka na osnovi razgovora z dekletom, ko jo je vprašala, kaj so igrali na odru. Dekletu pojasni, da je šlo za igro »Peter Pan« in nato nadaljuje: »Peter Pan ni imel več staršev ter je prišel k drugim staršem. Hotel je biti vedno vesel in zadovoljen ter ni maral iti v šolo. Tu se je s svojimi prijatelji prepiral ter je shajal v življenju brez dela.« Po mnenju eksperimentatorke je dekletu s svojo razlago izpovedalo podzavestno željo, da si ne želi avtoritativnih in častihlepnih staršev. Hkrati dekletova razlaga kaže, da ne najde nobenega izhoda iz svoje konfliktna situacije.

Gornji primer ne spada v predšolsko dobo, pač pa nam pride prav za ilustracijo, ker je bolj zamotan. Zategadelj nam daje popolnejšo sliko o razlagi posameznih scen.

Na osnovi tega, kar je bilo poprej rečeno o zaključkih, ki jih izvaja eksperimentator na osnovi scene, je treba reči, da so zaključki včasih subjektivni ter v veliki meri odvisni od tega, katere psihološke koncepte jemlje za osnovo. Danes ni mogoče več zanikati splošnega dejstva, da se v igralni situaciji, ali v graditvi scene,



zrcali projekcija osebnosti, kajti primeri iz prakse to nenehno potrjujejo. Pač pa je še vedno problem v tem, na kakšen način in do kakšne mere se v igralni sceni zrcalijo razne osebnostne poteze, čustvene napetosti, motivacijski dinamizmi itd. Te poteze, stanja, dinamizmi, so navadno v sceni izraženi na simboličen način. Zato mora eksperimentator šele ugotoviti in ugotavljati, kaj določena simbolika sploh pomeni ter šele nato iskati globinsko ozadje ter s pomočjo otrokove anamneze najti dejanske vzroke določenih pojavov, kakor neuspeha, napadalnosti, prekomerne čustvene občutljivosti itd. Včasih je tako, da razni simboli v sceni niso enoznačni ter je zaradi tega možnih več različnih razlag. K temu moramo še dodati, da posamezni elementi v sceni ali v posamezni igralni situaciji nimajo vedno nekega globljega simboličnega pomena. Navadno ravno v tem grešijo nekateri eksperimentatorji, ki v posameznih elementih, ali v vsaki igralni situaciji, nujno iščejo globlji simbolični pomen.

Kritične pomisleke imamo zaradi tega, ker nekateri postopki pri uporabi Sceno-testa nimajo doslej dovolj utrjene in objektivno zasnovane znanstvene osnove, ki bi omogočila zaključevanje z visoko stopnjo verjetnosti, in sicer neodvisno od eksperimentatorjeve subjektivnosti. Res je, da ima eksperimentator pri razlagi igralnih situacij na razpolago razna spoznanja dinamične psihologije, vendar je končna razlaga takih situacij v mnogočem v veliki meri odvisna od tega, katero spoznanje vključi v tako razlago. Niso namreč redki primeri, da posamezni avtorji isti problem povsem drugače razlagajo. Njihove razlage se razlikujejo zaradi tega, ker se opirajo na različne psihološke šole. Razen tega je razlaga tudi v veliki meri odvisna od eksperimentatorjevih subjektivnih zmot, ki nastanejo pri uporabi posameznih dejstev dinamične psihologije. Te kritične pomisleke bodo morale upoštevati nadaljnje tovrstne študije ter s poskusi marsikatero zaključke, ki so danes le neke vrste hipoteze, še dalje preverjati. Tudi v praksi, kjer danes ta test uporabljajo v diagnostične namene, je treba upoštevati navedene pomanjkljivosti ter zato razen tega testa rabiti še druge, bolj preverjene in znanstveno utemeljene pripomočke. Sicer je v praksi navadno tako, da rabijo pri študiju primerov več vrst diagnostičnih sredstev, kajti le tako dobe popolno sliko o otroku.

Sceno-test je zlasti znan po tem, da nudi vpogled v medsebojne odnose poskusne osebe s člani družine. Test nudi hkrati tudi vpogled v otrokove podzavestne dinamizme. To je zlasti pomembno, ker se poskusna oseba večkrat ne zaveda globljih vzrokov posameznih težav. Včasih pa je tudi tako, da poskusna oseba ne želi spregovoriti



o posameznih problemih in jih prikriva. In prav s pomočjo igre s testnim materialom pridejo na dan razni skriti problemi in želje, ki jih z neposredno metodo ne bi mogli ugotoviti. Test uporabljajo tudi za terapevtske namene, toda o tem bo govora v naslednjem poglavju. Vsako pravilno razumevanje otrokove dinamične strukture, k čemer prispeva tudi ta test, je hkrati izhodišče za terapijo.

Zdaj si še oglejmo World-test, ki je sicer po videzu podoben Sceno-testu, vendar se v marsičem razlikuje ter je prav zaradi tega vreden posebne pozornosti.

Poskuse z igračami, ki so predstavljale zmanjšane situacije iz življenja, je že delala pred letom 1932 Melanie Klein. Lowenfeldova je kaj kmalu spoznala, da je možno scene, ki jih grade otroci z različnimi lutkami in pripomočki, uspešno uporabiti za diagnostične in terapevtske namene v psihiatrični praksi. Zlasti se je pečala s proučevanjem scen s formalnih in vsebinskih vidikov pri otrocih, ki so trpeli zaradi čustvenih motenj. Ch. Bühlerjeva se je seznanila s tehniko Lowenfeldove ter izpopolnila metodo in pričela s standardizacijo. Leta 1936 je izšlo že prvo delo o tej problematiki. Delo je potem nadaljevala s sodelavci na raznih ustanovah ter je leta 1941 skupno z G. Kely izdala World-Test. Do danes je o tem testu že izšlo več študij, ki z različnih vidikov osvetljujejo vrednost tega testa za diagnostične namene.

Test je sestavljen iz 160 elementov, ki predstavljajo različne osebe, živali in stvari. Posamezni elementi so v velikosti od 2 do 10 cm. Z njimi lahko otrok gradi kmečko vas, mesto, živalski vrt, gozd, dvorišče, hišo itd. Ploskev za gradnjo ne sme biti manjša od 2 m<sup>2</sup>. Manjši otroci navadno grade na tleh, večji pa na mizi. Kadar gre za posebne vrste študij, uporabljajo tudi peskovnik.

Eksperimentator pokaže otroku posamezne vrste igrač ter reče, naj se z njimi igra. Po petih ali desetih minutah eksperimentator vpraša otroka, kaj gradi. Nato skuša z različnimi vprašanji ugotoviti, kaj pomenijo razne gradnje, scene, dogodki itd. Pri tem se izogiba sugestivnih vprašanj.

Nato si preriše gradnjo in dela beležke o otrokovem ravnanju z igračami in o drugih posebnostih njegovega obnašanja. Prav tako si tudi zapiše otrokovo razlago. Za ves postopek je potrebno 20 do 30 minut časa. Na osnovi teh podatkov eksperimentator izvede vrednotenje po posebnih vidikih. Za vrednotenje so na razpolago standardizirani vzorci. Vrednotenje se izvede po objektivnih vidikih. Zaradi tega je vpliv subjektivnih činiteljev na vrednotenje mnogo manjši kakor pa pri Sceno-testu. Principi vrednotenja so osnovani na induktivni osnovi, ne pa zgolj na nekih prepričanjih.



Iz prvega vzorca za vrednotenje je razvidno, koliko gradbenih elementov in katere vrste teh elementov je otrok uporabil v gradnji. Ti podatki so važni ter imajo posebno simptomatsko vrednost, o kateri bo govora kasneje.

Drugi vzorec zajema posamezne vrste gradenj, ki imajo prav tako simptomatsko vrednost. Gre za razlikovanje sledečih vrst.

I. **A g r e s i v n i s v e t o v i**, označeni s kratico A (Aggressive World). Zanje so značilni vojaki, ki se bojujejo, živali, ki grizejo, divje živali in različne nesreče.

II. **P r a z n i s v e t o v i**, označeni s kratico E (Empty World). Sem spadajo primeri, če otrok uporabi v gradnji manj kot 50 elementov ali manj kot 5 vrst elementov, ali, če med temi elementi sploh ni ljudi ali pa, če uporabi le otroke, vojake in stražnike.

III. **P o p a č e n i s v e t o v i** (Distorted World). Sem spadajo tri različne oblike, in sicer:

1. **Z a p r t i s v e t o v i**, označeni s kratico C (Closed World). Zanje so značilne razne manjše zaprte ploskve ali pa popolne ograditve. Pri tem se upošteva posebnost posameznih starostnih stopenj. Na primer graditev hiše s številnimi vrtovi je značilna za vse majhne otroke. Če takšno ograditev stalno srečamo pri otroku, ki ima več kot 5 let, je navadno znak strahu.

2. **N e u r e j e n i s v e t o v i**, označeni s kratico D (Disarranged World). Sem spadajo gradnje, v katerih otrok rabi posamezne elemente na neprimernih mestih, neurejeno razvršča posamezne predmete ali skupine predmetov.

3. **S h e m a t i č n o u r e j e n i s v e t o v i**, označeni s kratico R (Rigid World). Sem spadajo razne nenaravne shematične razvrstitve ljudi in živali. V vseh takih primerih se mora eksperimentator dobro prepričati o izvorih take gradnje preden dela zaključke o raznih motnjah otrokove osebnosti.

Poleg navedenih simptomov se še posebej vrednoti, ne s kvantitativnega, ampak s kvalitativnega vidika, simbolika v gradnji. Simboliko v takih gradnjah je često težko razvozlati.

Dosedanje izkušnje s tem testom kažejo, da en znak izmed teh, ki smo jih našli, najdemo pri vsakem otroku. Če gradnja vključuje dva znaka in če eden spada k CDR znakom (zaprti, neurejeni in shematični svet) pomeni, da pri otroku nastopajo čustvene motnje. Sledeči simptomi v gradnjah: agresivni svet, prazen svet in popačeni svet (zaprti, neurejeni ali popačeni svet) predstavljajo tri stopnje čustvenih motenj. Če v gradnji nastopa le A znak (agresivni svet), brez kakršnih koli drugih znakov pomeni, da gre za manjše probleme,



ki so le prehodne narave. V primeru, da poskusna oseba v gradnji uprizori več nesreč pomeni, da gre za težje in globlje probleme.

Prazen svet (poskusna oseba rabi manj kot 50 elementov in manj kot 5 vrst elementov) je pogost pojav pri duševno zaostalih otrokih. Če se poleg tega pojavljajo v gradnji še drugi simptomi, na primer zaprti svet, neurejeni, ali shematično urejeni svet pomeni, da manjka poskusni osebi intelektualna zmožnost za ustrezno gradnjo. Če je gradnja brez ljudi pomeni, da gre za čustvene motnje.

CDR znaki (zaprti, neurejeni in shematični svet) so važni simptomi za težje duševne motnje. Kakor so izkušnje pokazale, so ti znaki pogost pojav pri nevrozah in psihozah. V glavnem CDR znaki kažejo le na splošno motnje, ne pa kot določeni simptomi, na posamezne bolezni. Včasih CDR znaki predstavljajo regres poskusne osebe, ali slaboumnost, ali pa demenco. V testu najdemo natančnejše opredelitve posameznih simptomov in tudi razlago za primere, kjer hkrati pride do izraza več simptomov.

Že iz dosedanje obravnave je razvidno, da se World-test razlikuje od Sceno-testa. Kakor je bilo že poprej naglašeno, se Sceno-test odlikuje zlasti po tem, da daje dober vpogled v medsebojne odnose poskusne osebe z drugimi osebami. World-test pa daje prvenstveno vpogled v odnose poskusne osebe do sveta ter njene različne obrambe, s katerimi se zoperstavlja v različnih problemih in težavah. Zaradi tega daje World-test širši vpogled v strukturo in dinamiko otrokove osebnosti kakor pa Sceno-test. Poleg tega je prednost World-testa še v tem, da odkriva razne čustvene težave in motnje z bolj objektivnim kriterijem ustrezajočo metodo kakor pa Sceno-test. Zaradi teh objektivnih kriterijev je subjektivna razlaga igralne situacije bolj omejena kakor pa pri Sceno-testu. Tega dejstva ne smemo imeti za negativno stran testa, kakor mislijo nekateri psihologi, temveč za prednost. Z induktivno ugotovljenimi in objektivnimi kriteriji se test približuje znanstvenim zahtevam.

Če smo kritični do tega testa, potem lahko rečemo, da bo treba s poskusi še nadalje preverjati veljavnost posameznih simptomov, zlasti, če gre za uporabo teh izsledkov v drugih družbenih in geografskih prilikah. Tako n. pr. pri naših otrocih srečamo v takšni igri pogosto rabo vojakov, orožja in sličnih sredstev. To pa predvsem zaradi tega, ker so naši otroci pod vplivom raznih spominov iz pretekle osvobodilne vojne, ki jih obujemo v šoli pri pouku, pri čtivu, filmskih in radijskih oddajah itd. V takih okoliščinah uporaba takih igrač ne more kazati na agresivne težnje itd. Vsekakor je metodološka pot, ki jo je ubrala Ch. Bühlerjeva, da bi igro uporabila kot eno izmed diagnostičnih sredstev otrokove osebnosti, stvarjalna



in utemeljena ter vodi do pomembnih izsledkov. Pred širšo uporabo teh izsledkov v naših prilikah bi bilo treba test preveriti na naših otrocih.

Poleg navedenih testov, Sceno-testa in World-testa, obstojajo še nekateri drugi testi, ki tudi uporabljajo igro kot pripomoček za spoznavanje otrok ali pa za terapevtske namene. Njihova uporaba je slična Sceno- in World-testu, zato jih ni treba posebej obravnavati.

Na osnovi dosedanjih izsledkov s temi testi smemo zaključiti, da smo že prešli začetno fazo tovrstnega raziskovanja. Prve, začetne težave so premagane, pot je pravilna in dosedanje izsledke uspešno uporabljamo poleg drugih metod za boljše spoznavanje otrokove osebnosti ter hkrati tudi za igralno terapijo.

## IGRA KOT TERAPEVTSKO SREDSTVO

O vrednosti igre za vzgojne namene smo že govorili. V primerih različnih psihičnih motenj pri otrocih, ki se kažejo v obliki raznih težav in v neprimernih načinih obnašanja, uporabljajo igro za zdravljenje teh motenj. Temu postopku pravimo igralna terapija; ta je lahko posamezna ali skupinska.

Igralno terapijo lahko delimo z ozirom na to, kako posega terapevt v otrokovo življenje, v dva različna postopka, in sicer v aktivnega in pasivnega. Pri prvem postopku gre za določeno usmerjenost že v začetku igralne terapije. Terapevt pripravi igralne situacije na osnovi znanja, ki ga ima o otrokovi življenjski zgodovini. Tako se hitreje približa otrokovim problemom. (David Levy, Jakob Cohn.) S tem se tudi prepreči dozorevanje določenih problemov in motenj, kajti v takih primerih bi jih mnogo težje odpravili ali ozdravili. Pri pasivnem postopku pa prevladuje prosta in spontana igra. (Virginia Mac Axline, Frederic Allen). Ta se tudi najbolj pogosto uporablja. Za boljše razumevanje proste igralne terapije si oglejmo osnovne principe, ki jih je sestavila Virginia Mac Axline<sup>1</sup>:

1. Terapevt mora imeti topel in prijateljski odnos do otroka, kajti le tako lahko nastane dober stik med obema, kar pa je osnovni pogoj uspešne terapije.

<sup>1</sup> Principi so povzeti iz knjige — Stern, E.: Ueber Verhalten und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Zürich 1953, str. 220—223.



2. Terapevt mora v obravnavi upoštevati otroka takšnega, kakršen je ter ga kot takšnega priznati. Zlasti pride to v poštev pri otrocih, ki jih doma ali v šoli često kaznujejo ter jim delajo očitke v zvezi z njihovim obnašanjem, ali v primerih, ko otrok ni ljubljen s strani staršev ter čuti, da ne ustreza njihovim željam. Tak otrok mora čutiti, da ga terapevt sprejema prijateljsko in stvarno, ne pa z raznimi predsodki in očitki.

3. Terapevt mora v obravnavi ustvariti tako vzdušje, v katerem ima otrok občutek, da mu je vsaka oblika izražanja in igralne dejavnosti dovoljena, in sicer tako dolgo, dokler je pri njem. Na ta način pridejo do izraza in do sprostitve otrokovi afekti.

4. Terapevt mora spoznati razna otrokova čustva ter vedeti, kaj ta čustva izražajo. Kajti le tako dobi vpogled v otrokovo čustveno življenje in njegove konflikte.

Tej zahtevi zlasti ustreza igra kot sredstvo za spoznavanje otrokove osebnosti; o tem je bilo govora v prejšnjem poglavju.

5. Terapevt mora biti vedno pozoren na otrokovo osebnost in njene zmožnosti za rešitev lastnih problemov. Kjerkoli je le mogoče, mora dati otroku možnost, da sam izbira med raznimi motivi in sam sprejema odgovornosti za svoje odločitve in dejanja. Seveda, to pride v poštev le tedaj, če je otrok na taki stopnji razvoja, da je zmožen prevzeti odgovornost.

6. Terapevt ne sme očitno usmerjati otrokovega obnašanja, niti njegovega pripovedovanja. Vendar je treba tudi terapevtu tu in tam poseči v igro in v razgovor, s čimer ga dejansko usmerja. To mora storiti na tak način, da ima otrok občutek svobodnosti.

7. Terapevt ne sme terapije prehitro zaključiti. Vedeti je treba, da je terapija daljši in stopnjevalni proces. Zlasti so v tem pogledu nestrpni starši, ki pogosto, če se uspeh ne pokaže zelo hitro, terapijo prekinejo.

8. Terapevt mora otroka v terapiji postopoma pripraviti za življenje v stvarnem svetu. To stori tako, da ga seznanja s potrebnimi omejitvami ter ga pripravi do tega, da zavestno prevzema odgovornost za svoja dejanja.

Navedeni principi veljajo za razne oblike psihoterapije, zlasti pa pridejo v poštev v igralni terapiji. Igra je po svoji strukturi in vsebini taka, da sprošča otrokovo osebnost, zlasti razne emocionalne težave. Če zna terapevt pravilno razložiti projekcijo otrokove osebnosti v igri, zlasti njene probleme in konflikte, dobi s tem dragocen vpogled v dinamiko otrokove osebnosti. Poznavanje otrokove dinamike, zlasti problemov in konfliktov, pomeni začetek uspešne terapije. Zato otrokova igra izpolnjuje dve nalogi. Terapevtu nudi vpo-



gled v dinamiko otrokove osebnosti, zlasti v njene motnje, hkrati pa tudi sprošča otrokovo osebnost ter daje možnost, da prihajajo do zunanjega izraza določene podzavestne tendence, ki povzročajo motnje v otrokovem čustvenem življenju in v obnašanju. Ko terapevt spozna otrokovo osebnost ter najde vzrok določenih težav ali motenj, skuša postopoma v igralnih situacijah, torej v »zmanjšanem svetu«, otroka privedi do tega, da najde stvaren izhod iz svojih težav in konfliktov. Pri iskanju izhoda je otrok nenehno aktiven ter ima vtis svobodnosti. Na ta način pride v igralni terapiji do sprostitve določenih čustvenih napetosti, ki vznemirjajo otroka ter povzročajo motnje v njegovem obnašanju. Hkrati terapevt s pomočjo igre, ki jo zelo oprezno usmerja, postopoma razvija v otroku nov odnos do posameznih oseb ali članov kolektiva, do posameznih vrednot, do določenih nalog itd.

