
Mira Klarin **Psihologija dječje igre**



SVEUČILIŠTE U ZADRU
Zadar, 2017.



Mira Klarin
PSIHOLOGIJA DJEČJE IGRE

Nakladnik

Sveučilište u Zadru
www.unizd.hr

Za nakladnika

Dijana Vican, rektorica

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost

Josip Faričić, predsjednik

Recenzentice

Eva Anđela Delale
Marina Nekić

Lektorica

Jadranka Varošaneć

Računalna obrada i prijelom

Grafikart d.o.o., Zadar

ISBN

978-953-331-165-4

Sadržaj

I.	Dječja igra – određenje	5
II.	Teorije dječje igre	9
	1. Teorije ličnosti u tumačenju dječje igre	9
	2. Teorije kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre	10
	3. Teorije socijalnog učenja u tumačenju dječje igre	13
	4. Biološko evolucijske teorije u tumačenju dječje igre	14
	5. Etološke teorije u tumačenju dječje igre	14
	6. Teorija socijalizacije u skupini u tumačenju dječje igre	14
	7. Suvremena teorija igre	15
III.	Vrste dječje igre	17
IV.	Uloga igre u razvoju djeteta	22
	1. Igra i tjelesni razvoj	22
	2. Igra i kognitivni razvoj	24
	3. Igra i emocionalni razvoj	26
	4. Igra i socijalni razvoj	27
V.	Procesi koji obilježavaju dječju igru	31
VI.	Igra kao poticaj cjelokupnom razvoju	32
VII.	Razvoj dječje igre	33
VIII.	Rodne razlike u dječjoj igri	35
IX.	Uloga odraslih u igri djeteta	37
X.	Kako igru učiniti učinkovitijom	42
XI.	Učinci nedostatne igre	43
XII.	Igra i dijete s razvojnim poteškoćama	45
XIII.	Igra kao terapija	49
XIV.	Zaključak	52
XV.	Literatura	53

Nastavni materijali *Psihologija dječje igre* nastali su u namjeri da se na jednom mjestu istaknu i izdvoje najvažniji dijelovi razvojne psihologije koji se odnose na dječju igru. Naime, psihologijska literatura obiluje sadržajima povezanim s razvojnom psihologijom, ali na hrvatskom jeziku nedostaju sadržaji koji specifično govore o razvoju kroz dominantnu dječju aktivnost, a to je igra. Od određenja dječje igre, preko njezine važnosti i povezanosti s različitim aspektima razvoja pa do njezine terapijske uloge, ovim nastavnim materijalima nastoji se čitateljima ponuditi holistički pogled na igru.

Sadržaj nastavnih materijala u prvom redu je namijenjen studentima koji se pripremaju za rad s djecom, poput studenata predškolskog odgoja, razredne nastave, studenata psihologije, pedagogije, defektologije te stručnjacima koji se u svojoj praksi na bilo koji način susreću s djecom (odgojitelji, učitelji, psiholozi, pedagozi, defektolozi, medicinsko osoblje).

Sadržaj prati kolegij *Psihologija dječje igre*.

I. Dječja igra – određenje

” Igra je osnovni biološki nagon, sastavni je dio našeg zdravlja jednako kao i spavanje i prehrana
(Stuart Brown)

Igra je fenomen djetinjstva i obilježava dječju kulturu (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Igra je ogledalo onoga što je djetetu važno. Dijete uživa u igri, zabavlja se, druži se s prijateljima i bira aktivnosti. Može se igrati u kući ili izvan kuće. Igra se razvija kako se razvija i mijenja dijete. Dijete se igra iz različitih razloga. Ako je radoznalo, istražuje ili uči nove stvari, uvježbava različite vještine. Igra može biti vrijeme kada dijete uči i uvježbava socijalne odnose. U igru dijete unosi vlastite interpretacije različitih situacija, događaja, iskustava. Djetetu treba vrijeme da razvije igru. Također, treba prostor u kući ili izvan kuće, treba drugu djecu ili odrasle. Trebaju mu igračke koje mogu biti realni objekti ili simboli kojima se dijete koristi tijekom igre. Djeca vole kada imaju izbora kada, čega, gdje, kako i s kim će se igrati. Igra je do te mjere svojstvena svakom djetetu da rijetko kada postavljamo pitanje zašto ona nastaje, kako se razvija, koji su njezini učinci.