Igralna terapija, bodisi posamezna ali skupinska, je uspešna šele tedaj, če skladno s spremembo otrokovih osebnostnih dinamizmov pride do ustreznih sprememb v družinskih prilikah, v medsebojnih odnosih družinskih članov, v šolskih razmerah, v otrokovih obveznostih itd., če so te v kakršni koli zvezi z otrokovimi motnjami. Dosedanje izkušnje kažejo, da imajo ne vse, vendar mnoge otrokove težave prav tu svoj izvor. Zategadelj je potrebna poleg terapije otroka največkrat še terapija staršev. V Ameriki delajo v takih primerih s starši posebni pomočniki socialnih delavcev, ki jih imenujejo »Case Worker«. Ti skušajo na primeren način pojasniti staršem vzroke konfliktov in težav ter jih postopoma pripraviti do tega, da spremene odnos do otroka ter hkrati odpravijo tiste okoliščine, ki povzročajo motnje v otrokovi osebnosti. Tu ne gre za kako novost, ampak za osnovno spoznanje dialektičnega materializma, ki pravi, da se s spremembo pogojev življenja menja tudi človekova zavest. Seveda to ne pomeni v vseh primerih, zlasti v otroški dobi, da bi sama sprememba pogojev, tudi ustrezno spremenila zavest. Pri tej spremembi gre za nešteto dinamičnih vplivov. Igralna terapija v otroški dobi je eno izmed sredstev, ki omogoča, da se proces izvrši sorazmerno hitro in pravilno, ne da bi bilo pri tem narušeno otrokovo duševno zdravje. Mnoge motnje so namreč take, da povzročajo globlje spremembe v otrokovi duševnosti, zato sama sprememba miljejskih razmer teh motenj ne more odpraviti. Igralna terapija je ena izmed metod za odpravljanje teh motenj v otroški dobi.

Terapevt se skuša čim bolj približati otrokovim problemom v igri z različnimi igračami, ki predstavljajo ljudi, živali in druge objekte iz stvarnega življenja. S pomočjo igrač sprošča otrok v



zmanjšanih situacijah svoje čustvene napetosti, hkrati pa terapevt seznanja otroka z različnimi omejitvami, ki jih zahteva življenje v družini, v šoli, v kolektivu in v družbi.

Postopki v igralni terapiji se z vidika uporabe igrač med seboj nekoliko razlikujejo. Nekateri uporabljajo poljubno število igrač, v glavnem precej veliko število, da ima otrok možnost graditi najrazličnejše scene ter tudi na druge načine izraziti svoje težave. Drugi uporabljajo le določeno število igrač, ki so standardizirane. Tudi v teh primerih je njihovo število precej veliko ter sega celo do 300 kosov. V te namene tudi uporabljajo Sceno-test in World-test. Oba testa sta standardizirana in ju prvenstveno uporabljajo za spoznavanje otrokove osebnosti. Izkušnja je doslej pokazala, da sta oba uporabna tudi za terapevtske namene. V takih primerih navadno rabijo še enkrat toliko igrač, kakor pa takrat, kadar uporabljajo teste zgolj v diagnostične namene.

Poleg razlik v materialu najdemo še druge razlike. Te izvirajo iz različnih konceptov psihologije, ki jih terapevt jemlje za osnovo. Nekateri pustijo otroka igrati ter mu sproti sporočajo kaj pomenijo posamezne scene v njegovi igri. V razlagi posameznih scen se avtorji med seboj razlikujejo. Nekateri se nagibajo v razlagi bolj k nekoliko spremenjenim Freudovim konceptom, drugi k novejšim konceptom globinske psihologije, ki v večji meri upošteva vplive okolja in vzgoje na razvoj človekove osebnosti.

Tudi pri novejših konceptih še vedno ostane odprto vprašanje, ali je bistvo igralne terapije v tem, da terapevt razlaga otroku, kaj pomenijo posamezne scene v njegovi igri. To vprašanje je še vedno sporno, čeravno že večina priznava, da je treba biti pri takih razlagah previden. Drugi vidijo bistvo igralne terapije v igranju, to je v otrokovi dejavnosti pri igri.

Iz raznih izsledkov upravičeno zaključimo, da igralna dejavnost pod določenimi pogoji sprošča otrokovo osebnost, njegove afekte in razne zavore. V igri pridejo do izraza in sprostitve tudi podzavestne tendence, hkrati pa ima terapevt prav v igralni situaciji možnost, da otroka v zmanjšanem svetu postopoma pripravi do omejitev, ki jih zahteva družbeno življenje. Skratka, terapevt v igralni terapiji otroka kultivira in socializira, seveda v skladu z otrokovimi razvojnimi zmogljivostmi, in sicer na tak način, da pri tem ne nastajajo kake nove čustvene motnje. V procesu igralne terapije dobiva terapevt stvaren vpogled v izvore otrokovih motenj, ki so često izven otroka in sicer v njegovem ožjem in širšem okolju. Brez odpravljanja teh zunanjih okoliščin, če so te vzrok določenih motenj, igralna terapija ne more imeti ugodnega učinka.







## II. DEL

# POVEZANOST IGRE Z OTROKOVIM INTELEKTUALNIM RAZVOJEM







## PROBLEM

Z eksperimentalnim proučevanjem otroške igre so se pečali mnogi raziskovalci (A. Gesell, Ch. Bühler, H. Hetzer, J. Piaget, B. Elkonjin, H. G. Barker — T. Dembo — K. Lewin, M. Parten, D. E. M. Gardner, E. Hurlock, L. Jackson — T. Todd, G. von Staabs in drugi). Iz študij je razvidno, da so se lotevali proučevanja otroške igre z različnih vidikov. Nekaterim so bila v ospredju razna vprašanja o razvojnih značilnostih otroške igre, drugi obravnavajo posebne probleme, kakor n. pr. vpliv frustracije na igralno dejavnost, ali razne motnje otrokove osebnosti, ki pridejo v igri do izraza ter uporaba igre v terapevtske namene. Mnoga vprašanja v teh študijah še niso dovolj obdelana.

V ospredju naše študije je vprašanje, ali smemo na osnovi otrokove igre sklepati na stopnjo njegovega intelektualnega razvoja.

Pri študiji so nas zanimali le duševno normalno razviti otroci v starosti od treh let šest mesecev do sedem let. To starostno obdobje pride predvsem v poštev za otroški vrtec ter ima zaradi tega tudi praktičen pomen.

Da bi odgovorili na zastavljeno vprašanje, smo morali ugotoviti tiste oblike igralnih dejavnosti, ki so povezane z otrokovim intelektualnim razvojem. Nekateri avtorji (zlasti A. Gesell, Ch. Bühlerjeva, J. Piaget) navajajo za posamezna leta starosti le nekaj značilnih oblik igralnih dejavnosti, ki utegnejo biti odvisne od otrokovega intelektualnega razvoja. Vendar natančnih podatkov o stopnji medsebojne povezanosti obeh variabel, to je igralne dejavnosti, ki pride do izraza v skupni svobodni igri, in intelektualnim razvojem otroka, še nimamo. Odgovor na to vprašanje posreduje naša študija.



## METODA

Da bi dobili čim bolj veljaven in zanesljiv odgovor na zastavljeno vprašanje, smo izvedli ustrezne poskuse. Pri tem smo pazili na to, da so bili poskusi čim bolj podobni naravni situaciji. S tem smo v metodološkem pogledu veliko pridobili. Prednost naših poskusov je v tem, da so pogoji poskusa ostali stalni ter smo jih kontrolirali. V naravnih okoliščinah pride često do delovanja nepredvidenih činiteljev, ki večkrat bistveno vplivajo na rezultat, hkrati pa tudi ni mogoče vseh pogojev kontrolirati.

Poskuse smo izvedli na Psihološkem inštitutu. V ta namen smo spremenili eno izmed večjih sob v otroško igralno sobo. Tu je bilo več otroških mizic s stoli, peskovnik ter več odprtih polic, kjer so bile naložene najrazličnejše igrače. Police so bile tako narejene, da je lahko vsak otrok videl vse naložene igrače ter hkrati tudi z roko dosegel vsako igračo. Pri poskusih smo uporabljali vedno iste igrače, ki so bile na začetku poskusa vedno na določenem mestu.

Pri poskusu smo uporabili veliko število igrač. Med lutkami-ljudmi so bile take, ki so predstavljale odrasle osebe in otroke, moškega in ženskega spola. Po svojem izrazu in obleki so lutke predstavljale ljudi, ki jih srečamo v vsakdanjem življenju. Poleg teh je bilo tudi več lutk, ki so predstavljale razne živali, n. pr. medveda, slona, opico, krokodila in nekatere domače živali.

Druge igrače so predstavljale zmanjšano pohištvo za sobo in kuhinjo ter razno opremo. Med igračami so bila prav tako zastopana zmanjšana prometna sredstva, razno orožje, glasbena sredstva, sredstva za dramatiko, sredstva za sestavljanje, sredstva za gradnjo v peskovniku ter velike gibljive igrače h katerim smo šteli trokolo, gugalnega konja in otroški voziček za veliko lutko.

Iz teh skopih podatkov je vendarle razvidno, da smo pri poskusu uporabili veliko število igrač. To smo storili z namenom, da bi prišle v igri do izraza najrazličnejše oblike igralnih dejavnosti.

Manjši del sobe je bil predelan z vmesno steno, ki je imela vdrelana velika stekla. Ta prostor je imel poseben vhod in je bil namenjen za opazovalce. Stekla v steni so bila tako vdrelana, da so z ene strani učinkovala kot ogledala, z druge strani, kjer so sedeli opazovalci, pa so bila prozorna. Tako so opazovalci opazovali otroke, ne da bi jih ti videli, ali vedeli zanje.

Otroci so prihajali v igralno sobo vedno v skupini in sicer hkrati trije dečki in tri deklice. Pri sestavi skupine smo gledali na



to, da med njimi ni bilo prevelikih starostnih razlik in da so skupino vedno sestavljali otroci iz istega otroškega vrtca.

Pri prvem poskusu smo otroke opozorili na razne vrste igrač ter se prepričali o tem, če igrače poznajo. Nato smo jim rekli, da se lahko poljubno igrajo z vsemi igračami, ki so v igralni sobi na razpolago. Nato so se otroci igrali 40 minut brez prisotnosti odraslih oseb. S tem postopkom smo dosegli veliko sproščenost v igri. Po nekaj dnevih smo poskuse z vsako skupino ponovili.

Za vsakega otroka je bil določen poseben opazovalec. Ta je imel nalogo, da natančno opiše otrokovo igralno dejavnost. Opazovalci so bili slušatelji psihologije, ki so bili za opazovanje izurjeni. Zapisniki opazovanj so vsebovali enotne vidike, in sicer:

a) čas, ki ga je otrok porabil za igro s posamezno igračo, ali za določeni način igranja z več igračami;

b) navedba igrače;

c) potek igre z igračo ali z več igračami hkrati (točen opis kako se je otrok igral);

d) opis otrokovih emocionalnih izrazov in socialnih odnosov, v kolikor so prišli v igri do izraza in

e) opombe (subjektivne dopolnitve).

Objektivnost posameznih opazovalcev smo preverili pri predhodnih poskusih na ta način, da je enega otroka opazovalo več opazovalcev, nato pa smo izsledke medsebojno primerjali. S tem smo tudi hkrati preizkusili uporabnost metode.

Poleg teh poskusov smo preizkusili vsakega otroka z Valentinijevim inteligentnostnim testom za otroke<sup>1</sup>. Na ta način smo dobili objektivne podatke o otrokovem intelektualnem razvoju.

## POSKUSNE OSEBE

Študija obravnava izsledke 95 poskusnih oseb, in sicer 45 dečkov in 50 deklic v starosti od 3;6 do 6;11. S poskusi smo zajeli tri otroške vrtce v Ljubljani in sicer Prešernov otroški vrtec, Vrtec Ajdovščina in Otroški vrtec Bežigrad.

Starši naših poskusnih oseb so po zaposlitvi: delavci 35, nameščenci 52, obrtniki 6, študentje 4.

<sup>1</sup> Valentine, C. W.: Intelligence Tests for Children, London 1953.



Pregled poskusnih oseb po inteligentnosti je sledeč:

Intelligenčni kvocient	Število otrok
80 — 89	3
90 — 99	21
100 — 109	35
110 — 119	19
120 — 129	13
130 — 139	4

## OBDELAVA REZULTATOV IN RAZLAGA IZSLEDKOV

Naloga, ki smo si jo v študiji zastavili, zahteva odgovor na vprašanje, ali obstoja povezanost med otrokovo igralno dejavnostjo in njegovim intelektualnim razvojem. Podatke o otrokovem intelektualnem razvoju smo dobili z Valentinijevim inteligentnostnim testom. Podatke za prvo variabla — igralno dejavnost — pa smo dobili iz opazovalnih zapisnikov. Na osnovi analize naših opazovalnih zapisnikov in študija izsledkov drugih avtorjev smo se odločili za klasifikacijo igralne dejavnosti z vidika sestavljenosti, od najbolj enostavnih, do sestavljenih oblik igre. Za ugotavljanje stopenj sestavljenosti igralne dejavnosti je potrebna merna lestvica. Merne lestvice, ki bi ustrezala prosti igri v skupini ter velikemu izboru igrač, ne najdemo v strokovni literaturi, zato smo jo morali sestaviti.

### 1. Stopnje igralne dejavnosti po sestavljenosti

Pri sestavljanju stopenj igralne dejavnosti po sestavljenosti smo jemali za izhodišče empirično gradivo, ki smo ga dobili pri naših poskusih. Najprej smo izpisali razne načine igralne dejavnosti za posamezne vrste igrač. Tako smo ugotovili, katere oblike igralnih dejavnosti pri posameznih vrstah igrač sploh obstajajo. Nato smo za posamezne vrste igrač natančneje opredelili posamezne oblike igralnih dejavnosti ter jih razvrstili od enostavnih do najbolj sestavljenih oblik. S tem postopek še ni bil zaključen, kajti naša naloga zahteva enoten kriterij pri razvrstitvi v posamezne stopnje igralne dejavnosti. Enoten kriterij je potreben zaradi sistema točkovanja, kajti sicer točk, ki jih dobimo pri posameznih vrstah igrač, ne moremo



med seboj primerjati. Na osnovi razvrstitev, ki smo jih dobili pri posameznih vrstah igrač, smo sedaj laže našli kriterij za posamezne stopnje igralnih dejavnosti, od enostavnih do sestavljenih oblik igranja. Te smo razvrstili takole:

- A stopnja: Ogle du je igračo ali igro ter kaže interes zanjo, ali preklada igrače, jih prenaša, ne da bi se z njimi vključil v igro.
- B stopnja: Enostavna igralna dejavnost. N. pr. Guga se na gugalnem konju, poriva avtomobil, piska na piščal itd.
- C stopnja: Nekoliko sestavljena igralna dejavnost. N. pr. lutko prevaža v vozičku, avtomobil polni s peskom ali z drugimi igračami itd.
- D stopnja: Sestavljena igralna dejavnost s smiselno povezano vsebino. N. pr. lutke smiselno razmešča med pohištvom, vozi se na trokolesu ter pri tem posnema kako vlogo itd.
- E stopnja: Smiselna igralna dejavnost, ki predstavlja konstruktivno celoto ter kaže na iznajdljivost in izvirnost. N. pr. lutko obleče po lastni zamisli, s prometnimi sredstvi prevaža igrače ali drug material od police na mesto, kjer se ostali z njim igrajo itd.

Gornje opredelitve za posamezne stopnje igralne dejavnosti so le okvirno opredeljene z vidika enotnega kriterija. Pri razvrščanju konkretnih oblik igralnih dejavnosti v posamezne stopnje, kakor smo jih opisali, bi večkrat težko presodili, katera stopnja najbolj ustreza posamezni igralni dejavnosti. Takšno razvrščanje bi nujno rodilo subjektivne napake. Tem pomanjkljivostim smo se izognili na ta način, da smo za vsako vrsto igrač na osnovi teh okvirno določenih kriterijev natančno in konkretno opisali posamezne stopnje. Gre torej za uporabo enotnega kriterija pri različnih vrstah igrač, in sicer na ta način, da je kriterij pri posameznih vrstah opisan kolikor je mogoče s konkretno vsebino. Postopek je seveda težaven, zato smo morali narediti nešteto primerjav med posameznimi vrstami igrač. Grafični prikazi podatkov za posamezne vrste igrač so podani v nadaljnji obravnavi in kažejo, da je postopek uspel.



Razvrstitev in opredelitev posameznih stopenj igralne dejavnosti za posamezne vrste igrač.

### *Lutke — ljudje*

- A stopnja: Ogleduje lutke, jih prijema, preklada ali jih prenaša na mizo, v peskovnik, ne da bi se z njimi igral.
- B stopnja: Igra se tako, da s stiskanjem lutke izvabi glas.
- C stopnja: Lutko prevaža v vozičku, ali jo ziblje in pestuje, jo položi spat, se z njo pogovarja, jo uči hoditi, posadi jo na konja ter jo guga.
- D stopnja: Lutke smiselno razmešča med pohištvom, na mizi, na tleh, v peskovniku.
- E stopnja: Igra se tako, da lutko sleče in obleče po lastni zamisli, ali z lutkami izvede kake druge izvirne zamisli.

### *Lutke-živali*

- A stopnja: Ogleduje, prijema živali, jih preklada ali jih prenaša na mizo, ali v peskovnik, ne da bi se z njimi igral.
- B stopnja: Igra se tako, da napihuje krokodila, ali s stiskanjem živali izvabi glas.
- C stopnja: Namešča jih poleg drugih igrač, na mizi, na tleh, v peskovniku, brez posebne razporeditve.
- D stopnja: Namešča jih v peskovniku ali na mizi, in sicer tako, da predstavljajo neko celoto ali kakšno dogajanje.
- E stopnja: Igra se tako, da z lutkami-živalmi prikazuje kako posebno dejavnost, in sicer: kolje živali ali ravna z njimi kot ljudmi ter jih oblači v razna oblačila.

### *Pohištvo in oprema*

- A stopnja: Ogleduje ali preklada pohištvo in razno opremo ter jo prenaša v peskovnik ali na mizo, ne da bi se z njo igral.
- B stopnja: Igra se tako, da odpira predale pri pohištvu, s posodami razmetava pesek, z metlo pometa po tleh ali v peskovniku.
- C stopnja: V razne posode vsipa pesek, vendar pri tem ne posnema kuhanja. Pometa v smetišnico, ali s smetišnico koplje po pesku, z njo naklada ali razklada pesek. V skodelice tehtnice nalaga pesek, druge igrače ali uteži, vendar ne posnema resničnega tehtanja.



- D stopnja: Smiselno razmešča pohištvo ali drugo opremo.
- E stopnja: Povezuje več smiselnih aktivnosti v konstruktivno celoto. Postavlja posode na štedilnik, iz lonca deva »hrano« na krožnike, nosi jedi na mizo, lika, ali smiselno posnema tehtanje tako, da na eno stran tehtnice nalaga predmete, na drugo stran pa uteži.

### *Šolska oprema*

- A stopnja: Ogleduje ali prenaša opremo, ne da bi se z njo igral.
- C stopnja: Premika kroglice na računalu brez štetja, riše na tablo, vendar tako, da predmeta ni mogoče prepoznati, obrača kukalo tako, da se menjajo različne slike, ali lista po slikanici ter si posamezne slike pazljivo ogleduje.
- E stopnja: Premika kroglice na računalu tako, da šteje, riše na tablo tako, da je mogoče prepoznati narisani predmet.