Igra se može definirati kao svaku aktivnost koju dijete bira samo, a posljedica je uživanja i satisfakcije (Lindon, 2001). Igra je dječja praksa, slobodno djelovanje koje je izvan običnoga realnog života (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Igru, osobito onu socijalnu koja uključuje socijalne interakcije, razvojni psiholozi posebno ističu. Značaj igre za cjelokupni razvoj djeteta je neupitan, stoga je igra u fokusu brojnih istraživanja. Rani teoretičari i suvremeni teoretičari fascinirani su načinima na koja se djeca igraju, kako djeca uče socijalne interakcije s vršnjacima, kako kreativnost i imaginacija obogaćuju igru, kako djeca uče dijeliti i kako popustiti.



Slika 1. Dječja igra

https://www.google.hr/search?q=children%27s+play&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwick4TCoKfKAhXns3IKHVSjDLoQ_AUIBygB&biw=1366&bih=657#imgsrc=raM6KdQ2ifrLRM%3A

(preuzeto 20. siječnja 2016.)

Impuls za igru je urođen. Igra je biološki, psihološki i socijalno nužna. Igra čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Sva djeca i mlađi ljudi imaju potrebu za igrom (Lester i Maudsley, 2007).

Igra je proces koji je dobrovoljno odabran, osobno usmjeren i intrinzično motiviran. Igra je vođena vlastitim instinktima, idejama i interesima na vlastiti način iz vlastitog interesa (Lester i Maudsley, 2007).

Ima mnogo definicija igre od kojih neke uključuju opis ponašanja tijekom igre, a neke uključuju vrste igara.

Neke od definicija dječje igre su (prema Else, 2014):

- ✓ Igra je dobrovoljna aktivnost koja se provodi bez prisile, u cijelosti, s uživanjem ili očekivanja uživanja (English i English, 1958).
- ✓ Igra se može definirati kao način, poseban set ponašanja, kao kontekst (Rubin i Vandenberg, 1983).
- ✓ Igra uključuje samostalnu igru koja uključuje objekte, koja uključuje borbu i sukob, lokomotornu igru, konstruktivnu igru, sociodramsku igru, jezičnu igru i igru s pravilima (Göncü i Gaskins 2007).
- ✓ Igra je jedinstvena, njezina jedina svrha je ona sama – IGRA (Sturrock, 2011).

Igru, kakva god ona bila, obilježavaju neke zajedničke karakteristike (Rubin, Fein i Vandenberg, 1983):

- ✓ Igra je intrinzično motivirana, nije potaknuta vanjskim poticajima, nije obvezna.
- ✓ Igra je spontana, oslobođena je vanjskih kazni, ona je sama sebi svrha.
- ✓ U igri se pita: Što ja mogu s ovim predmetom ili osobom?
- ✓ Igra nije ozbiljna izvedba aktivnosti ili ponašanja.
- ✓ Igra je oslobođena vanjskih pravila.
- ✓ Igra uključuje aktivni angažman.

Ili

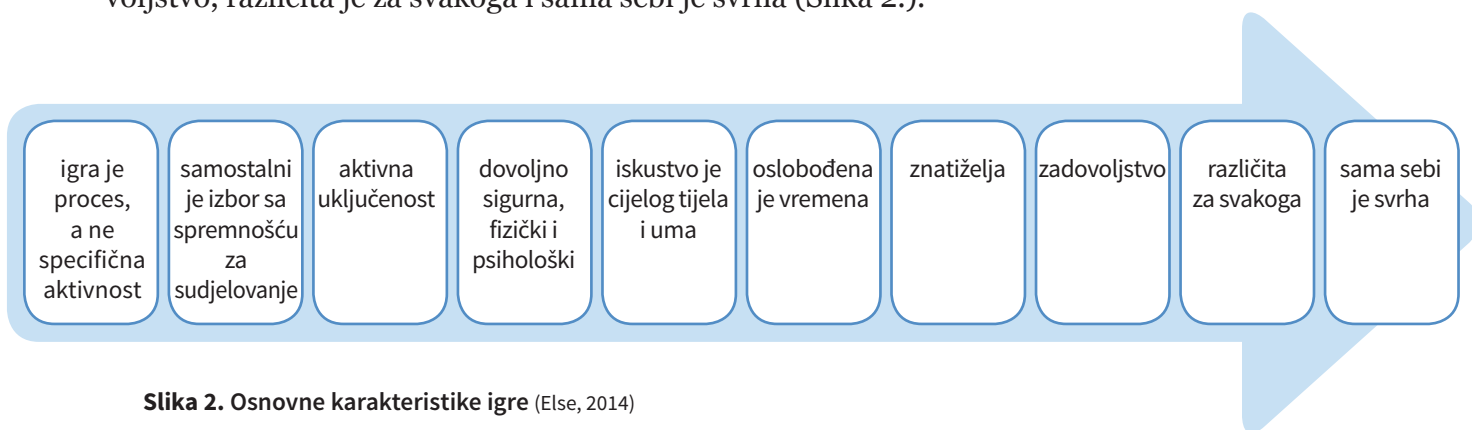
- ✓ Aktivnost,
- ✓ pustolovina i rizik,
- ✓ uključenost,
- ✓ smislenost i značenje,
- ✓ socijabilnost i interaktivnost,
- ✓ simboličnost,
- ✓ terapijski karakter,
- ✓ dobrovoljnost.