### *Prometna sredstva*

- A stopnja: Ogleduje, prijema ter prenaša prevozna sredstva, ne da bi se z njimi igral.
- B stopnja: Igra se tako, da poriva kako prevozno sredstvo po tleh, na mizi ali v peskovniku.
- C stopnja: Prevozna sredstva polni s peskom ali drugimi igračami, ali s prevoznimi sredstvi prevaža kake predmete brez praktičnega cilja.
- D stopnja: Prevozna sredstva vozi tako, da priklopi ali odklopi posamezne vozove ter posnema pravo vožnjo.
- E stopnja: Igra se tako, da kaže iznajdljivost v zapletenem načinu vožnje ali v tem, da povezuje druge predmete s prevoznimi sredstvi. Predmete, ki jih nalaga na vozila, prevaža z določenim ciljem, od police k mizi ali k peskovniku.

### *Orožje*

- A stopnja: Ogleduje ali prijema posamezno orožje, ne da bi se z njim igral.
- B stopnja: Poskuša, če puška ali samokres strelja, napenja lok ali maha s tomahawkom po zraku. Dá puško čez rame, samokres, tomahawk ali bodalo za pas ter hodi po sobi.
- C stopnja: Navidezno posnema streljanje tako, da v nekoga meri, ali v soigralca, ali v kako igračo.



D stopnja: V puško ali samokres vtika čep, paličico ali kako drugo stvar ter strelja. S tomahawkom, bodalom in lokom posnema napad.

E stopnja: Igro smiselno povezuje poleg posameznega orožja še z drugimi sredstvi. Z bodalom kolje živali, ali ga rabi za operacijo, ali smiselno posnema razne vloge.

### *Glasbena sredstva*

A stopnja: Ogleduje, prijema ali prenaša glasbena sredstva, ne da bi igral nanje.

B stopnja: Uporablja glasbena sredstva tako, da trobi, piska, ali tolče na ksilofon.

C stopnja: Igra se tako, da uporablja glasbena sredstva in poleg tega smiselno povezuje še kako drugo dejavnost.

D stopnja: Igra se tako, da z glasbenim sredstvom posnema kako vlogo.

E stopnja: Z glasbenimi sredstvi posnema melodijo.

### *Sredstva za dramatiko*

A stopnja: Ogleduje razna oblačila, brska po njih, ne da bi jih rabil za igro.

B stopnja: Pomerja razna oblačila.

C stopnja: Našemi se s kakim oblačilom, ne da bi pri tem posnemal kako vlogo.

D stopnja: Našemi se z oblačilom ter verbalno ali pa z dejavnostjo posnema kako vlogo.

E stopnja: Našemi se z oblačili ter se smiselno vživlja v razne vloge.

### *Sredstva za sestavljanje*

A stopnja: Ogleduje, prijema, preklada ali prenaša sredstva za sestavljanje, ne da bi se z njimi igral.

C stopnja: S sredstvi za sestavljanje skuša graditi ali sestavljati enostavne stvari.

E stopnja: Kocke s slikami ali domine sklada v skladu s pravili igre. Z gradbenimi kockami gradi sestavljene stvari.



### *Sredstva za gradnjo v peskovniku*

- A stopnja: Ogleduje ali prenaša hiše, drevesa ali ograjo ter jih ne vključuje v igro.
- C stopnja: Namešča jih v peskovniku, na mizi ali na tleh, ne da bi jih vključil v smiselno gradnjo.
- E stopnja: Vključuje jih v konstruktivno gradnjo.

### *Sredstva za oblikovanje*

- A stopnja: Ogleduje ali raztresa pesek, ogleduje ali prijema plastelin, vendar ga ne uporablja za oblikovanje.
- C stopnja: Preklada pesek, ali gnete plastelin ter poskuša iz njega kaj narediti.
- E stopnja: Pesek uporablja za smiselno oblikovanje, dela »potičke«, gradi hribe, ceste, naselje. Iz plastelina izoblikuje kako stvar, ki je resničnemu objektu vsaj malo podobna.

### *Trokolo*

- A stopnja: Ogleduje trokolo ter kaže zanimanje zanj.
- B stopnja: Vozi se na trokolesu, zraven govori ali kriči, prepeva ali trobi.
- C stopnja: Na trokolo nalaga razne igrače ter jih prevaža brez praktičnega cilja. Vozi se s puško na rami, lokom, tomahawkom ali bodalom za pasom, ali pa kako drugače našemljen, ne da bi pri tem posnemal kako vlogo. Vozi se na kolesu v dvoje.
- D stopnja: Vozi se in pri tem posnema kako vlogo, ali Indijanca, lovca, cowboya; pravi, da se pelje v šolo, pade »ustreljen« s kolesa ipd.
- E stopnja: Pri vožnji s trokolesom kaže iznajdljivost. Vleče konja ali voziček za kolesom, vožnja v troje. Prevaža igrače od police k peskovniku ali k mizi, kjer se ostali igrajo.

### *Gugalni konj*

- A stopnja: Ogleduje konja, se mu približa ter kaže interes zanj.
- B stopnja: Guga se na gugalnem konju. Pri tem govori ali kriči, prepeva ali trobi. Pri guganju mu pomaga soigralec ali sam pomaga drugemu.



- C stopnja: Guga se s puško ali lokom na rami, tomahawkom ali bodalom za pasom, ali pa kako drugače našemljen, ne da bi pri tem posnemal kako vlogo. Guga se na konju v dvoje, ali pa obrnjen nazaj. Vleče konja po sobi od mesta do mesta, ali pa ga nosi na ramenu.
- D stopnja: Guga se na konju ter pri tem posnema kako vlogo, ali jezdeca v galopu, oficirja, Indijanca, ponuja konju hrano in slično.
- E stopnja: Kaže pri guganju posebno iznajdljivost. Spretno poriva z nogami konja, da se hkrati z guganjem pomika po sobi. Guga se po taktu ter poje po melodiji.

Pri štirih vrstah igrač smo razporedili igralno dejavnost le v tri stopnje, in sicer A, C in E stopnjo. To smo storili zaradi tega, ker pri teh vrstah igrač nismo našli igralne dejavnosti, ki bi ustrezala B in D stopnji. Ti primeri ne motijo sistema ocenjevanja, ker vsebujejo spodnjo in najvišjo stopnjo, kakor tudi srednjo stopnjo. Čas, ki so ga poskusne osebe uporabile za te vrste igrač, je v primerjavi z drugimi vrstami igrač malenkosten.

## 2. Točkovanje igralne dejavnosti

S pomočjo konkretno opisanih stopenj igralnih dejavnosti, od enostavnih do sestavljenih oblik za posamezne vrste igrač, smo točkovali opazovalne zapisnike. Točkovali smo igralno dejavnost po vrsti, kakor se je v igralni sobi odvijala. Vsako igralno dejavnost, ki predstavlja enoten tip dejavnosti, smo posebej točkovali. Tako n. pr., smo posebej točkovali prevažanje punčke v vozičku, zopet posebej smiselno razmeščanje lutk med pohištvom itd. Za stopnje igralne dejavnosti od A do E smo uporabili sistem točkovanja od 1 do 5, in sicer tako: A stopnja = 1 točka, B stopnja = 2 točki, C stopnja = 3 točke, D stopnja = 4 točke in E stopnja = 5 točk.

Pri točkovanju smo upoštevali tudi uporabljeni čas za posamezne stopnje igralnih dejavnosti. Ne bi bilo prav, če bi dve osebi dobili enako število točk, čeravno se je prva 5 minut igrala na način, ki spada k E stopnji, druga pa se je tako igrala samo 1 minuto, 4 minute pa na način, ki spada k C stopnji. Igra teh dveh poskusnih oseb ni ekvivalentna, kajti prva je v igri vztrajala z dejavnostjo, ki je z vidika sestavljenosti na višji stopnji. Zato smo



morali tudi to dejstvo upoštevati pri točkovanju. To smo storili tako, da smo točkovanje izpopolnili s časovnimi enotami. Za časovno enoto je bila izbrana kot primerna enota — minuta. Vsako igralno dejavnost smo najprej točkovali z vidika sestavljenosti, nato pa točke pomnožili s časom, ki ga je otrok uporabil za tisto obliko igralne dejavnosti.

Uporaba sistema točkovanja za gornji ilustrativni primer je naslednja: Prva poskusna oseba: Igrala se je 5 minut na način, ki ustreza E stopnji.

Torej E stopnja = 5 točk, krat 5 (pet minut), skupaj 25 točk.

Druga poskusna oseba: Igrala se je 4 minute na način, ki ustreza C stopnji in 1 minuto na način, ki ustreza E stopnji. Torej C stopnja = 3 točke krat 4 (štiri minute) je 12 točk. E stopnja = 5 točk krat 1 (ena minuta) je 5 točk. Skupno torej 17 točk.

Če izrazimo postopek ocenjevanja z obrazcem, se glasi takole:

$$\sum [S_i (e) \text{ krat } U_{\check{c}} (e)], \text{ kjer pomeni}$$

$S_i$  = stopnja igralne dejavnosti po sestavljenosti,

$U_{\check{c}}$  = uporabljen čas za določeni tip dejavnosti,

$e$  = časovna enota,

$\Sigma$  = vsota.

Postopek, kakor je tu opisan, smo uporabili za ocenjevanje celotnega opazovalnega zapisnika, t. j. za 40 minut igre. Kakor kaže obrazec, smo točke, ki smo jih dobili pri posameznih oblikah igralne dejavnosti, sešteli. Tako smo dobili za vsako poskusno osebo skupno število točk za 40 minut igre. Isti postopek smo ponovili za drugi poskus z istimi poskusnimi osebami, ki je prav tako trajal 40 minut. Da bi bil postopek čim bolj objektivno, sta opazovalne zapisnike po gornjem načinu ocenjevanja ocenila izvežbana ocenjevalca. Pri tistih oblikah igralne dejavnosti, kjer se ocenjevalca nista skladala v oceni, smo še enkrat preverili opazovalni zapisnik ter osvojili tisto oceno za katero je bilo več argumentov.

### 3. Rezultati točkovanja igralne dejavnosti

Če podatke, ki smo jih dobili s prej opisanim sistemom točkovanja statistično obdelamo, dobimo naslednje rezultate:

1. poskus (N = 95)

M (aritm. sred.) = 91,70

$\sigma$  (stand. odkl.) = 12,67

2. poskus (N = 80)

M = 92,55

$\sigma$  = 13,20



Gornji rezultati dokazujejo, da metoda, ki smo jo uporabili za točkovanje igralne dejavnosti, zadovoljuje tudi z vidika občutljivosti, saj je indeks razpršitve dovolj velik. To dejstvo nam potrjuje prvi in tudi drugi poskus.

Porazdelitev rezultatov se sklada z normalno teoretično porazdelitvijo. Podatke smo preverili s  $\chi^2$  (Chi-kvadrat) testom.  $\chi^2$  test pri prvem poskusu znaša 4,22,  $P =$  med 0,50 — 0,30,  $\chi^2$  test pri drugem poskusu znaša 1,60,  $P = 0,80$ . (Prostostne stopnje = 4).

Sedaj preostane še vprašanje zanesljivosti dobljenih rezultatov. Zanesljivost smo preverili na tak način, da smo poskus pod enakimi pogoji ponovili. Prav tako smo po enaki metodi točkovali igralno dejavnost pri prvem in drugem poskusu. Nato smo računali korelacijski koeficient po metodi momenta produktov<sup>1</sup>.

Dobili smo visok koeficient korelacije, in sicer  $r = 0,814$ . Visoka korelacija kaže na stabilnost igralne dejavnosti, ki je prišla do izraza pri poskusih ter hkrati tudi na zanesljivost uporabljene metode.

#### **4. Korelacija med duševno starostjo poskusnih oseb in točkami v igri**

Povezanost igralne dejavnosti z otrokovim intelektualnim razvojem smo ugotovili s pomočjo korelacijske metode. Podatke za prvo variabla smo dobili po prej opisani metodi. Podatke za drugo variabla smo dobili z Valentinijevim inteligentnostnim testom.

Korelacijski koeficient pri prvem poskusu:  $r = 0,828$ .

Korelacijski koeficient pri drugem poskusu:  $r = 0,812$ .

Oba rezultata kažeta, da obstaja visoka korelacija med variablama, ki smo jih proučevali. Še bolj precizen odgovor dobimo, če pomembnost obeh koeficientov preverimo s Fischerjevo z-funkcijo. Rezultat je naslednji:

1. poskus: Verjetnost 0,95, da interval 0,76 — 0,87 vsebuje pravi  $r$ .

2. poskus: Verjetnost 0,95, da interval 0,72 — 0,87 vsebuje pravi  $r$ .

Oba koeficienta sta pomembna pri stopnji 0,01.

Čeprav je koeficient korelacije med obema variablama zelo visok, vendar moramo pri razlagi upoštevati še druge učinke, kajti dobljeni koeficient ni samo rezultat vplivov intelektualnega razvoja

---

<sup>1</sup> Garret E. H.: Statistics in Psychology and Education, New York 1947, stran 287.



na igralno dejavnost, ampak tudi rezultat vplivov življenjske starosti poskusnih oseb. Naši podatki kažejo, da s porastom življenjske starosti porastejo tudi točke v igri. Na osnovi teh ugotovitev smemo sklepati, da se korelacija med duševno starostjo, ki smo jo ugotovili s testom in točkami v igri zviša, če variira tudi življenjska starost poskusnih oseb.

Če hočemo pojasniti odnos med duševno starostjo in točkami v igri neodvisno od posrednih učinkov razlik v življenjski starosti poskusnih oseb, moramo izločiti ali pa kontrolirati faktor življenjske starosti. To bi na eksperimentalen način rešili tako, da bi izbrali otroke iste starosti ter korelirali duševno starost s točkami v igri. Tu zadenemo na težave zaradi tega, ker bi težko dobili veliko število otrok enake starosti. V našem primeru smo problem rešili s parcialno korelacijo<sup>2</sup>, zato smo lahko upoštevali vse poskusne osebe, ki so se poskusa udeležile. To je mnogo bolj zanesljiv način, kakor pa če bi imeli vzorec enako starih z manjšim številom poskusnih oseb.

Podatki za računanje parcialne korelacije:

Igralna dejavnost (točke):	Duševna starost (mes.):	Življenjska starost (mes.):
$M_1 = 91,70$	$M_2 = 68,89$	$M_3 = 64,25$
$\sigma_1 = 12,68$	$\sigma_2 = 10,76$	$\sigma_3 = 10,64$
$r_{12} = 0,82$	$r_{13} = 0,65$	$r_{23} = 0,74$

$r_{12}$  izraža odnos med duševno starostjo in točkami v igri.

$r_{23}$  izraža odnos med duševno starostjo in življenjsko starostjo.

$r_{13}$  izraža odnos med življenjsko starostjo in točkami v igri.

Čista korelacija med duševno starostjo in točkami v igri, kadar je življenjska starost nespremenljiv faktor, je:

$$r_{12.3} = 0,66$$

Naš parcialni koeficient korelacije nam pove, da bi bila korelacija med duševno starostjo in točkami v igri 0,66, kadar razlike v življenjski starosti ne bi vplivale na nobeno variabla. S tem je potrjen naš prejšnji zaključek, da na korelacijo med duševno starostjo in točkami v igri posredno vpliva tudi učinek starostnih razlik pri poskusnih osebah.

<sup>2</sup> Garret E. H.: Isto delo, str. 410.



Nadaljnji dokaz, ki tudi potrjuje ožjo povezanost med duševno starostjo in doseženimi točkami v igri, dobimo na ta način, da računamo parcialno korelacijo med življenjsko starostjo in točkami v igri, kadar je duševna starost nespremenljiv faktor. Ta odnos je:

$$r_{13.2} = 0,11$$

Rezultat kaže, da je čista korelacija med življenjsko starostjo poskusnih oseb in točkami v igri, kadar duševna starost ne vpliva na nobeno variabla, zelo majhna.

S temi postopki je dokazana povezanost, kakor tudi stopnja povezanosti, med duševno starostjo poskusnih oseb in igralno dejavnostjo, če jo motrimo z vidika sestavljenosti, t. j. od enostavnih do sestavljenih oblik. Visoka korelacija potrjuje upravičenost napovedovanja iz ene variable na drugo. Če torej poznamo število točk v igri, lahko napovemo verjetno duševno starost za tistega otroka. Še bolj natančno napovemo duševno starost, če poznamo število točk v igri in otrokovo življenjsko starost.

Če hočemo iz dveh variabel določiti najverjetnejši rezultat, ki ga bo otrok dosegel v tretji variabli, moramo izpeljati regresijsko enačbo.

Če želimo določiti verjetno duševno starost za otroka iz doseženih točk v igri in njegove življenjske starosti, moramo uporabiti naslednjo regresijsko enačbo:

$$\bar{X}_2 = 0,50 X_1 + 0,36 X_3 - 0,09$$

Pri napovedovanju moramo upoštevati še napako ocenitve in ta je  $\sigma_{2.13}$ , ki je v našem primeru  $\pm 5,44$  mesecev.

Z našimi rezultati je dokazano, da smemo upravičeno sklepati na osnovi točk, ki jih otrok doseže v igri in njegove življenjske starosti, na njegovo duševno starost. Gornji zaključek velja pod pogojem, če točkujemo igralno dejavnost od enostavnih do sestavljenih oblik po metodi, ki je bila prej opisana.

## 5. Igralna dejavnost na posameznih stopnjah duševnega razvoja

Z dosedanjim obravnavanjem je dokazana povezanost med otrokovo igralno dejavnostjo in njegovim duševnim razvojem. Ker je ta povezanost dokazana, smemo sedaj upravičeno zastaviti nadaljnje

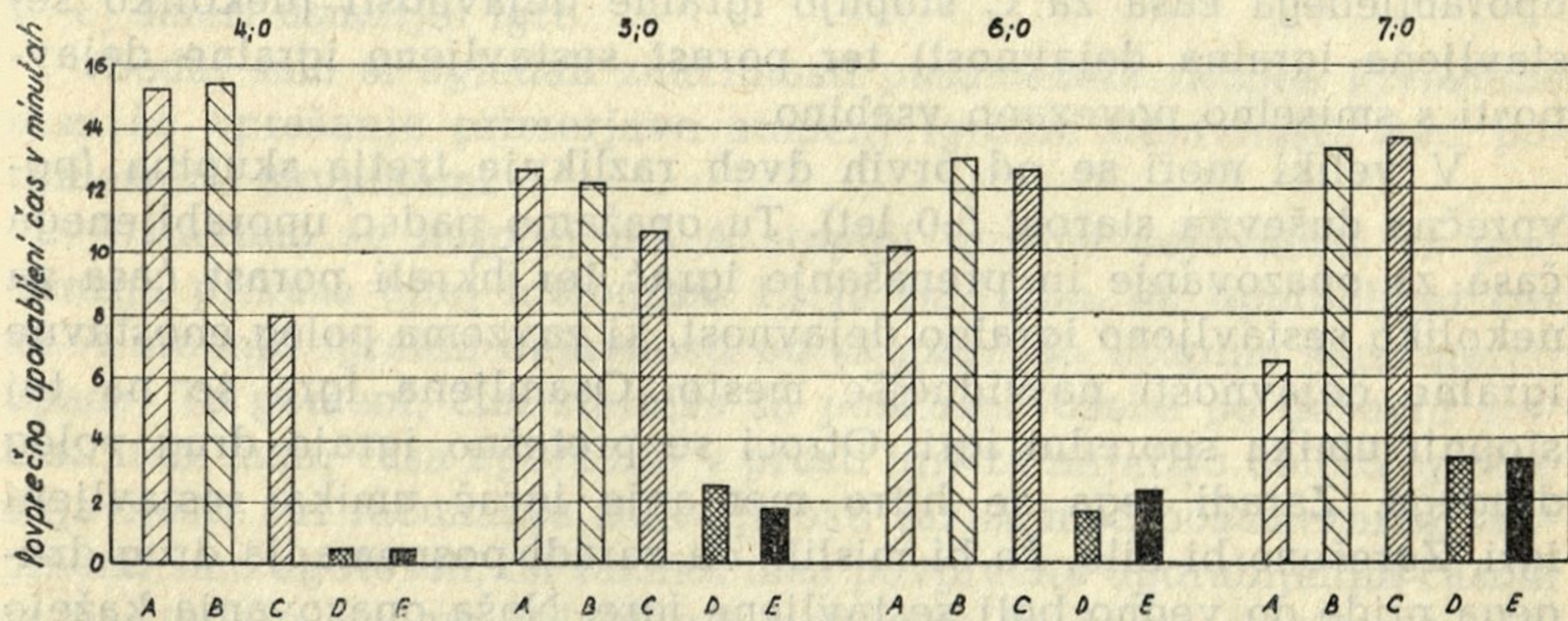


vprašanje, in sicer: Kakšne so oblike igralne dejavnosti na posameznih stopnjah duševnega razvoja?

Odgovor na zastavljeno vprašanje dobimo na ta način, da pri vsaki poskusni osebi ugotovimo, koliko časa (enota je minuta) je v celotnem poskusu, ki je trajal 40 minut, uporabila za A stopnjo, B stopnjo, C stopnjo, D stopnjo in E stopnjo igralne dejavnosti. Stopnje igralne dejavnosti so bile opisane v začetku prispevka.

Za primerjavo igralne dejavnosti med posameznimi stopnjami duševnega razvoja, smo poskusne osebe razdelili v skupine po rezultatih, ki so jih dosegle pri Valentinijevem inteligentnostnem testu. Prvo skupino sestavljajo poskusne osebe s povprečno duševno starostjo 4;0 leta, drugo poskusne osebe s povprečno duševno starostjo 5;0 let, tretjo skupino poskusne osebe s povprečno duševno starostjo 6;0 let in četrto skupino poskusne osebe s povprečno duševno starostjo 7;0 let.

Rezultate nam za vse skupine prikazuje na grafičen način histogram št. 1.



**Histogram št. 1. Histogram prikazuje povprečno uporabljeni čas v minutah za posamezne stopnje igralne dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).**

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Če na histogramu primerjamo med seboj stolpce pri prvi skupini (povprečna duševna starost 4;0 leta) vidimo, da prevladujeta nad vsemi ostalimi stopnjami igralne dejavnosti A in B stopnja. Tri četrtine časa pri poskusu je prva skupina uporabila za A in B stopnjo. To pomeni, da je pri prvi skupini prevladovala enostavna igralna dejavnost. Značilno za otroke iz te skupine je, da so šli od igrače do igrače ter jih hitro odlagali, ne da bi se ustavili pri kaki skupini igrač ter se z njimi ukvarjali dalj časa na konstruktiven način. Vse



jih je zanimalo, zato so stalno brskali med igračami in jih hitro menjali. Bolj sestavljene igralne dejavnosti s smiselno povezano vsebino skoraj ni bilo opaziti. Prav tako tudi do skupne igre ni prišlo, razen nekaj izjem. V glavnem je prevladovala osamljena igra; vsak se je igral zase, neodvisno od drugih. Otroci na tej stopnji še niso toliko razviti, da bi se sami vključevali v skupno igro, kajti skupna igra med drugim tudi zahteva bolj sestavljene oblike igralne dejavnosti. V osamljeni igri ali v sporedni igri poleg drugih otrok, se vsak zadovoljuje z lastno aktivnostjo, ki jo hitro menja. Ob opazovanju teh otrok je človek dobil vtis, da jim gre predvsem zato, da pač nekaj delajo, ali brskajo po igračah, ali pa se nekaj časa igrajo na najbolj enostaven način. Torej gre za aktivnost kot tako; vsebina ima pri tem podrejeno vlogo.

Pri drugi skupini (povprečna duševna starost 5;0 let) še prav tako zavzema A in B stopnja igralne dejavnosti najvidnejše mesto (62 % celotnega časa). Odstotek je še vedno visok, čeravno je nekoliko nižji kakor v prvi skupini. Hkrati opažamo v tej skupini porast uporabljenega časa za C stopnjo igralne dejavnosti (nekoliko sestavljena igralna dejavnost) ter porast sestavljene igralne dejavnosti s smiselno povezano vsebino.

V veliki meri se od prvih dveh razlikuje tretja skupina (povprečna duševna starost 6;0 let). Tu opažamo padec uporabljenega časa za opazovanje in prenašanje igrač ter hkrati porast časa za nekoliko sestavljeno igralno dejavnost, ki zavzema poleg enostavne igralne dejavnosti najvidnejše mesto. Osamljena igra se na tej stopnji umika sporedni igri. Otroci se pretežno igrajo drug poleg drugega. Zaradi tega se hitro menjanje igrač umika sestavljeni igri. Zgrešeno bi bilo, če bi mislili, da zaradi posnemanja drug drugega pride do vedno bolj sestavljene igre. Naša opazovanja kažejo ravno nasprotno. Pri tej in četrti skupini ne gre pri teh vplivih za neposredno posnemanje, temveč za pobude, ki delujejo v smislu tekmovanja. Vsak bi rad pokazal kaj vse zmore ter s tem vzbudil občudovanje pri drugih. Zaradi tega in zaradi večjih zmožnosti pride do zelo pestrih oblik sestavljene igre.

Pri četrti skupini (povprečna duševna starost 7;0 let) zavzema po časovnem obsegu najvidnejše mesto nekoliko sestavljena igralna dejavnost. 34 % razpoložljivega časa pripada tej obliki igralne dejavnosti. Njej sledi po časovnem obsegu enostavna igralna dejavnost, ta zavzema 33 % razpoložljivega časa. Tu se upravičeno vprašamo, zakaj zavzema pri tej skupini, ki je po duševnem razvoju na stopnji 7;0 letnih otrok, enostavna igralna dejavnost tolikšen časovni obseg. Če natančneje pregledamo opazovalne zapisnike vi-



dimo, da je teh 33 % uporabljenega časa v glavnem porazdeljenih na tri vrste igrač, in sicer: trokolo, gugalni konj in glasbena sredstva. Iz tega smemo povzeti, da so nekatere vrste igrač po svoji funkcionalni vlogi take, da zadovoljujejo z enostavno igralno dejavnostjo tudi otroka na višji stopnji duševnega razvoja. Otroci iz te skupine so se prav tako z veseljem vozili na trokolesu, gugali na gugalnem konju ter piskali na razne piščali kakor nekaj let mlajši sovrstniki.

Posebno je očiteno v četrti skupini padec uporabljenega časa za A stopnjo igralne dejavnosti. Poleg tega opazimo pri otrocih iz te skupine zanimanje za igro drugih soigralcev. Uporabljeni čas za smiselno igralno dejavnost občutno naraste. Skupno uporabljeni čas za D in E stopnjo igralne dejavnosti zavzema 17 % razpoložljivega časa za igro. Pri tem moramo upoštevati, da je do teh oblik igralne dejavnosti prišlo spontano, v prosti igri, kjer ni nihče usmerjal igralne dejavnosti. Zaradi tega ima dobljeni rezultat večji pomen. Iz tega lahko domnevamo, da bi bil v tej skupini odstotek za D in E stopnjo igralne dejavnosti mnogo višji, če bi nekdo vsaj malo v tej smeri usmerjal igro.

Sedaj smo si ogledali značilnosti posameznih skupin. Preostane nam še vprašanje primerjave stopenj igralne dejavnosti med posameznimi skupinami.

Ustavimo se najprej pri A stopnji igralne dejavnosti. Iz grafičnega prikaza (glej histogram 1.) je razvidno, da uporabljeni čas za A stopnjo igralne dejavnosti od skupine do skupine sorazmerno upada. To pomeni, čim starejše so poskusne osebe po duševni starosti, tem manj časa uporabijo v prosti igri za najnižjo obliko igralne dejavnosti. Pri računanju zanesljivosti razlik med posameznimi skupinami smo ugotovili, da razlika med povprečno uporabljenim časom za to stopnjo igralne dejavnosti med prvo in drugo skupino ni pomembna pri stopnji 0,05. Prav tako ni pomembna razlika pri stopnji 0,05 med drugo in tretjo skupino. Razlike med temi skupinami niso tolikšne, da bi jih jemali za pomembne pri stopnji zanesljivosti 0,05 ter obstaja možnost, da so razlike nastale zaradi napak vzorčenja. Zaradi tega jim ne smemo pripisovati kakega važnega pomena. Pač pa je razlika pomembna pri stopnji 0,05 med tretjo in četrto skupino. Otroci iz četrte skupine so po duševni starosti samo eno leto starejši kakor otroci iz tretje skupine, vendar je med njimi v pogledu A stopnje igralne dejavnosti razlika tolikšna, da je statistično pomembna. Če primerjamo v tem pogledu med seboj skupine, med katerimi je razlika v duševni starosti dve leti, torej prvo skupino s tretjo, ali drugo s četrto, pridemo na osnovi računanja  $t$  vrednosti do zaključka, da so razlike statistično pomembne. To pomeni, da le



v primerih večjih razlik v duševni starosti pride do pomembnih sprememb v uporabljenem času za to vrsto igralne dejavnosti.

Do drugih zaključkov pridemo, če primerjamo uporabljeni čas za enostavno igralno dejavnost (B stopnja) med posameznimi skupinami. Če primerjamo na diagramu stolpce med seboj vidimo, da razlike niso velike. V primerjavi s prvo skupino opažamo pri drugi skupini majhen padec. Podobne so tudi vrednosti pri tretji in četrti skupini. Pri računanju razlik s t vrednostmi smo dobili rezultate, ki kažejo, da razlike med skupinami niso pomembne pri stopnji 0,05. Iz tega sledi zaključek, da razlike v duševni starosti od 4;0 do 7;0 leta ne vplivajo bistveno na časovni obseg enostavne igralne dejavnosti. Ta pojav smo že prej razložili s tem, ko smo ugotovili, da so nekatere igrače po svoji funkcionalni vlogi take, da zadovoljujejo otroke na različnih stopnjah duševne starosti z enostavno igralno dejavnostjo.

Primerjava stolpcev nekoliko sestavljene igralne dejavnosti (C stopnja) kaže, da uporabljeni čas za to obliko igralne dejavnosti od skupine do skupine sorazmerno narašča. Pri računanju razlik med posameznimi skupinami smo ugotovili, da razlike med povprečno uporabljenim časom za to obliko igralne dejavnosti med prvo in drugo, drugo in tretjo, ter tretjo in četrto skupino niso statistično pomembne pri stopnji 0,05. Razlike med skupinami so, vendar niso velike. Če primerjamo razlike med prvo in tretjo ter med prvo in četrto skupino, pridemo do zaključka, da so razlike statistično pomembne. Na osnovi teh podatkov smemo to obliko igralne dejavnosti imeti za enega izmed znakov uspešnega duševnega razvoja.

Preostali stopnji igralne dejavnosti D in E sta po časovnem obsegu v primerjavi z drugimi slabo zastopani. Če si ogledamo najprej D stopnjo (sestavljena igralna dejavnost s smiselno povezano vsebino) moramo reči, da je razlika med prvo in drugo skupino pomembna, prav tako med tretjo in četrto, kakor tudi med prvo in tretjo skupino. Pomembne razlike najdemo pri E stopnji (smiselna igralna dejavnost, ki predstavlja konstruktivno celoto ter kaže na iznajdljivost in izvirnost) med prvo in drugo skupino ter med prvo in tretjo, drugo in četrto skupino. Če primerjamo stolpce med seboj vidimo, da od skupine do skupine nekoliko naraščajo. Če združimo povprečno uporabljeni čas za D in E stopnjo igralne dejavnosti pri četrti skupini ugotovimo, da zavzemata 17 % vsega razpoložljivega časa za igro. Ti podatki nam kažejo, da se ti dve obliki igralne dejavnosti (D in E) sorazmerno počasi razvijata poleg drugih oblik. Če natančneje analiziramo ti dve obliki igre ugotovimo, da sta z vi-



dika otrokovih sposobnosti mnogo bolj zahtevni kakor pa ostale oblike o katerih smo doslej govorili. Oglejmo si to razliko.

Že pri enostavnih oblikah igralnih dejavnosti ima otrok pri igranju nek cilj. Vzame n. pr. piščalko in piska, sede na gugalnega konja in se guga itd. Kakor vidimo, je tak cilj zelo enostaven. Za izvedbo enostavnega cilja ni treba otroku kombinirati raznih predstav. Pri nekoliko sestavljeni igri cilj navadno vključuje povezovanje dveh igralnih sredstev. Izvedba takih igralnih dejavnosti zahteva enostavno kombinacijo predstav, tako n. pr. prevažanje lutke v vozičku, nalaganje peska ali drugih igrač na avtomobil itd. Ideje za take dejavnosti najde otrok v svoji neposredni okolici. Kakor vidimo, gre pri tem za posnemanje najbolj enostavnih dejavnosti iz življenja. Vsekakor je taka igralna dejavnost bolj zahtevna kakor enostavna igra, vendar se po svoji zahtevnosti ne more meriti s sestavljeno igralno dejavnostjo s smiselno povezano vsebino, ali z igralno dejavnostjo, ki predstavlja konstruktivno celoto ter kaže iznajdljivost in izvirnost. Kakor vidimo, je cilj pri teh oblikah igralnih dejavnosti bolj sestavljen. Če hoče otrok doseči tak cilj, mora v svoji dejavnosti kombinirati razne predstave dejanj, ki vodijo k cilju. Pri tem pride do novih kombinacij predstav, ki jih imenujemo stvarjalne fantazijske tvorbe. Predstavna slika cilja in predstavne slike vmesnih dejanj, omogočajo otroku, da izbira v skladu s ciljem primeren igralni material in ga v skladu s svojimi predstavami tudi oblikuje. Tako igralno dejavnost upravičeno uvrščamo k stvarjalni igralni dejavnosti. Na osnovi teh dejstev smemo zaključiti, da so take oblike igralne dejavnosti mnogo bolj zahtevne, zato se tudi počasi uveljavljajo poleg drugih, enostavnejših oblik. Čeprav uveljavljanje teh oblik igre ni tolikšno kakor ostalih, vendar dokazuje, da zmožnosti za te oblike že obstajajo. Zato je prav, če posebej poudarimo, da igrajo pri uveljavljanju teh oblik igralnih dejavnosti razne pobude odraslih zelo pomembno vlogo. Če upoštevamo plastičnost živčnega sistema otrok, zlasti v tej dobi, pridemo do zaključka, da dobro organizirana igra s sestavljenimi oblikami igralnih dejavnosti, ki smo jih ugotovili v naši študiji, v pomembni meri razvija fundamentalne sposobnosti.

## **6. Igra s posameznimi vrstami igrač na raznih razvojnih stopnjah**

O splošnih oblikah igre na posameznih stopnjah duševnega razvoja smo pravkar govorili. Sedaj nam ostane še vprašanje o igri s posameznimi vrstami igrač na raznih razvojnih stopnjah.



V prvem delu tega poglavja so opisane stopnje igralnih dejavnosti, od enostavnih do sestavljenih oblik za posamezne vrste igrač. Naša naloga je sedaj, da ugotovimo, koliko časa (časovna enota = minuta) so uporabile posamezne skupine (4;0, 5;0, 6;0 in 7;0 letni po duševni starosti) za posamezne stopnje igralnih dejavnosti. Pri posameznih vrstah igrač upoštevamo le tiste poskusne osebe, ki so se igrale s tisto vrsto igrač. V igralni sobi je bilo na razpolago mnogo igrač, ki so jih poskusne osebe prosto izbirale. Nekatero poskusne osebe so posvetile posebno pozornost le nekaterim vrstam igrač ter se z njimi dalj časa ukvarjale, medtem ko drugih vrst niso vključevale v igro. To dejstvo upoštevamo pri obravnavi.

Pri pregledu uporabljenega časa za posamezno vrsto igrač, smo takoj opazili razlike med dečki in deklicami, ker so pač nekatere igrače po svoji naravi take, da bolj ustrezajo zanimanju dečkov, druge pa deklicam. Zato bomo dečke in deklice posebej obravnavali.

### Lutke-ljudje

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0	8,8		0,6		
	5;0	3,8		0,4		
	6;0	2,4	0,8	0,6		0,3
	7;0	2,9	0,4			

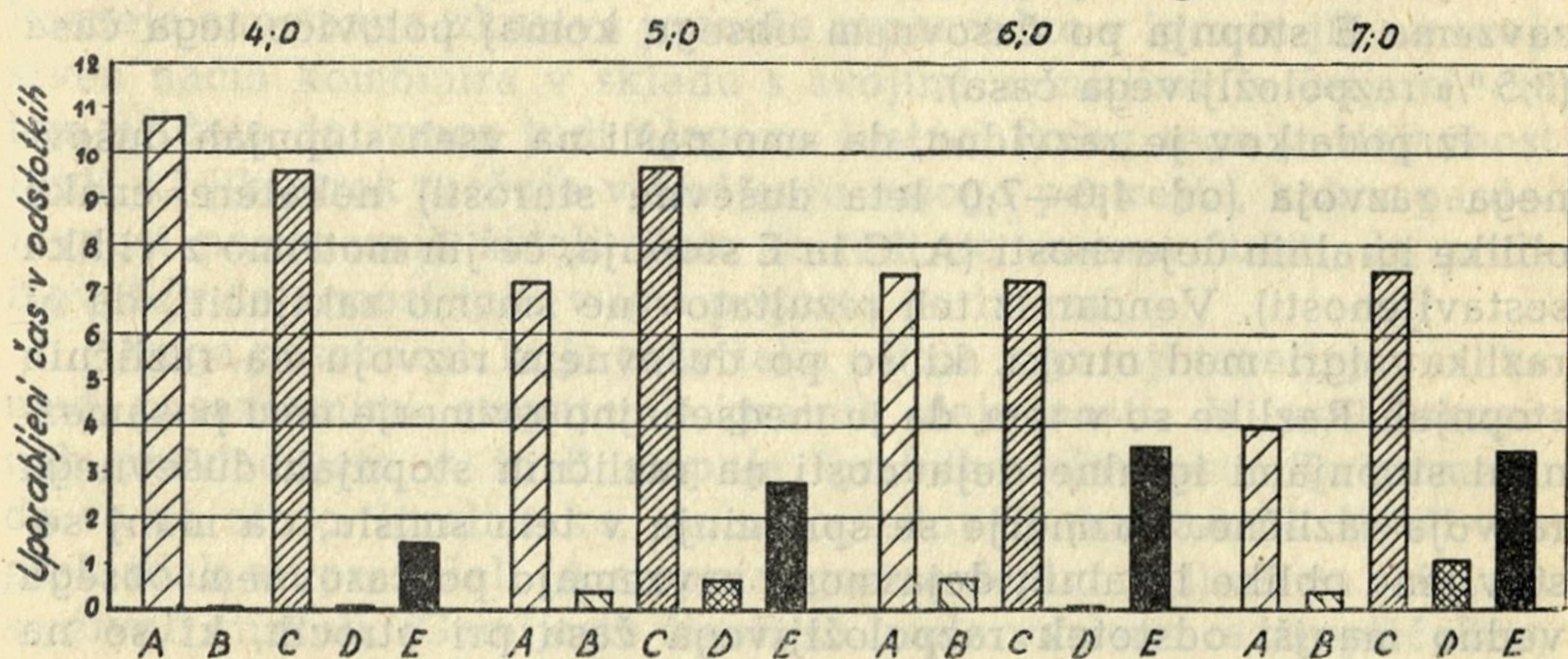
Tabela št. 1. Tabela prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Postopek, ki smo ga uporabili pri primerjavah, si oglejmo na primeru. Za primer vzemimo iz tabele št. 1 skupino dečkov s povprečno duševno starostjo 6;0 let. Iz te skupine je 9 dečkov pri poskusu vključilo lutke-ljudi v igro. Poskus je trajal 40 minut. Če upoštevamo čas, ki ga je skupina devetih dečkov imela za igro, dobimo (9-krat po 40 minut) skupno 360 minut. Dečki v tej skupini so uporabili za igro z lutkami-ljudmi skupno 14,75 minut in sicer za A stopnjo 8,75 ali 2,4 %, za B stopnjo 3,0 ali 0,8 %, za C stopnjo 2,0 ali 0,6 % in za E stopnjo igralne dejavnosti 1,0 minuto ali 0,3 % časa, ki je bil na razpolago. Ostali čas so uporabili za igro z drugimi igračami. Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti nam kaže za dečke gornja tabela, za deklice



pa histogram št. 2. Zaradi nazornosti so važnejši rezultati tudi v nadaljnji obravnavi prikazani s histogrami.