Sutton-Smith (1997) ističe sljedeće karakteristike igre:

1. Igra kao progres – značajka igre kao progressa prisutna je u 20. stoljeću, a obilježava shvaćanje važnosti igre za kognitivni i moralni razvoj.
2. Igra kao sudbina – igra je jedan aspekt sudbine, ima osobitosti magije. Igra ima učinak „zamaha krila leptira“ – puno malih pokreta rezultira velikim stvarima.

3. Igra kao snaga – igra kao reprezentacija konflikta, najčešće u kontekstu sportova. Ona utječe na status onih koji su u nju uključeni ili koji je kontroliraju.
4. Igra kao identitet – igra potvrđuje, odražava ili unaprjeđuje identitet.
5. Igra kao imaginacija – igra je najčešće improvizacija koja vodi fleksibilnosti i kreativnosti koja se pojavljuje u mnogim oblicima. Prepoznata je njezina intrinzična priroda, za igru nije potreban vanjski „okidač“.
6. Igra kao istraživanje sebe – igra je izazov, ispunjena je rizičnim aktivnostima, ona je istraživanje. Bilo da je igra mentalna, fizička ili neka drukčija, svojevrsan je „test“.
7. Igra kao neozbiljnost – igra je slobodna, neobvezna, ona je antirad, budalasta i ironična.

Prema Else (2014), osnovne karakteristike igre su: ona je proces, samostalan je izbor, dovoljno je sigurna, cjelokupno je iskustvo, oslobođena je od vremena, prevladava znatiželja, zadovoljstvo, različita je za svakoga i sama sebi je svrha (Slika 2.).



Slika 2. Osnovne karakteristike igre (Else, 2014)

Sumirajući navedene karakteristike, Else iznosi mogućnost razvrstavanja karakteristika dječje igre u tri ključna elementa: dobrovoljnost, aktivna uključenosti i satisfakcija (Slika 3.).

1. dobrovoljnost	sigurna je
2. aktivna uključenost	cjelovito je iskustvo oslobođena je od vremena ispunjena je znatiželjom
3. satisfakcija	igra je proces ugodno iskustvo različita za svakog

Slika 3. Razvrstavanje karakteristike dječje igre (Else, 2014)

Uz poimanje igre vezani su neki **stereotipi**:

1. Prvi stereotip odnosi se na poimanje igre kao aktivnosti karakteristične za djecu. No činjenica je da se i odrasli igraju, biraju aktivnosti koje imaju iste karakteristike kao i one aktivnosti koje izvode djeca, a koje nazivamo igrom. Dakle, i odrasli se igraju.

” **Ne prestaješ se igrati zato što stariš, stariš zato što se prestaješ igrati.**

(George Bernard Shaw)

2. Drugi stereotip odnosi se na poimanje igre kao jednostavne aktivnosti. To je također neispravno. Istraživanja iz područja psihologije, antropologije i obrazovanja upućuju na to da je igra važan medijator učenja i socijalizacije kroz životni vijek te da je važan poticaj za cjelokupan razvoj tijekom životnog vijeka.



Slika 4. Igra odraslih

https://www.google.com/search?q=igra+odraslih&biw=1366&bih=607&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIpvrz9bEyAIVRBUECh3nRga0#imgrc=sU705LQtBYP1BM%3A
(preuzeto 15. listopada 2015)

Dva su temeljna pitanja povezana s istraživanjem dječje igre



Slika 5. Temeljna pitanja o dječjoj igri

Odgovor na pitanja o razvoju i ulozi igre u razvoju na temelju svojih osnovnih postavki daju različite teorije. Treba istaknuti da su u literaturi rijetke teorije koje govore isključivo o igri. Uglavnom su to teorije koje o igri govore u kontekstu socijalnih interakcija i procesa socijalizacije te u kontekstu kognitivnog razvoja.

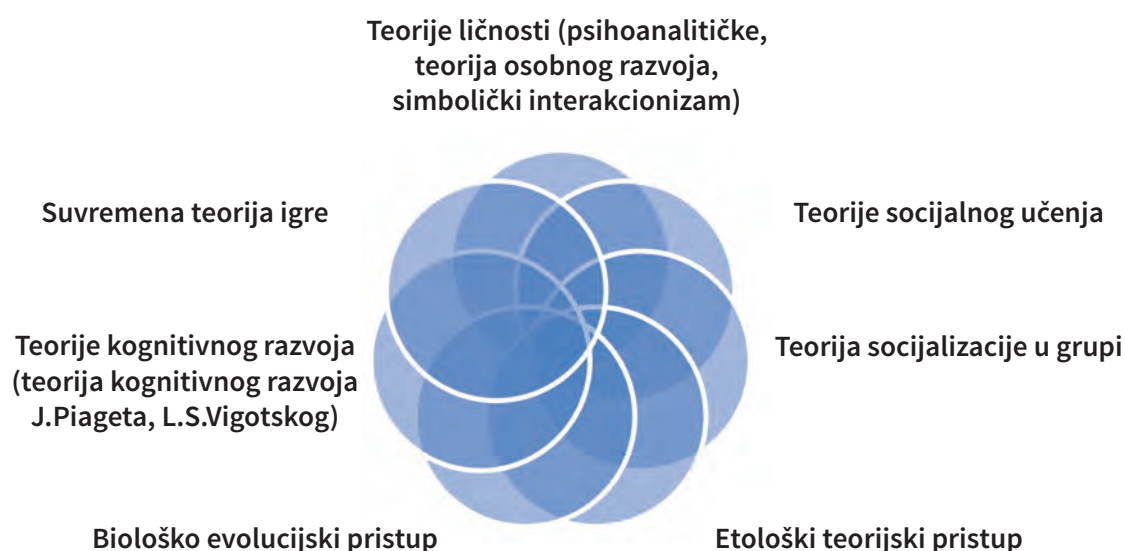


Slika 6. Dječja igra

https://www.google.hr/search?q=dje%C4%8Dja+igra&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiH8O-Vs8vOAhXoBcAKHZdtDvAQ_AUICCGB&biw=1366&bih=657#tbm=isch&q=child+play&imgrc=0BR3DF8liKRxmM%3A
(preuzeto 18. kolovoza 2016.)

II. Teorije dječje igre

Zasebne teorije koje se bave dječjom igrom ne postoje, no opisujući različite fenomene osobito, one povezane za interpersonalne (vršnjačke) odnose i kogniciju, može se indirektno govoriti o teorijskoj osnovi igre. U tom kontekstu spomenut će se neki teorijski pristupi kao na primjer teorije ličnosti, teorije kognitivnog razvoja, socijalne teorije učenja, biološko evolucijski pristup, etološke teorije, teoriju socijalizacije u skupini (Rubin, Bukowski i Parker, 2007), ali i neke novije poglede na dječju igru (Brown i Patte, 2013).



Slika 7. Teorije dječje igre

1. Teorije ličnosti u tumačenju dječje igre

U kontekstu **teorija ličnosti** istaknut će se psihoanalitičke teorije, teoriju osobnog razvoja i teoriju simboličkog interakcionizma:

Psihoanalitička perspektiva jednako kao i neopsihoanalitičke teorije vrlo malo se osvrću na vršnjačke interpersonalne odnose. Osnovu čine ideje koje dolaze od S. Freuda i koje čine značajan doprinos dijagnostičkom i terapijskom aspektu dječje igre. Melani Klain i Anna Freud smatrale su da dijete kroz igru, osobito imaginarnu, manifestira nesvjesne sadržaje. Važan tekst koji je 1920. predstavio Freud u publikaciji *Beyond the Pleasure Principle*, govori o igri kao mehanizmu koji se sastoji od kontinuiranog rada na traumatskim događajima koje je dijete doživjelo u prošlosti u nastojanju da ovlada tim događajima (Brown i Patte, 2013). Kroz igru, prema načelu ugone, dijete instinktivno ovladava stresnim događajima i smanjuje tenziju.