Pri obravnavi rezultatov se najprej ustavimo pri razlikah med dečki in deklicami. Razlike so pri tej vrsti igrač očitne. Pri vseh skupinah opazimo, da so deklice uporabile mnogo več časa za igro z lutkami-ljudmi, kakor pa dečki. V kolikor so tudi dečki uporabljali v igri lutke-ljudi, so jih uporabljali predvsem le za ogledovanje ali prenašanje, ne da bi jih konstruktivno vključevali v igro. Ostale oblike



**Histogram št. 2.** Histogram prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

igralnih dejavnosti, ki smo jih označili B, C, D in E stopnje, ne zavzemajo v posameznih skupinah niti po 1 % razpoložljivega časa. Iz teh podatkov sklepamo, da je zanimanje za igro z lutkami-ljudmi pri dečkih sorazmerno majhno, če imajo na voljo poleg teh še razne druge igrače. Če primerjamo uporabljeni čas v odstotkih vidimo, da so odstotki višji pri tistih skupinah, ki so po duševni starosti mlajše. Iz teh dejstev zaključujemo, da zanimanje za igro z lutkami-ljudmi postopoma z duševnim razvojem upada. To dejstvo potrjujejo tudi rezultati, ki smo jih dobili pri dekliški skupini.

Zanimive podatke najdemo pri deklicah. Iz histograma je razvidno, da pri prvi skupini (povprečna duševna starost 4;0 leta) prevladuje ogledovanje lutk ter prenašanje na mizo, v peskovnik ali polaganje v voziček (10,8 % razpoložljivega časa). Po časovnem obsegu sledi tej, z vidika sestavljenosti najnižji stopnji igralne dejavnosti, igra, kjer otrok prevaža lutko v vozičku, jo ziblje, jo pestuje, jo polaga spat, se z njo pogovarja kakor da bi bila živo bitje (9,6 % razpoložljivega časa). Prav takšno igro najdemo tudi v skupinah, ki



so na višji stopnji duševnega razvoja s to razliko, da postopoma zavzema časovno vedno manjši obseg v okviru razpoložljivega časa pri poskusu. Nasprotno tendenco opažamo pri E stopnji igralne dejavnosti, kjer se otrok igra tako, da z lutkami izvede kake izvirne zamisli. Na čim višji stopnji duševnega razvoja je otrok, tem več časa porabi za takšne oblike iger. Vendar tudi pri četrti skupini (povprečna duševna starost 7;0 let) zavzema po časovnem obsegu najvidnejše mesto C stopnja (7,4 % razpoložljivega časa), medtem ko zavzema E stopnja po časovnem obsegu komaj polovico tega časa (3,5 % razpoložljivega časa).

Iz podatkov je razvidno, da smo našli na vseh stopnjah duševnega razvoja (od 4;0—7;0 leta duševne starosti) nekatere enake oblike igralnih dejavnosti (A, C in E stopnja, če jih motrimo z vidika sestavljenosti). Vendar iz teh rezultatov ne smemo zaključiti, da ni razlik v igri med otroki, ki so po duševnem razvoju na različnih stopnjah. Razlike so v tem, da je medsebojno razmerje med posameznimi stopnjami igralne dejavnosti na različnih stopnjah duševnega razvoja različno. Razmerje se spreminja v tem smislu, da manj sestavljene oblike igralnih dejavnosti zavzemajo po časovnem obsegu vedno manjši odstotek razpoložljivega časa pri otrocih, ki so na višji stopnji duševnega razvoja. Nasprotno tendenco opažamo pri bolj sestavljenih oblikah igralnih dejavnosti. V skladu z duševnim razvojem naraste odstotek uporabljenega časa za te oblike iger, ki hkrati postanejo po vsebini bolj pestre in duhovite.

#### Lutke - živali

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0	2,7	0,4			
	5;0	1,6	1,6			
	6;0	5,2	1,3	1,3	0,2	0,1
	7;0	0,8	0,6			1,7
Deklice	4;0	5,0	4,2			
	5;0	3,4	0,5	2,1		0,1
	6;0	2,4	2,7	1,9	1,3	
	7;0	2,6	4,4	0,7	2,1	1,3

Tabela št. 2. Tabela prikazuje za deške in dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).



Če primerjamo rezultate v gornji tabeli z rezultati pri lutkah-ljudeh vidimo, da je čas, uporabljen za igro z živalskimi lutkami mnogo manjši. Iz podatkov je razvidno, da so naše poskusne osebe pokazale za to vrsto igrač manjše zanimanje. Ta pojav si razlagamo na ta način, da lutke predstavljajo ljudi z raznimi vlogami v življenju, dajejo otroku več pobude in hkrati tudi več možnosti za igralno dejavnost. Otrok je v stalnem stiku z ljudmi ter na ta način dobiva nova izkustva ter hkrati tudi čustveno doživlja socialne odnose. Pozneje enostavna izkustva prenaša neposredno v igro in jih na svojstven način kombinira v skladu s svojimi zamislami in željami. Ob tem pridejo do izraza tudi njegova čustva. Poleg tega je dejavnost ljudi, ki jih otrok srečuje v življenju mnogo pestrejša, kakor pa dejavnost posameznih živali. Zato se tudi ne smemo čuditi, če pride človeška dejavnost tudi v igri pogosto do izraza.

Druga posebnost, ki je prav tako očitna v gornji tabeli, je razlika med posameznimi stopnjami igralnih dejavnosti. V vseh skupinah prevladujeta A in B stopnja igralnih dejavnosti. To pomeni, da so se otroci igrali tako, da so ogledovali posamezne živali, jih prekladali ali prenašali (A stopnja igralne dejavnosti) ali pa tako, da so živali stiskali. (Gumijaste živali so imele vdelane razne piščalke.) Sestavljene oblike igralnih dejavnosti zavzemajo časovno mnogo manjši obseg. Ti podatki ponovno potrjujejo prejšnjo razlago o tem, da te vrste igrač nudijo otroku manjše možnosti za razne sestavljene oblike igralnih dejavnosti, ker je otrokovo izkustvo v tem pogledu precej skromno.

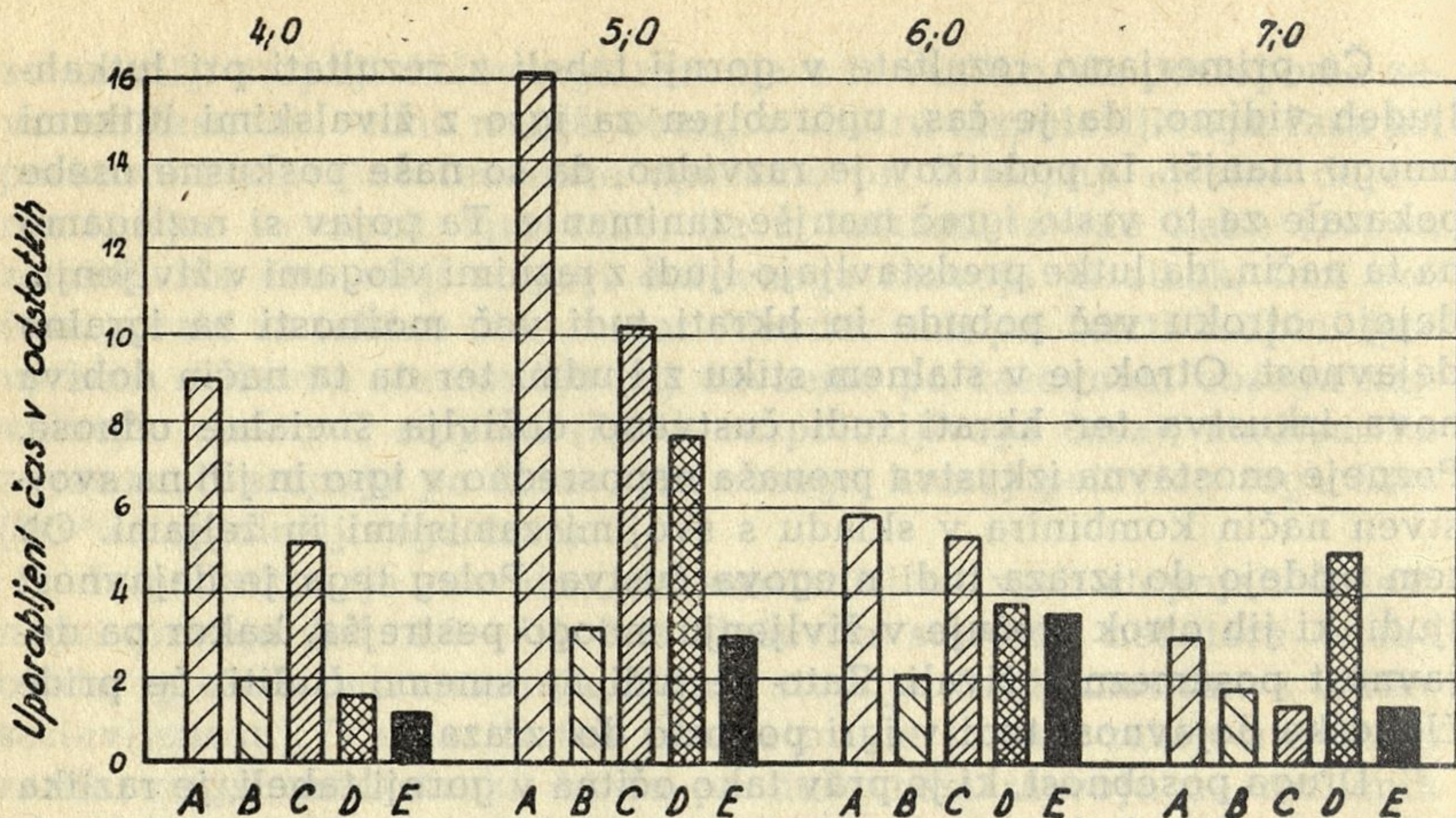
Razlike med dečki in deklicami opazimo v vseh skupinah. Tudi tukaj, kakor pri lutkah-ljudeh, je odstotek uporabljenega časa pri dekliških skupinah višji kakor pa v deških skupinah. Kakor bomo kasneje videli, dajejo dečki prednost gibljivim igračam.

### P o h i š t v o i n o p r e m a

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0	4,0		3,8		
	5;0	2,1	1,7	8,8		0,9
	6;0	3,7	2,1	2,7		1,9
	7;0	2,2	0,2	3,3	1,8	1,4

Tabela št. 3. Tabela prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).





**Histogram št. 3.** Histogram prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).  
Skupine so sestavljene po duševni starosti

Primerjava med deškimi in dekliškimi skupinami kaže, da je uporabljen čas v odstotkih za to vrsto igrač mnogo večji pri deklicah kakor pri dečkih. Razmerje med uporabljenim časom med prvo deško in prvo dekliško skupino je 1:3, med drugo deško in drugo dekliško 1:4, med tretjo deško in tretjo dekliško skupino 1:2, med četrto deško in četrto dekliško skupino 1:1,5. Pri teh primerjavah so upoštevane v vsaki skupini vse osebe, ki so se udeležile poskusa. Iz teh podatkov je razvidno, da so dečki pokazali za to vrsto igrač mnogo manjše zanimanje kakor deklice. Če natančneje pregledamo zbrane podatke vidimo, da so porabili dečki več časa za igro s tehtnico, kanglico in lopatko-smetišnico, mnogo manj pa za igro s pohištvo in kuhinjsko opremo. Pri deklicah opažamo ravno nasprotno tendenco; pri teh je po časovnem obsegu zavzemala vidno mesto igra s pohištvo in kuhinjsko opremo. Iz podatkov vidimo, da je deklicam mnogo bliže posnemanje raznih ženskih vlog iz življenja, kakor pa posnemanje moških vlog. Verjetno imajo v tej usmeritvi glavno vlogo vzgojni vplivi v najširšem pomenu besede. Saj tudi starši izbirajo najpogostejše s tega vidika igrače za svoje otroke. Če pa tu in tam tudi dekletce poseže po igračah, ki so z vidika odraslih primerne za dečke, jo kaj hitro zavrnejo, češ, to ni za dekleta. Sčasoma seveda tudi otroci povzamejo take sodbe po odraslih, te imajo pri razvoju interesne usmerjenosti važno vlogo.



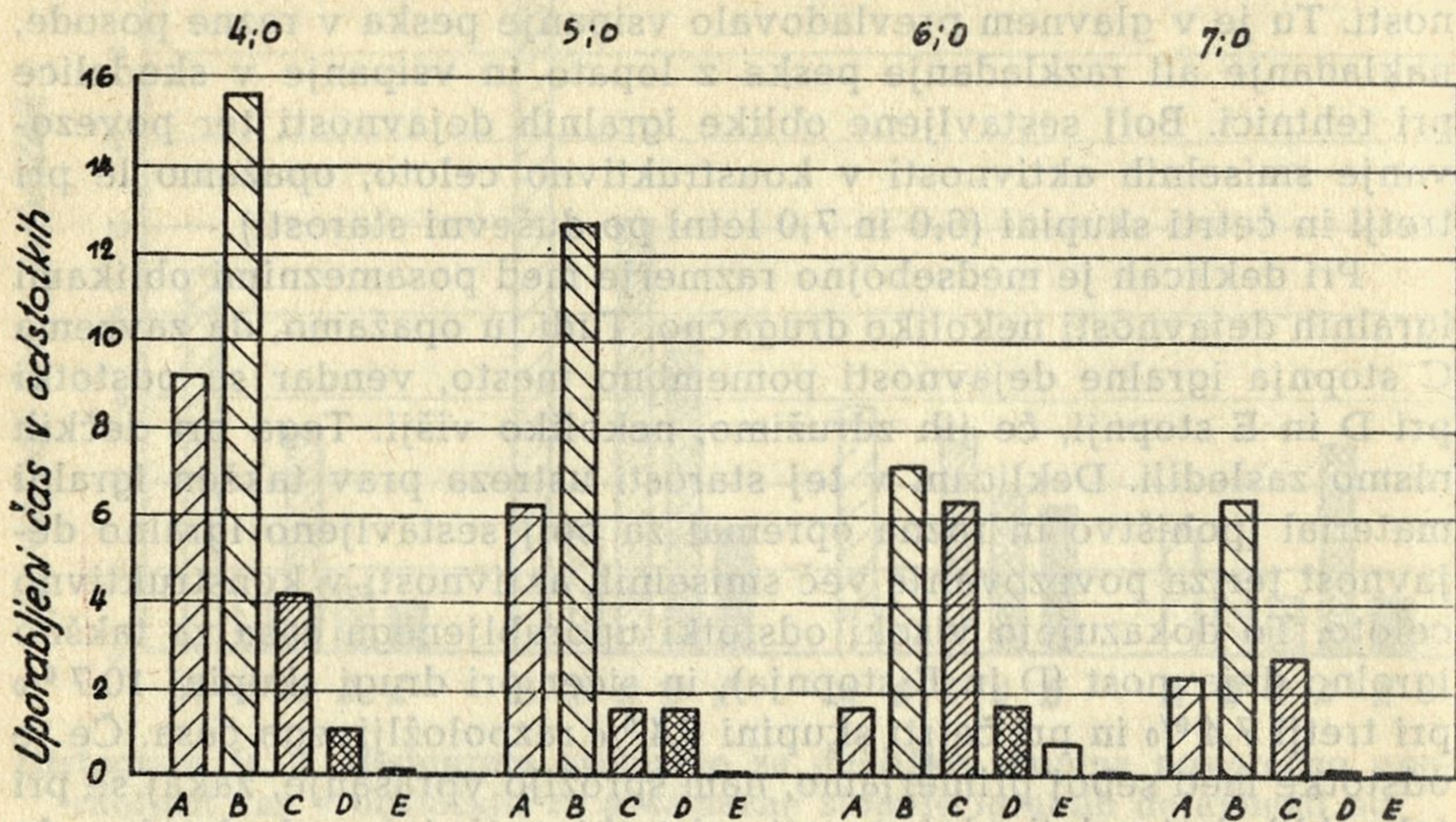
Pri dečkih vidimo, da prevladuje zlasti C stopnja igralne dejavnosti. Tu je v glavnem prevladovalo vsipanje peska v razne posode, nakladanje ali razkladanje peska z lopato in vsipanje v skodelice pri tehtnici. Bolj sestavljene oblike igralnih dejavnosti ter povezovanje smiselnih aktivnosti v konstruktivno celoto, opažamo le pri tretji in četrti skupini (6;0 in 7;0 letni po duševni starosti).

Pri deklicah je medsebojno razmerje med posameznimi oblikami igralnih dejavnosti nekoliko drugačno. Tudi tu opažamo, da zavzema C stopnja igralne dejavnosti pomembno mesto, vendar so odstotki pri D in E stopnji, če jih združimo, nekoliko višji. Tega pri dečkih nismo zasledili. Deklicam v tej starosti ustreza prav takšen igralni material (pohištvo in razna oprema) za bolj sestavljeno igralno dejavnost ter za povezovanje več smiselnih aktivnosti v konstruktivno celoto. To dokazujejo visoki odstotki uporabljenega časa za takšno igralno dejavnost (D in E stopnja), in sicer pri drugi skupini 10,7 % pri tretji 7,4 % in pri četrti skupini 6,4 % razpoložljivega časa. Če te odstotke med seboj primerjamo, nam sprožijo vprašanje, zakaj se pri teh oblikah igralnih dejavnosti odstotki znižujejo od skupine do skupine, kajti pričakovali bi v skladu z duševnim razvojem porast odstotkov. Pri tej primerjavi moramo upoštevati dejstvo, da je druga skupina porabila za igro s tem igralnim materialom 40,4 % razpoložljivega časa ali približno dvakrat toliko časa kakor tretja skupina in štirikrat toliko časa kakor četrta skupina. Iz podatkov je razvidno, da s porastom let upada zanimanje za to vrsto igralnega materiala, če imajo otroci na razpolago še druge igrače. Največje zanimanje za igro s tem materialom so pokazali otroci, ki so po duševni starosti na stopnji petih let. Nato pa je zanimanje vedno manjše. Tudi Ch. Bühlerjeva je ugotovila, da domišljajske igre dosežejo višek med četrtem in petim življenjskim letom. Nato pa jih postopoma zamenjajo stvarjalne igre. Zmanjšano pohištvo in oprema daje otroku predvsem možnosti le za domišljajske igre. Zato je razumljivo, da take igre zavzemajo časovno vedno manjši obseg.

Šolsko opremo so otroci na sploh zelo malo vključevali v igro, zato nam zbrani podatki ne dovoljujejo kakih posebnih zaključkov. Rečemo lahko le to, da otroci v predšolski dobi sami med seboj še ne znajo dobro organizirati igre, kjer bi se konstruktivno igrali šolo. V kolikor pride do take igre tudi pri teh otrocih, je navadno tako, da eden izmed starejših otrok (navadno tisti, ki hodi v šolo) organizira igro, kjer tudi on igra vlogo učitelja ali učiteljice. Predšolski otroci so navadno le učenci ter delajo v igri le to, kar jim je naročeno.



## Prometna sredstva



**Histogram št. 4.** Histogram prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Deklice	4;0			9,4		
	5;0	2,8	1,6	0,3		
	6;0	3,2	1,5	2,0		0,2
	7;0	1,6	1,3	3,5		

**Tabela št. 4.** Tabela prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Primerjava med dečki in deklicami kaže, da so dečki pri igri posvetili tej vrsti igrač veliko večjo pozornost kakor pa deklice. Skoraj vsi dečki (razen štirih), ki so se poskusa udeležili so uporabljali v igri prometna sredstva. Pri dekliški skupini je odziv drugačen. Celotna dekliška skupina ima 50 poskusnih oseb in le 23 deklic je v igri uporabljalo prometna sredstva. Zato upravičeno sklepamo, da



prometna sredstva zadovoljujejo v igri veliko bolj dečke kakor pa deklice. Pri razlagi teh podatkov moramo upoštevati igralne možnosti s prometnimi sredstvi. Kakor kaže naš poskus, prevladuje v igri zlasti nalaganje raznih predmetov ali peska in prevažanje. Pobude za take dejavnosti najde otrok v svojem okolju. Največkrat dela, ki so povezana s prometnimi sredstvi opravljajo moški. Zato se tudi ne smemo čuditi, če so zlasti dečki nagnjeni k temu, da take dejavnosti posnemajo v igri.

Sedaj si oglejmo igralno dejavnost s prometnimi sredstvi pri deških skupinah.

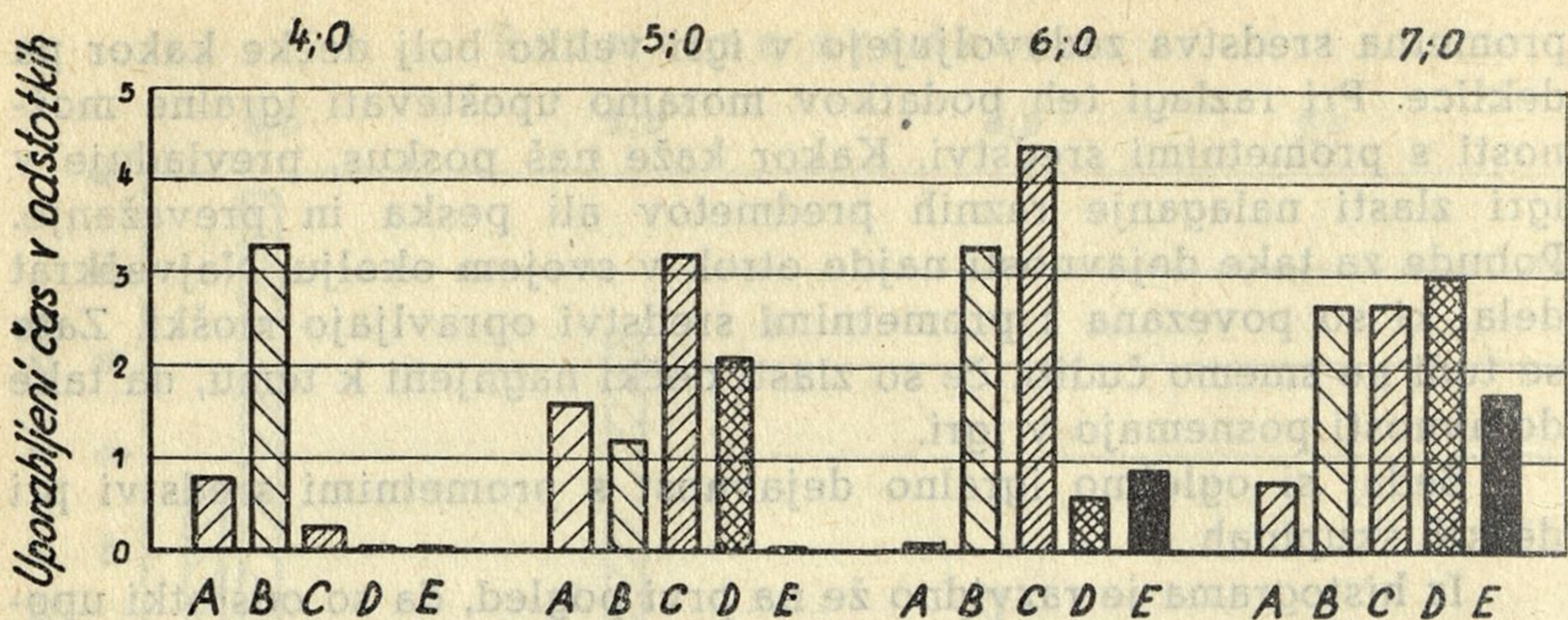
Iz histograma je razvidno že na prvi pogled, da so odstotki uporabljenega časa za igro s prometnimi sredstvi od skupine do skupine manjši. S porastom duševne starosti upada uporabljeni čas za igro s prometnimi sredstvi. Iz tega smemo zaključiti, da igra z zmanjšanimi prometnimi sredstvi ustreza mnogo bolj otrokom, ki so na nižji stopnji duševnega razvoja, kakor pa otrokom na višji stopnji. Tudi otroci, ki so na stopnji 6;0 in 7;0 let duševne starosti, pogosto sežejo po teh igračah, vendar jih hitro odložijo. To si razlagamo tako, da ta vrsta igrač ne nudi dovolj možnosti za udejstvovanje razvijajočih se sposobnosti. V glavnem prevladujeta dva načina igralne dejavnosti in sicer enostavna igralna dejavnost, t. j. prevažanje prevoznih sredstev (B stopnja), ali nekoliko sestavljena igralna dejavnost, t. j. nalaganje raznih predmetov ali peska na prometna sredstva ali prevažanje teh predmetov brez praktičnega cilja (C stopnja). Razumljivo je, da je taka igra privlačna za otroke, ki so na nižji stopnji duševnega razvoja, saj vključuje delovanje enostavnih aktivnosti, ki jih zmore vsak otrok. Te aktivnosti spadajo k domišljjskim igram. Otrok na višji stopnji duševnega razvoja se navdušuje v igri za aktivnosti, ki so bolj zahtevne z vidika raznih spretnosti in sposobnosti.

### O r o ž j e

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Deklice	4;0	0,4				
	5;0	0,2	0,8			
	6;0	1,8	1,1	0,2		0,6
	7;0	0,7		1,6	0,6	

Tabela št. 5. Tabela prikazuje za deklinške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).





**Histogram št. 5.** Histogram prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Primerjava med dečki in deklicami kaže, da so dečki porabili za igro z orožjem mnogo več časa kakor deklice. Razlogi za tako ravnanje so prav taki, kakršne smo navedli pri prometnih sredstvih. Dečkom je orožje priljubljena igrača zaradi tega, ker z njim v igri na razne načine posnemajo dejanja odraslih, in sicer: vojaka, lovca, cowboya itd. Take osebe so zaradi posebnih okoliščin (nosijo orožje ter so često tudi junaške in drzne), zelo privlačne za dečke.

Sedaj si oglejmo bolj natančno posamezne deške skupine.

Iz histograma je razvidno, da pri prvi skupini (povprečna duševna starost 4;0 leta) prevladuje enostavna igralna dejavnost (B stopnja). Otrok poskuša, če puška ali samokres strelja, napenja lok, da puško čez rame, samokres, tomahawk ali bodalo za pas ter tako opremljen hodi po sobi. Pri drugi in tretji skupini (povprečna duševna starost 5;0 in 6;0 let) prevladuje nekoliko sestavljena igralna dejavnost (C stopnja). Otrok ne poskuša samo če puška ali samokres strelja, temveč navidezno posnema streljanje tako, da v nekoga meri, ali v soigralca, ali pa v kako igračo. V četrti skupini (povprečna duševna starost 7;0 let) prevladuje bolj sestavljena igralna dejavnost (D stopnja). Otrok se igra tako, da v puško ali samokres vtika čep ali paličico ali vsipa pesek ter tako strelja. Iz teh podatkov vidimo, da se s porastom duševne starosti izvrši tudi postopen premik od enostavne igre (B stopnja) k bolj sestavljeni igri z orožjem (D stopnja). Kljub temu premiku k bolj sestavljenim oblikam igre, še vedno opažamo tudi enostavno igralno dejavnost (B stopnja), čeravno zavzema časovno vedno manjši obseg. To pomeni, da si nove oblike, to je, bolj sestavljene oblike igralne dejavnosti, le počasi utirajo pot



ter se še otrok vedno tu in tam, čeprav le za kratek čas vrača k enostavnim oblikam igre. Ta pojav smo opazili tudi v igri z drugimi igračami. Iz tega sklepamo, da se tudi v igri odraža boj, ki je značilen za otrokov duševni razvoj, in sicer med ustaljenimi načini dejavnosti ter novimi tendencami in zmožnostmi, ki so posledica razvijajoče se otrokove osebnosti. Nove, to je, bolj sestavljene oblike igralne dejavnosti, so posledica novih tendenc in zmožnosti razvijajoče se otrokove osebnosti. Te se le počasi uveljavljajo ter polagoma izrivajo bolj enostavne oblike igralne dejavnosti, ki so se razvile in utrdile na nižji stopnji duševnega razvoja. Ta boj, kjer postopoma zmagujejo bolj sestavljene oblike, se odvija v skladu z duševnim razvojem pri vseh normalno razvitih otrocih. V tem procesu imajo pobude odraslih pri uveljavljanju bolj sestavljenih oblik iger, o katerih govori naša študija, zelo pomembno vlogo. S tem odrasli na najbolj ustrezen in najuspešnejši način pospešijo razvoj otrokovih sposobnosti in drugih osebnih lastnosti, ne da bi pri tem povzročili kake motnje v otrokovi osebnosti.

### Glasbena sredstva

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0	1,1	13,4	0,7		
	5;0	0,7	9,9			
	6;0	0,6	6,9	1,0		
	7;0	0,5	8,2	1,0	0,8	
Deklice	4;0	2,5	3,6			
	5;0	1,4	6,6			
	6;0	0,9	7,3	0,9		
	7;0		8,7	0,9		

Tabela št. 6. Tabela prikazuje za deške in dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Primerjava med dečki in deklicami kaže, da so odstotki uporabljenega časa za igro z glasbenimi sredstvi nekoliko večji pri deč-



kih kakor pri deklicah. Razlike niso velike, zato jim ne smemo pripisovati posebnega pomena.

Bolj zanimiva je neka druga značilnost, ki jo opazimo pri dečkih in deklicah. V vseh skupinah izrecno prevladuje enostavna igralna dejavnost. Ostale oblike iger zavzemajo v primerjavi z enostavno igralno dejavnostjo zelo majhen časovni obseg. Takega medsebojnega razmerja nismo opazili pri nobeni drugi vrsti igrač. Tu opažamo, da so otroci, ki so na nižji stopnji duševnega razvoja (duševna starost 4;0 in 5;0 let) v primerjavi s tistimi, ki so na višji stopnji (duševna starost 6;0 in 7;0 let), uporabili približno enak odstotek razpoložljivega časa za enostavno igralno dejavnost. K enostavni igralni dejavnosti smo uvrstili igro, če je otrok trobil, piskal ali tolkel na ksilofon. Iz teh podatkov smemo zaključiti, da v igralni dejavnosti z glasbenimi sredstvi med otroki od 4;0 do 7;0 leta duševne starosti ni bistvenih razlik. Vsi uporabljajo glasbena sredstva na »standardni« način in sicer tako, da trobijo, piskajo ali tolčejo na ksilofon. Zato iz takega načina igralne dejavnosti ni mogoče sklepati na stopnjo otrokovega duševnega razvoja.

Iz naših podatkov je razvidna še ena značilnost. Skoraj vsi otroci, ki so se udeležili poskusa, so z veseljem segali po glasbenih sredstvih. Torej so glasbena sredstva za otroke v tej starosti privlačna igrača. Vendar samo privlačnost igrače še ni zadosten razlog, da bi se otrok tudi dalj časa z njo igral. Naša opazovanja kažejo, da so otroci glasbena sredstva tudi sorazmerno hitro odlagali ter segali po drugih igračah. Razlog za tako ravnanje moramo iskati v igralnih možnostih glasbenih sredstev. In prav v tem pogledu glasbena sredstva zaostajajo za nekaterimi drugimi vrstami igrač. Otrok ne more vloge glasbenih sredstev v igri spreminjati tako, kakor to lahko dela z drugimi igračami. Prav zaradi tega se otrok hitro naveliča standardne igre, zato jih tudi odloži. Otrok na stopnji od 4;0 do 7;0 leta duševne starosti še ni toliko zmožen, da bi spontano, sam od sebe, posnemal z glasbenimi sredstvi kako melodijo. Poleg tega nekatera glasbena sredstva kot igrače temu niti ne ustrezajo.

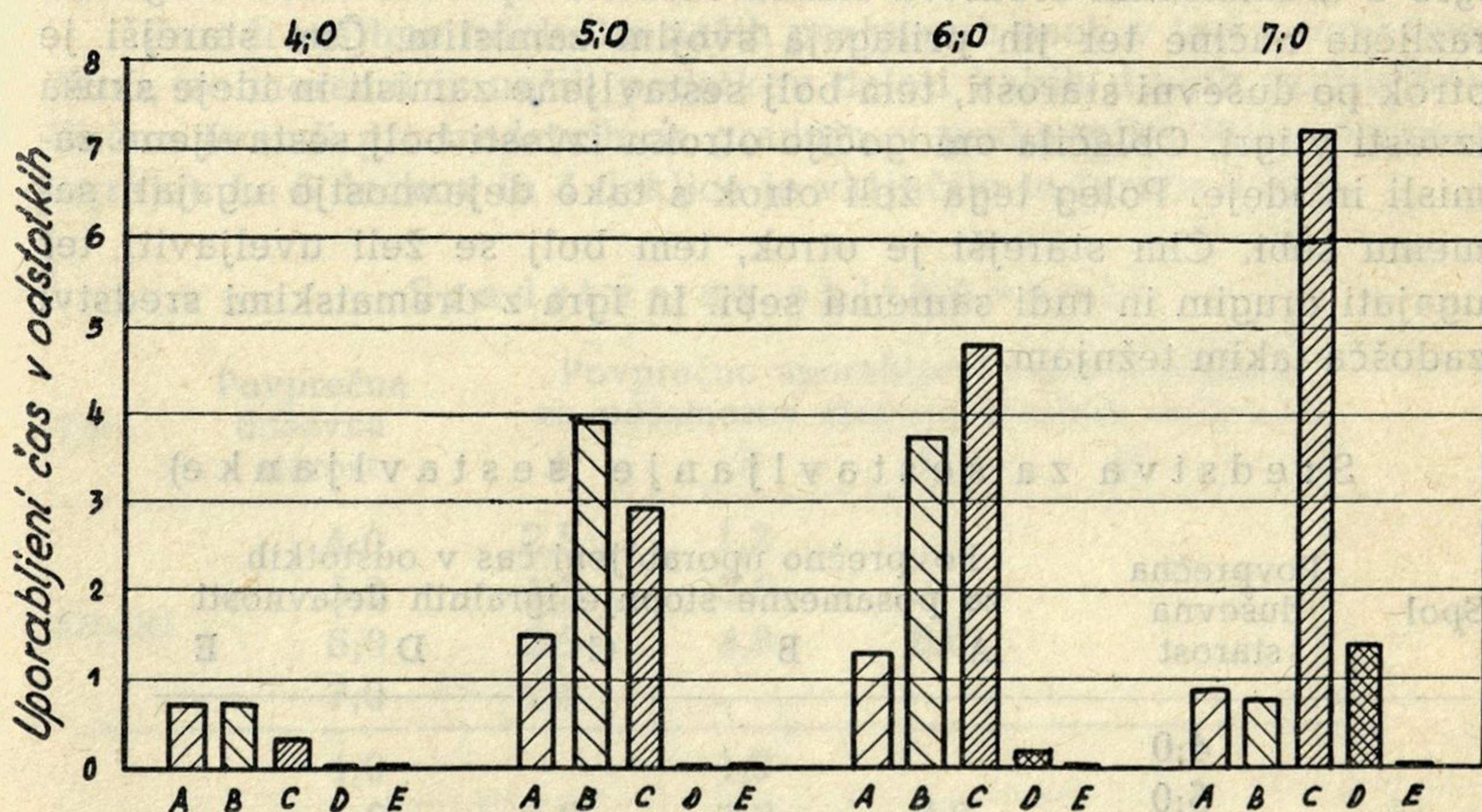
Uporaba glasbenih sredstev v igri je bila po časovnem obsegu nekoliko večja kakor jo prikazuje tabela št. 6. Često je bilo tako, da je otrok hkrati porabljal glasbena sredstva poleg drugih igrač, na primer gugal se je na gugalnem konju ter hkrati piskal itd. V takih primerih smo uvrstili igralno dejavnost po tisti igrač, ki je v taki igri imela glavno vlogo. Mlajši otroci so glasbena sredstva največkrat uporabljali na »standardni« način, medtem ko njihovi starejši sovrstniki so hkrati poleg teh v igro vključevali še druge igrače.



## Sredstva za dramatiko

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0		2,5	6,3		
	5;0	1,3		15,6		
	6;0	0,7	1,5	3,8	2,5	
	7;0	0,3	1,3	3,7	3,3	0,6

Tabela št. 7. Tabela prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).



Histogram št. 6. Histogram prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Primerjava uporabljenega časa v odstotkih kaže, da so deklice porabile za igro s sredstvi za dramatiko več časa kakor pa dečki. Poleg tega so se deklice v večjem številu (76 %) udeležile igre s sredstvi za dramatiko kakor pa dečki (44 %). Iz teh dveh ugotovitev smemo sklepati, da imajo deklice večje zanimanje za to vrsto igrac. Deklice so se zanimale za razna oblačila, jih pomerjale ter se s tistimi oblačili, ki so jim ugajala, tudi našemile. Pri tem so se ogledovale v ogledalu, ne pa da bi v skladu z oblačilom posnemale kako vlogo. Pri dečkih opažamo sicer manjšo udeležbo pri tej vrsti igrac, vendar so jemali razna oblačila zato, da so z njimi posnemali kako vlogo.



Iz histograma vidimo, da pri deklicah prevladujeta B in C stopnji igralnih dejavnosti. To potrjuje našo prejšnjo ugotovitev, da so dekleta uporabljala razna oblačila tako, da so jih pomerjala (B stopnja igralne dejavnosti) in če so jim bila všeč, so se z njimi tudi našemila (C stopnja igralne dejavnosti). S tem so deklice hotele ugajati same sebi in drugim ter so se često našemljene gledale v ogledalo.