Umjesto vršnjačkih odnosa analitičari razvoj djeteta promatraju u kontekstu roditeljskog ponašanja i kvalitete odnosa između roditelja i djeteta. O vršnjačkim odnosima govori Peter Blos koji je šezdesetih godina prošlog stoljeća isticao važnost redefiniranja odnosa s roditeljima i uspostavljanje novih odnosa s vršnjacima. Ove promjene događaju se na prijelazu iz djetinjstva u adolescenciju. Vršnjački odnosi temelje se na kapacitetu adolescenta da se suoči s vlastitim emocijama i njegovim sposobnostima uspostavljanja kvalitetnih odnosa s vršnjacima. Ovi procesi temelje su na separaciji od roditelja, uspostavljanju autonomije i potrebi za pripadanjem, razvoju lojalnosti, usklađivanja i empatije.

Psihoanalitički pristup snažno je utjecao na nastanak *teorije privrženosti* (Bowlby, 1969, prema Rubin, Bukowski i Parker, 2007). Prema ovoj teoriji, vršnjački odnosi motivirani su ljudskom potrebom za odnosom. Biti s drugima povezano je sa zadovoljenjem potrebe za sigurnošću koja smanjuje anksioznost i potiče internalizaciju pozitivnih shema socijalnih odnosa (relacijske sheme) povezanih s drugim ljudima. Na temelju odnosa s bliskim osobama u ranom djetinjstvu, dijete formira interpersonalna ponašanja u skladu s onima koja su bila adaptivna u djetinjstvu. Ovi *internalni radni modeli* određuju percepciju i očekivanja o budućim socijalnim odnosima te oblikuju socijalna iskustva na konzistentan način. Sigurno privrženost djeca u vršnjačkim odnosima pokazuju povjerenje, toplinu i privrženost te se koriste adaptivnim oblicima ponašanja kao što su suradnja, dijeljenje, empatija. Nesigurno privrženost djeca pokazuju strah od odbacivanja, nepovjerenje, povučenošću, plašljivost, agresiju. Ovi osnovni obrasci ponašanja određuju kvalitetu odnosa s vršnjacima koja se očituje u igri. Istraživanja pokazuju da je igra djece koja su razvila sigurnu privrženost bogatija, fleksibilnija i složenija (Sroufe, 1995), dok je igra djece koja su razvila opiruću privrženost bez virtualne prisutnosti ljudi ili ih uopće nema u predškolskom razdoblju (Sroufe, 1995).

Sullivan u svojoj *teoriji interpersonalnih odnosa* (1953) osobito ističe važnost vršnjačkih odnosa za rast i razvoj. U ranom i srednjem djetinjstvu vršnjačke interakcije ostvaruju se u igri i zajedničkim aktivnostima. Tada je potreba za pripadanjem vrlo naglašena. U adolescenciji uz potrebu za pripadanjem jača potreba za intimnošću. Ove potrebe dijete zadovoljava tijekom zajednički provedenog vremena u igri ili nekoj drugoj aktivnosti. Prema Sullivanovoj teoriji, igra ima funkciju druženja te time naglašava njezinu socijalizacijsku vrijednost. Kroz igru dijete zadovoljava primarne socijalne potrebe, potrebu za pripadanjem i potrebu za intimnošću.

Simbolički interakcionizam ističe da razmjena koja se događa među vršnjacima, suradnja i natjecanje, konflikti i prijateljstvo pomaže djetetu razumjeti sebe i druge. Prema ovom shvaćanju bivanje s vršnjacima je mogućnost za formiranje *pojma o sebi* i *pojma o drugima*. U igri, osobito pretvaranja, kroz socijalne interakcije, dijete stvara sliku o sebi i svijetu koji ga okružuje, razvijajući socijalnu kogniciju i kogniciju općenito.

2. Teorije kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre

J. Piaget u *teoriji kognitivnog razvoja* ističe vršnjačku interakciju kao različitu od one s odraslima. Razlika je u razini odnosa. Odnos s odraslima je hijerarhijski, u njemu je roditelj dominantan i određuje pravila ponašanja, taj odnos je asimetričan. Kao takav, odnos s odraslima obilježen je kognicijom, idejama, vjerovanjima te je manje spontan i otvoren. S druge strane odnos s vršnjacima je simetričan, u tom odnosu dijete je jednako drugom djetetu. U interakciji zajedno odmjeravaju snage, zajedno odlučuju i definiraju pravila ponašanja bez straha od kritike. Vršnjačka interakcija je prilika za razmjenu, pregovaranje, rješavanje konflikta, suočavanje s neuspjehom, zauzimanja perspektive, prilika je za iskustvo odbačenosti, kompromisa, traženja pomoći. Kroz igru kao dominantnu dječju aktivnost dijete usklađuje kognitivne sheme (ekvi-

libracija) putem asimilacije i akomodacije. Štoviše, Piaget igru definira kao asimilaciju ili kao napor djeteta da uskladi podražaj iz okoline sa svojim vlastitim konceptima. Prema kognitivnoj teoriji, igra je opisana u terminima kreativnosti, adaptacije, istraživanja, eksperimentiranja, učenja, komunikacije. Također, Piaget smatra da tijekom igre dijete ne mora nužno učiti, igra može biti odraz već naučenog. Igra je odraz razvoja simboličkog mišljenja, ali pri tome na njega vrlo malo utječe (Johnsen i Christie, 1986). Lindon (2001) ističe da J. Piaget i S. Smilansky govore o linearnoj progresiji oblika dječje igre, odnosno progresiji forme dječje igre. Prema Piagetu, igra ima značajno mjesto u usvajanju jezika i razvoju mišljenja (Lindon, 2001). Tijekom igre dijete formira kognitivne konstrukcije, otkriva nove spoznaje, razumije svijet koji ga okružuje.

S obzirom na spoznajnu složenost, igru je moguće kategorizirati na sljedeći način:

- ▶ Funkcionalna igra odnosi se na jednostavne ponavljajuće mišićne pokrete koji mogu, ali i ne moraju uključivati predmete.
- ▶ Konstruktivna igra uključuje aktivnosti koje su usmjerene na stvaranje te pridonosi razvoju spacijalnih koncepata, odnosa, proporcija i matematičkih sposobnosti.
- ▶ Igra pretvaranja odnose se na igre u kojima dijete upotrebljava predmet, a da mu pri tome pridaje značaj koji on primarno nema (na primjer stolica predstavlja konja).
- ▶ Igre s pravilima uključuju igre koje se odvijaju prema unaprijed određenim pravilima te pridonosi kognitivnom razvoju, razvoju jezika i socioemocionalnom funkcioniranju (Smilansky, 1968., prema Vasta, Haith i Miller, 2000).

Igru mogu objasniti sljedeće karakteristike kognitivnog razvoja:

- ▶ Epistemički (spoznajni) konflikt – kontinuirano kognitivno balansiranje (težnja za organizacijom i redom).
- ▶ Samorefleksija – stalna težnja za procjenjivanjem i razumijevanjem date situacije.
- ▶ Samoregulacija – dolazak do rješenja putem asimilacije i akomodacije.

Oblik i sadržaj igre određeni su razvojno. Igra je univerzalna i razvojna. Igra može varirati ovisno o temperamentu, roditeljskom ponašanju, spolu i kulturi. Igra ovisi o zrelosti mozga (kognitivnim sposobnostima, preuzimanju perspektive, razvoju govora).

Sociokulturna teorija (Vigotski, 1978., prema Rubin, Bukowski i Parker, 2007) ističe da se razvoj događa u funkciji interpersonalne razmjene. Načelom *zona proksimalnog razvoja* (*zone of proximal development – ZPD*) L.S. Vigotski objašnjava osnovne značajke socijalnih interakcija. Zona proksimalnog razvoja predstavlja distancu između onoga što dijete može učiniti nezavisno i onoga što može napraviti u suradnji ili uz pomoć drugih. Tipičan primjer pomoći je roditeljsko ponašanje, a tipičan primjer suradnje je odnos s vršnjacima. U igri dijete stvara sliku svijeta i to putem „unutarnjega govora“. Slušajući dijete kako se igra, čuje se kako razgovara samo sa sobom. Prema L.S. Vigotskom, govor čini pretpostavku regulacije i samokontrole vlastitih kognitivnih procesa kao što su pamćenje i mišljenje. Razvojem se događa preusmjeravanje vanjske kontrole prema unutarnjoj. Ključnu ulogu u tom preusmjeravanju ima upravo jezik. Kronološki gledano dijete najprije opaža ponašanje roditelja, sluša ga i pokušava imitirati. Tijekom imitacije roditelj ga prati, korigira i vodi. Igrajući se dijete usvaja različite uloge koristeći različiti jezik te tako postaje sve kompetentnije u korištenju jezika i upravljanju vlastitim ponašanjem.