Če primerjamo na histogramu posamezne skupine med seboj vidimo, da s porastom duševne starosti narastejo tudi odstotki uporabljenega časa za igro z dramatskimi sredstvi. Do iste ugotovitve pridemo, če primerjamo deške skupine med seboj. To pomeni, čim starejši je otrok po duševni starosti, tem večje zanimanje kaže za igro z dramatskimi sredstvi. Razna oblačila uporabi otrok v igri na različne načine ter jih prilagaja svojim zamislim. Čim starejši je otrok po duševni starosti, tem bolj sestavljene zamisli in ideje skuša izvesti v igri. Oblačila omogočijo otroku izvesti bolj sestavljene zamisli in ideje. Poleg tega želi otrok s tako dejavnostjo ugajati samemu sebi. Čim starejši je otrok, tem bolj se želi uveljaviti ter ugajati drugim in tudi samemu sebi. In igra z dramatskimi sredstvi zadošča takim težnjam.

### Sredstva za sestavljanje (sestavljanke)

Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0					
	5;0					
	6;0	1,5				
	7;0	1,2	5,0	3,3		
Deklice	4;0		10,0			
	5;0	1,2	2,5	2,5		
	6;0	9,4	5,0			
	7;0	2,7	1,6	2,9		

Tabela št. 8. Tabela prikazuje za deške in dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Če si ogledamo gornjo tabelo, se takoj sproži vprašanje, zakaj je bil odziv pri teh igračah tako majhen. Od skupnega števila 45 dečkov, se je le 5 dečkov igralo s temi igračami. Pri deklicah je odziv



nekoliko večji; od skupnega števila 50 deklic, je 16 deklic vključilo te igrače v igro. V igralni sobi je bilo na razpolago veliko število igrač, med njimi tudi take, ki so posebno ustrezale dečkom, kakor n. pr. trokolo, gugalni konj, prometna sredstva, orožje itd. Te igrače omogočajo večjo dinamiko v igri ter hkrati tudi gibanje, zato se ne smemo čuditi, če so jim otroci dali prednost ter posvetili zelo malo pozornosti raznim sestavljanjam. Hkrati moramo tudi upoštevati, da sestavljanje kock v skladu s priloženo sliko ni enostaven proces ter dela predšolskim otrokom težave. Podobno je tudi z gradbenimi kockami. Iz tabele vidimo, da v gradnji bolj sestavljenih stvari uspevajo predvsem dečki in deklice, ki so po duševni starosti na stopnji 7;0 let.

Zaradi majhne udeležbe naših poskusnih oseb v igri s temi igračami, ne moremo iz naših podatkov delati kakih drugih zaključkov. Slično je tudi pri sredstvih za gradnjo v peskovniku (hiše, drevesa, ograje). Le 6 dečkov in 4 deklice je vključilo te igrače v igro.

#### Sredstva za oblikovanje

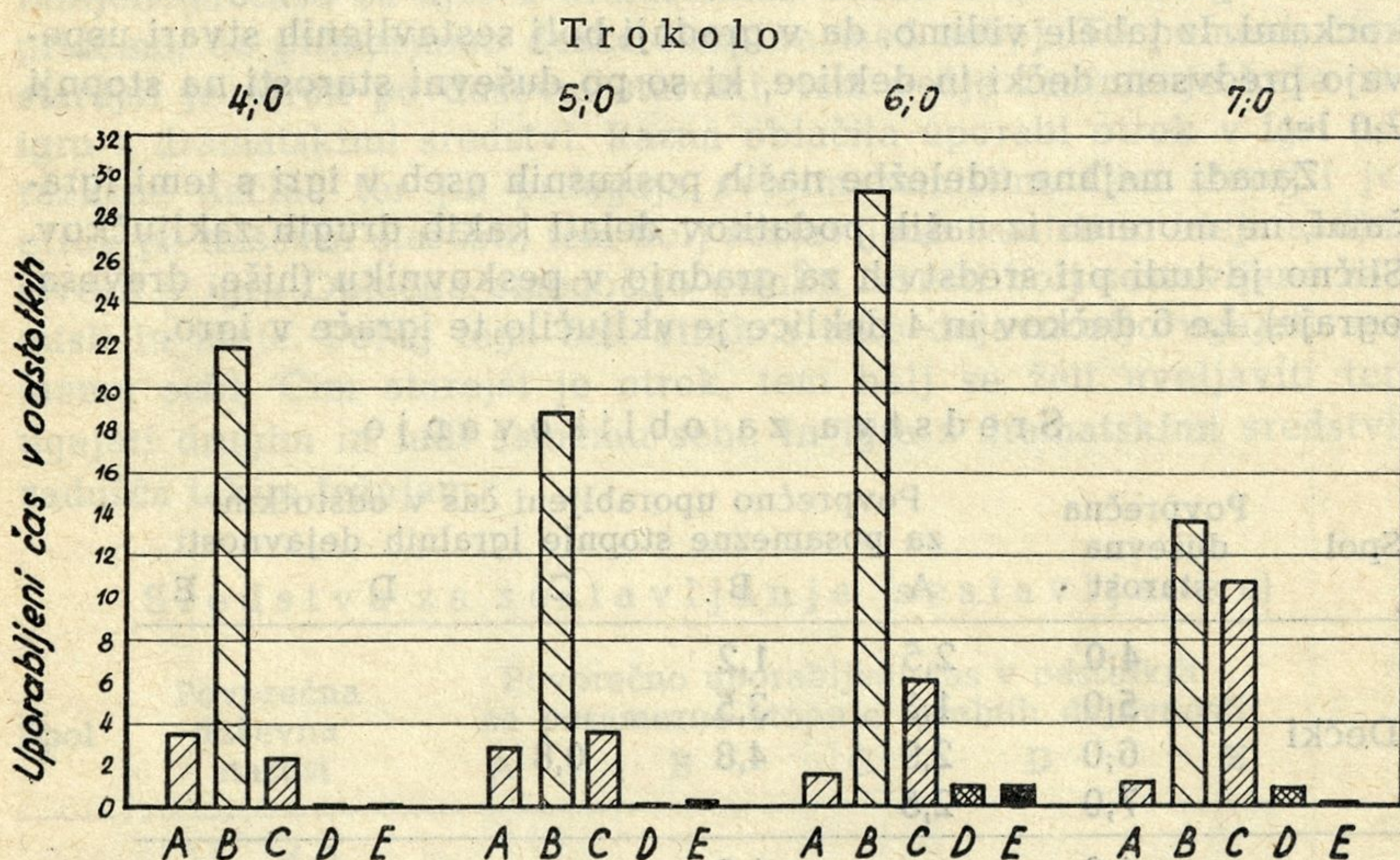
Spol	Povprečna duševna starost	Povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti				
		A	B	C	D	E
Dečki	4;0	2,5	1,2			
	5;0	1,3	3,5			
	6;0	2,9	4,8	0,8		
	7;0	2,5				
Deklice	4;0		1,9			
	5;0	5,8	1,2	2,8		
	6;0	2,2	1,3	1,2		
	7;0		4,1	0,4		

Tabela št. 9. Tabela prikazuje za deške in dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Preden razlagamo podatke v gornji tabeli, je treba povedati, da vključujejo predvsem igro s peskom, kajti le 1 poskusna oseba je v igri uporabila plastelin. Poleg tega je treba upoštevati, da so otroci posvetili igri s peskom več časa kakor kaže gornja tabela. Pesek so uporabljali za polnjenje raznih posod, za »kuhanje«, za »postrežbo«, za prevažanje s prometnimi sredstvi itd. Tako igro smo uvrstili k tistim igračam, ki so pri tem imele glavno vlogo, torej kuhinjski opremi in k prometnim sredstvom.



Poleg uporabe peska v zvezi s kuhinjsko opremo in prometnimi sredstvi vidimo, da v glavnem prevladuje raztresanje, prekladanje in kopanje po pesku. Kakor kažejo naši podatki, je smiselna gradnja v peskovniku bolj redek pojav. Največkrat se predšolski otroci v igri s peskom zadovoljijo z raztresanjem, prekladanjem in kopanjem, kar ne zahteva kakih posebnih sposobnosti. Pri taki igri je vključena otrokova motorika ter je hkrati tudi viden njen efekt v pesku. Vse to seveda spodbudno deluje na otroka, zato tudi pri taki igri vztraja.

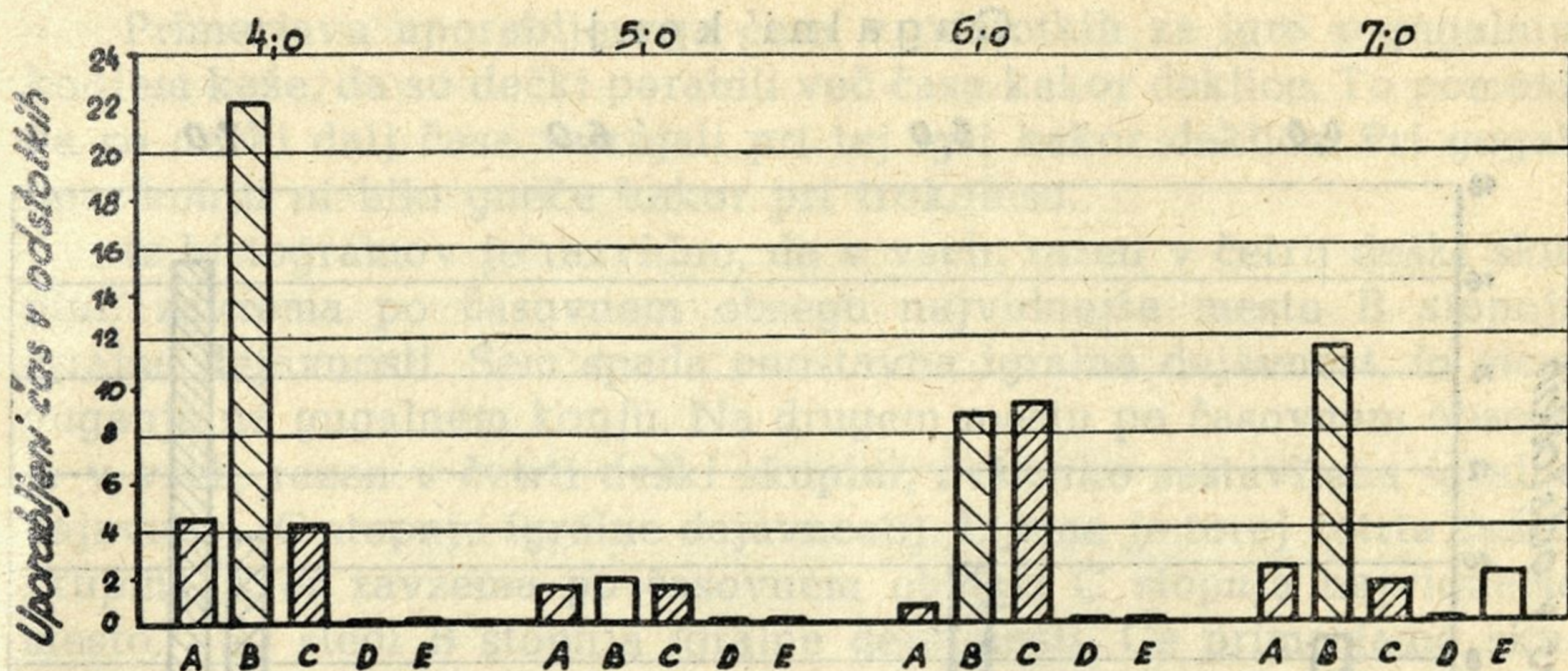


Histogram št. 7. Histogram prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Primerjava uporabljenega časa v odstotkih kaže, da so odstotki pri dečkih višji kakor pri deklicah. To dejstvo nas ne sme zavesti pri razlagi. Upoštevati moramo, da je bilo v igralni sobi samo eno trokolo. Otroci so prihajali v igralno sobo vedno v skupinah, in sicer trije dečki in tri deklice. Zato je prišlo često do prepira v skupini, kajti več otrok se je potegovalo za trokolo. V takih prepirih, včasih tudi v spopadih, so navadno dečki zmagali. Zato ne smemo na osnovi manjših odstotkov uporabljenega časa pri deklicah sklepati, da so dekleta pokazala manjše zanimanje za igro s trokolesom kakor dečki. Iz opazovanj je razvidno, da so se dekleta tudi potegovala za trokolo kakor dečki, le da so imela pri tem manj uspeha.





Histogram št. 8. Histogram prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

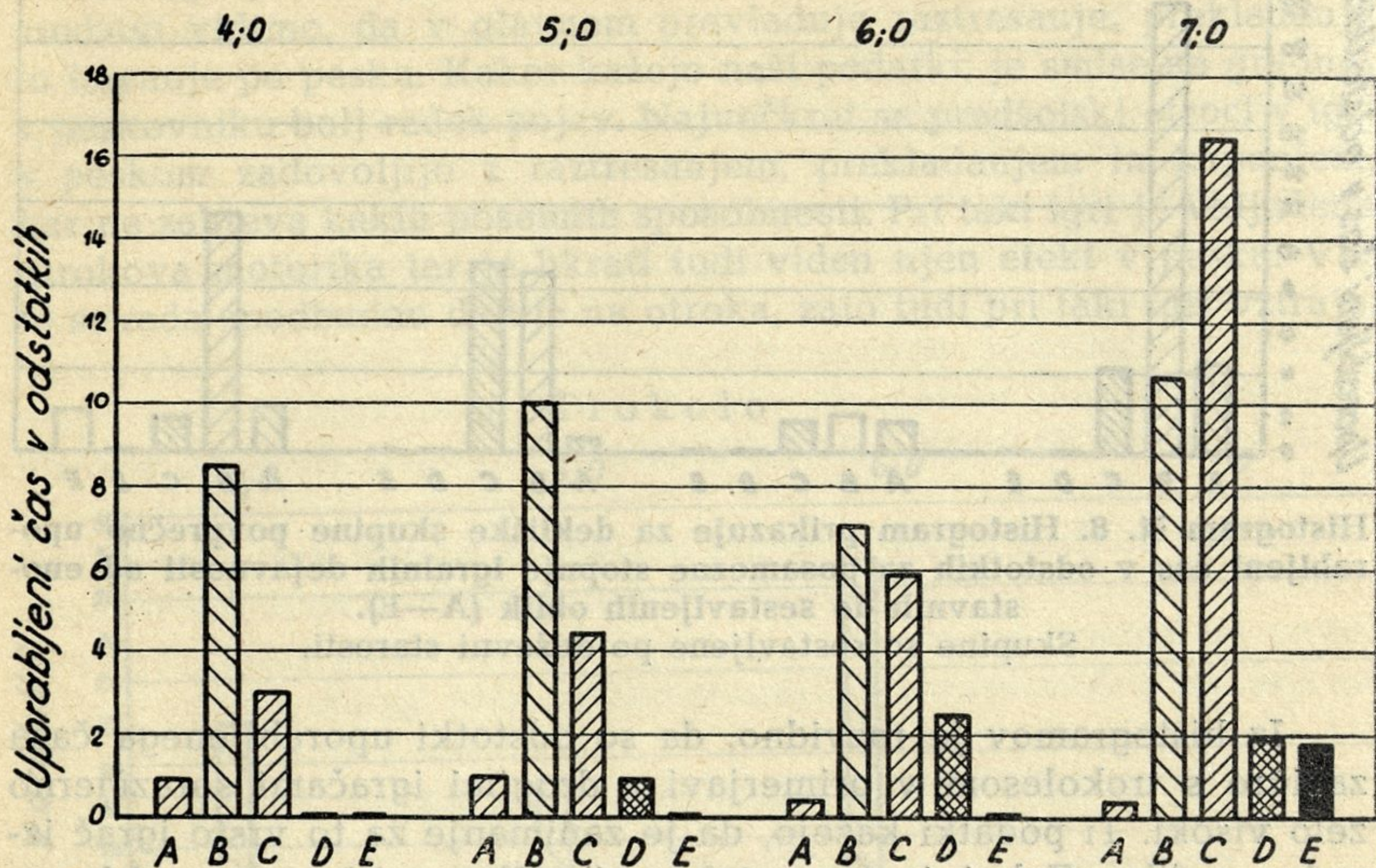
Skupine so sestavljene po duševni starosti.

Iz histogramov je razvidno, da so odstotki uporabljenega časa za igro s trokolesom v primerjavi z drugimi igračami sorazmerno zelo visoki. Ti podatki kažejo, da je zanimanje za to vrsto igrač izredno veliko. Zakaj je temu tako, ni težko najti razlage. Mnoge druge igrače so imeli otroci že večkrat v rokah; trokolesa nimajo doma, niti v otroškem vrtcu, zato je zanje posebno privlačno. Hkrati je treba upoštevati tudi posebne igralne možnosti trokolesa. Otrok se lahko pelje sam ter je zaradi tega posebno ponosen na lastno zmogljivost, hkrati pa je tudi vožnja prijetna. Zato se ne smemo čuditi, če zavzema uporabljeni čas za to igračo velik obseg.

Če primerjamo stolpce med seboj vidimo, da v vseh, razen v tretji dekliški skupini prevladuje enostavna igralna dejavnost (B stopnja), to je vožnja na trokolesu. Odstotki uporabljenega časa za nekoliko sestavljeno igralno dejavnost (C stopnja) so mnogo manjši kakor pa za enostavno. K nekoliko sestavljeni igralni dejavnosti smo razvrščali igralno dejavnost, če je otrok na trokolesu prevažal razne igrače brez praktičnega cilja, ali če se je vozil opremljen s kakim orožjem ali kako drugače našemljen, ne da bi pri tem posnemal kako vlogo. Pri deških in dekliških skupinah, ki so na stopnji 6;0 in 7;0 let duševne starosti opazimo, da so odstotki uporabljenega časa pri C stopnji igralne dejavnosti višji, kakor pa pri skupinah, ki so na nižji stopnji duševnega razvoja. D in E stopnji igralnih dejavnosti, to je posnemanje kake vloge pri vožnji ali iznajdljivost pri vožnji, opazimo le pri skupinah, ki so na višji stopnji duševnega razvoja.

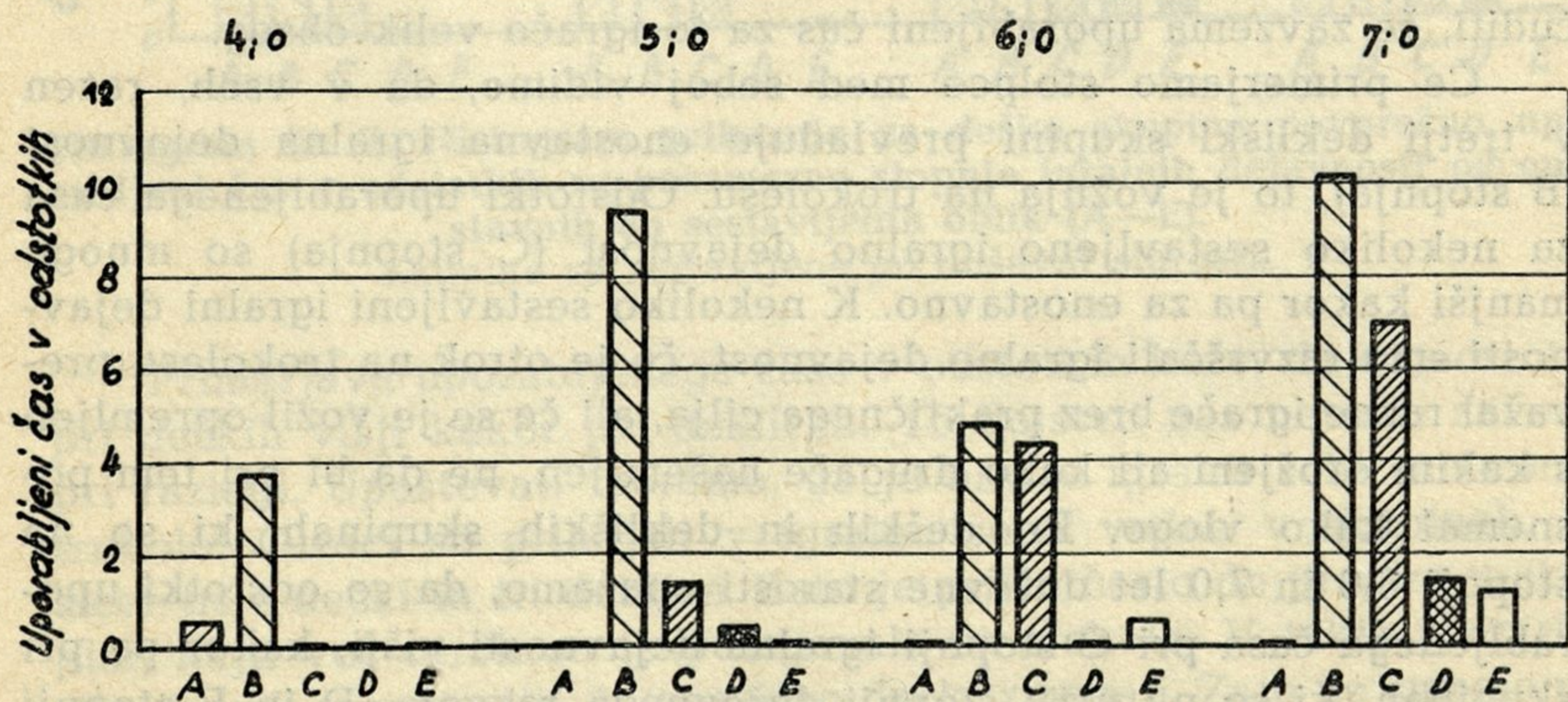


## Gugalni konj



Histogram št. 9. Histogram prikazuje za deške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.



Histogram št. 10. Histogram prikazuje za dekliške skupine povprečno uporabljeni čas v odstotkih za posamezne stopnje igralnih dejavnosti od enostavnih do sestavljenih oblik (A—E).

Skupine so sestavljene po duševni starosti.



Primerjava uporabljenega časa v odstotkih za igro z gugalnim konjem kaže, da so dečki porabili več časa kakor deklice. To pomeni, da so dečki dalj časa vztrajali pri tej igri kakor deklice. Pri gugalnem konju ni bilo gneče kakor pri trokolesu.

Iz histogramov je razvidno, da v vseh, razen v četrti deški skupini, zavzema po časovnem obsegu najvidnejše mesto B stopnja igralne dejavnosti. Sem spada enostavna igralna dejavnost, in sicer guganje na gugalnem konju. Na drugem mestu po časovnem obsegu je v vseh, razen v četrti deški skupini, nekoliko sestavljena igralna dejavnost (C stopnja igralne dejavnosti). Izjema je torej četrta deška skupina, kjer zavzema po časovnem obsegu C stopnja najvidnejše mesto, njej sledi B stopnja igralne dejavnosti. Če primerjamo skupine med seboj vidimo, da so odstotki uporabljenega časa pri nekoliko sestavljeni igri (C stopnja) višji pri tistih skupinah, ki so starejše po duševni starosti (6;0 in 7;0 let). To pomeni, da se otroci na višji stopnji duševnega razvoja ne zadovoljujejo z enostavnim guganjem na gugalnem konju, temveč skušajo igro povezati še s kakim drugim sredstvom ali s soigralcem tako, da se gugajo v dvoje. Hkrati tudi vidimo na histogramih višje stolpce pri D in E stopnji igralne dejavnosti (posnema na konju kako vlogo ali kaže pri igri s konjem posebno iznajdljivost), in sicer pri tistih skupinah, ki so na višji stopnji duševnega razvoja (6;0 in 7;0 let duševne starosti). To velja za deške in dekliške skupine. Na osnovi teh podatkov upravičeno zaključujemo, da so C, D in E stopnje igralnih dejavnosti, zlasti če zavzemajo časovno večji obseg v igri, eden izmed znakov, da je otrok na višji stopnji duševnega razvoja.

\* \* \*

V dosedanjem obravnavanju smo si ogledali pri posameznih vrstah igrač značilne oblike igralnih dejavnosti, od enostavnih do sestavljenih oblik. V razlagi smo tudi pojasnili posamezne značilnosti ter opozorili na povezanost posameznih oblik z otrokovim duševnim razvojem.

## **7. Zanimanje za posamezne vrste igrač na raznih razvojnih stopnjah**

Na osnovi zbranih podatkov lahko damo odgovor še na eno vprašanje, in sicer, kakšen je vrstni red posameznih igrač, če jih razvrstimo po časovnem obsegu, kakor so jih skupine — sestavljene po duševni starosti — vključevale v igro. To vprašanje ne spada



neposredno k zastavljeni nalogi tega prispevka, vendar je zelo zanimivo ter ima tudi praktično vrednost. Nanj lahko odgovorimo na osnovi podatkov, ki smo jih zbrali v tej študiji.

Pri razvrstitvi igrač upoštevamo vse poskusne osebe, ki so se poskusa udeležile. Le taka primerjava nam lahko pokaže zanimanje za posamezne vrste igrač. Seveda moramo pri tem upoštevati, da so imeli otroci na razpolago veliko število igrač.

Vrstni red pri deških skupinah je naslednji:

I. Skupina (povprečna duševna starost 4;0 leta):

1. prometna sredstva
2. trokolo
3. glasbena sredstva
4. gugalni konj
5. pohištvo z razno opremo
6. lutke-ljudje
7. orožje
8. sredstva za dramatiko
9. lutke-živali
10. sredstva za oblikovanje
11. sredstva za sestavljanje

II. Skupina (povprečna duševna starost 5;0 let):

1. trokolo
2. prometna sredstva
3. gugalni konj
4. glasbena sredstva
5. pohištvo z razno opremo
6. orožje
7. sredstva za dramatiko
8. sredstva za oblikovanje
9. lutke-živali
10. lutke-ljudje
11. sredstva za sestavljanje

III. skupina (povprečna duševna starost 6;0 let):

1. trokolo
2. prometna sredstva
3. gugalni konj
4. pohištvo z razno opremo
5. glasbena sredstva
6. orožje



7. lutke-živali
8. sredstva za dramatiko
9. sredstva za oblikovanje
10. lutke-ljudje
11. sredstva za sestavljanje

IV. Skupina (povprečna duševna starost 7;0 let):

1. gugalni konj
2. tokolo
3. prometna sredstva
4. glasbena sredstva
5. orožje
6. sredstva za dramatiko
7. pohištvo z razno opremo
8. sredstva za sestavljanje
9. lutke-ljudje
10. lutke-živali
11. sredstva za oblikovanje

Vrstni red pri dekliških skupinah je naslednji:

I. Skupina (povprečna duševna starost 4;0 leta):

1. lutke-ljudje
2. tokolo
3. pohištvo z razno opremo
4. glasbena sredstva
5. lutke-živali
6. prometna sredstva
7. gugalni konj
8. sredstva za sestavljanje
9. sredstva za dramatiko
10. sredstva za oblikovanje
11. orožje

II. Skupina (povprečna duševna starost 5;0 let):

1. pohištvo z opremo
2. lutke-živali
3. sredstva za dramatiko
4. glasbena sredstva
5. sredstva za oblikovanje
6. lutke-živali
7. tokolo



8. prometna sredstva
9. gugalni konj
10. sredstva za sestavljanje
11. orožje

III. Skupina (povprečna duševna starost 6;0 let):

1. pohištvo z razno opremo
2. lutke-ljudje
3. trokolo
- 4., 5. sredstva za dramatiko — gugalni konj
6. glasbena sredstva
7. lutke-živali
8. sredstva za sestavljanje
9. prometna sredstva
10. sredstva za oblikovanje
11. orožje

IV. Skupina (povprečna duševna starost 7;0 let):

1. gugalni konj
2. trokolo
3. lutke-ljudje
4. pohištvo z razno opremo
5. sredstva za dramatiko
6. lutke-živali
7. glasbena sredstva
8. sredstva za sestavljanje
9. sredstva za oblikovanje
10. prometna sredstva
11. orožje

Primerjava med dečki in deklicami kaže, da so dečki dajali prednost drugim vrstam igračk kakor pa deklice. Če upoštevamo po vrstnem redu le šest posameznih vrst igračk, ki so jih dečki sorazmerno največ uporabljali v igri, dobimo naslednjo razvrstitev:

1. trokolo
2. prometna sredstva
3. gugalni konj
4. glasbena sredstva
5. pohištvo z razno opremo
6. orožje



Pri dekletih je vrstni red naslednji:

1. lutke-ljudje
2. pohištvo z razno opremo
3. trokolo
4. sredstva za dramatiko
5. glasbena sredstva
6. lutke-živali

Iz te primerjave vidimo, da se vrstni red pri dečkih in deklicah sicer razlikuje, vendar najdemo nekatere vrste igrač, ki so privlačevali dečke in deklice. K tem spada trokolo, pohištvo z razno opremo ter glasbena sredstva. Iz razumljivih razlogov, o katerih smo poprej razpravljali, so dečki dajali prednost v igri tudi prometnim sredstvom in raznemu orožju. Ti dve vrsti igrač najdemo pri dekliških skupinah na koncu razvrstitve. Prav nasprotno tendenco opažamo pri lutkah-ljudih. Tem so dajale prednost deklice, dečki so jim posvetili zelo malo pozornosti. Razlogov za tako stališče ni treba ponovno navajati, ker smo že govorili o tem, zakaj dečki odklanjajo take igrače, ki so na splošno znane kot dekliške.

Če primerjamo razvrstitve med seboj pri deških skupinah ter prav tako med seboj pri dekliških skupinah, vidimo, da se razvrstitev precej sklada. Torej razlike v usmerjenosti k določenim vrstam igrač pri skupinah, ki spadajo k istemu spolu, niso velike. Pač pa so pomembne razlike v načinu igralne dejavnosti med posameznimi skupinami, če se te razlikujejo po duševni starosti. Te razlike smo opisali in pojasnili v prejšnjem obravnavanju.

Na osnovi izsledkov, ki smo jih dobili pri igri s posameznimi vrstami igrač je mogoče s pomočjo opazovanja otrokove igralne dejavnosti približno ugotoviti stopnjo otrokovega duševnega razvoja, zlasti, ali v razvoju zaostaja, ali normalni razvoj prehiteva. Tak način ugotavljanja otrokove duševne razvitosti zlasti ustreza vzgojiteljicam v otroških ustanovah.

Poleg ugotavljanja otrokovega duševnega razvoja je zelo važno, kako nanj vplivamo. Plastičnost živčnega sistema otrok je namreč v predšolski dobi izredno velika. Zato dobro organizirana igra z raznimi sestavljenimi oblikami igralnih dejavnosti, o katerih govori naša študija, v pomembni meri razvija otrokove zmožnosti.







## LITERATURA

- Arkin, E. A.: Igra i rad u životu deteta (prevod iz ruščine), Zagreb 1950.
- Arkin, E. A.: Razgovori o odgoju (prevod iz ruščine), Zagreb 1947.
- Barker, R. G., Dembo, T. and Lewin, K.: Frustration and Regression, v knjigi = Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, New York 1943.
- Boyce, E. R.: Play in the Infants' school, Fourth edition, London 1951.
- Bowlby, J.: Materinska briga za dijete i duševno zdravlje (prevod iz angleščine), Zagreb 1953.
- Bujas, R. in Bujas, Z.: Dobivanje psihologijskih podataka i njihovo računsko obradjivanje, Zagreb 1942.
- Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend, tretja razširjena in predelana izdaja, Leipzig 1931.
- Bühler, Ch.: Praktische Kinderpsychologie, Wien 1937.
- Bühler, Ch.: Hetzer, H.: Kleinkindertest, druga, skrajšana izdaja, München 1953.
- Bühler, K.: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes, četrta in peta razširjena izdaja, Leipzig 1929.
- Carmichael, L.: Manual of Child Psychology, New York 1951.
- Elkonjin, D. B.: Psihologijska pitanja o igri dijeteta doškolske dobe, v knjigi — Iz psihologije djetinstva. Članci i rasprave sovjetskih psihologa i pedagoga — (prevod iz ruščine), Zagreb 1948.
- Fordham, M.: Vom Seelenleben des Kindes (prevod iz angleščine), Zürich 1942.
- Gardner, D. E. M.: The Children's Play Centre, second edition, London 1950.
- Garret, E. H.: Statistics in Psychology and Education, New York 1947.
- Gesell, A.: The first five Years of Life, ponatis, London 1954.
- Gesell, A.; Ilg, F. L.; Lerner, L. B.: Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart (prevod iz angleščine), druga izdaja, Bad Neuheim 1953.
- Groos, K.: Das Seelenleben des Kindes, druga izdaja, Berlin 1908.
- Hurlock, E.: Child Development, New York 1950.
- Jackson, L. and Todd, K.: Child Treatment and the Therapy of Play, London 1948.
- Kolar, N.: Nekaj poglavij o spoznavanju in vzgoji predšolskega otroka, Ljubljana 1956.
- Kostjuk, G. S.: O razvitii mišljenija u detej, v knjigi — Dokladi na XIV. međunarodnom kongresse po psihologii, Moskva 1954.



- Parten, M. and Newhall, S. M.: Social behavior of preschool Children v knjigi — Barker, Kounin, Wright: Child behavior and Development, New York 1943.
- Piaget, J. and Inhelder, B.: Die Psychologie der frühen Kindheit, v knjigi — Katz, D.: Handbuch der Psychologie, Basel 1951.
- Pickard, P. M.: Praktische Kinderpsychologie (prevod z angleščine), Rattigen 1951.
- Remplein, H.: Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München 1952.
- Rostohar, M.: Pedopsihologija (skripta), Ljubljana 1953.
- Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungstest, I. Teil, Wien 1952.
- Scheuerl, H.: Das Spiel, Berlin 1954.
- Stern, E.: Ueber Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Zürich 1953.
- Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit, 7. izdaja, Heidelberg 1952.
- von Staabs, G.: Der Sceno-Test, II. predelana izdaja, Berlin 1952.
- von Staabs, G.: Der Sceno-Test, v knjigi — Stern: die Tests in der klinischen Psychologie, II., Zürich, 1955.
- Stevanović, B.: Pedagoška psihologija, Beograd 1956.
- Strang, R.: Child Study, New York 1953.
- Thun, Th.: Kindesbeobachtung als Aufgabe, Paderborn 1952.
- Toman, W.: Dynamik der Motive, Wien 1954.
- Valentine, C. W.: Intelligence Tests for Children, London 1953.



Ivan Tolstoj  
OTKROVA SPONZORNO VIGRI

Opisnik  
Družbe Biserščice

Kalotina  
Družava zložba Slovenci  
Na zložbo  
Vencelav Winkler

Tisk  
Časopisnega podjetja »Celjski tisk«  
Celje 1981



Ivan Toličič

## OTROKA SPOZNAMO V IGRI

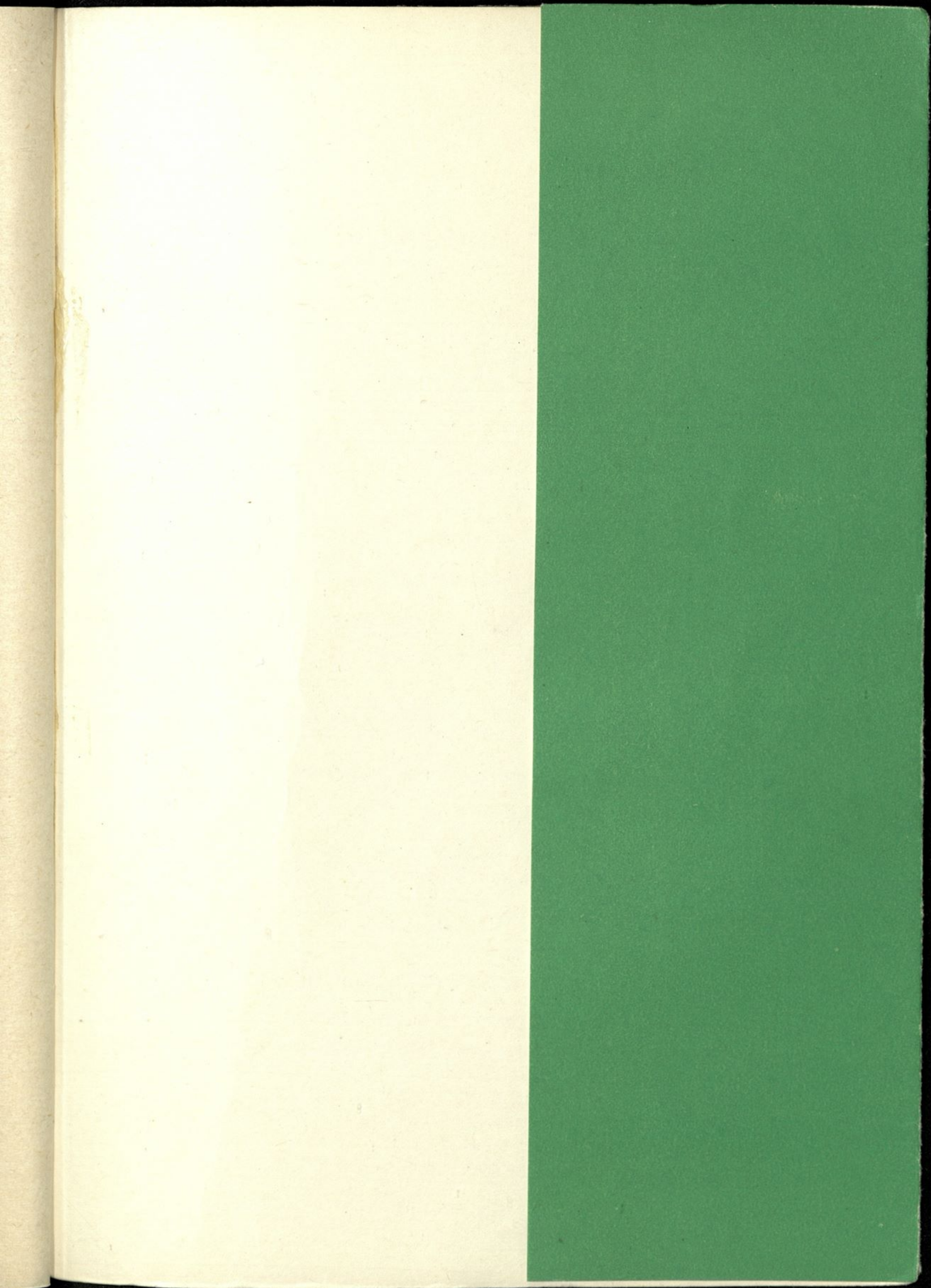
Opremil  
Danilo Emeršič

Založila  
Državna založba Slovenije

Za založbo  
Venceslav Winkler

Tisk  
Časopisnega podjetja »Celjski tisk«  
Celje 1961







Univerzitetna knjižnica Maribor



2 159.92

28121



020713318

COBISS 0