Vigotski (1978., prema Rubin, Bukowski i Parker, 2007) smatra da je zadovoljstvo kao značajka igre neispravno. I druge aktivnosti pružaju zadovoljstvo, na primjer cuclanje prsta. Postoje i igre koje nužno ne moraju voditi zadovoljstvu (zadovoljstvo je jedino kada se pobijedi, na primjer u sportu).

Razvojne promjene dugo su se promatrale kao promjene na kognitivnom planu. Međutim, ako se ne razumiju djetetove potrebe, motive, sklonosti i poticaje, ne može se razumjeti prelaženje iz jedne razvojne faze u drugu. Dijete kroz igru zadovoljava različite potrebe, poput potrebe za pažnjom, blizinom, druženjem, dijeljenjem. Razumijevanje tih potreba dovodi nas do razumijevanja igre.

Kroz igru dijete ostvaruje neostvarene želje. Umjesto da inzistira na zadovoljenju potrebe, javlja se tenzija koju dijete rješava tako što svoju aktivnost usmjerava prema imaginaciji (na primjer ako ne može imati majčinu pažnju u ovom trenutku, dijete usmjerava svoju energiju na imaginaciju – igru). U imaginaciji i iluziji sve želje mogu biti odmah zadovoljene. Dakako da igra nije samo supstitucija za neostvarene potrebe.

L.S. Vigotski je predložio razvojnu teoriju kreativnosti u kojoj se kreativna imaginacija kod djece razvija kroz igru sve do viših mentalnih funkcija koje mogu biti svjesno regulirane kroz unutarnji govor. Djeca uče kako se igrati pretvaranja kroz interakciju s odraslima ili s drugom sposobnijom djecom. Razvoj kreativnosti odvija se od pravljenja objekata do zamjene u igri. Kreativnost se razvija iz igre pretvaranja.

L.S. Vigotski objašnjava ulogu odraslih u razvoju dječje igre na način da odrasli promatraju potrebe djeteta pa do razvoja samostalne igre kod djeteta. Ovaj proces odvija se kroz refleksiju odraslih i potrebe za sudjeluju u zadovoljenju potreba djeteta definirajući način i oblik podrške. U skladu s tim roditelj mijenja interakciju s djetetom te s tim započinje novo promatranje i refleksija. Ovaj proces dovodi do razvoja samostalne igre kod djeteta.

Osnovna razlika između J. Piageta i L.S. Vigotskog u poimanju značenja vršnjaka za rast i razvoj leži u tome što je za Piageta važan konflikt u funkciji adaptacije, a za L.S. Vigotskog suradnja. Rezultati istraživanja temeljeni na ove dvije perspektive upućuju na zaključke prikazane na Slici 8.



Djeca se kognitivno razvijaju surađujući i raspravljajući o konfliktnim perspektivama s drugom djecom.



Igrajući se zajedno djeca mogu riješiti probleme koje zasebno niti jedno ne bi moglo riješiti.



Razgovor o problemu sa superiornim vršnjakom može izazvati intrapersonalni konflikt i kognitivni napredak u većoj mjeri nego razgovor s manje kompetentnim vršnjakom.



Transakcijska razmjena u kojoj se djeca međusobno otvoreno kritiziraju, razjašnjavaju i elboriraju ideje prisutnija je među prijateljima nego ne-prijateljima.

Slika 8. Uloga socijalnih interakcija među vršnjacima prema konstruktivističkim teorijama J. Piageta i L.S. Vigotskog (Rubin, Bukowski i Parker, 2007)

3. Teorije socijalnog učenja u tumačenju dječje igre

Ova teorijska orijentacija naglašava ulogu učenja u procesu socijalizacije. Uloga okruženja, osobito u ranim godinama života značajna je za razvoj interpersonalnih odnosa. Dijete uči socijalno ponašanje, uči norme i vrijednosti koje su društveno zadane. Kroz igru dijete gradi i razvija znanja i vještine o interakciji s okolinom.

Teorija socijalnog učenja stavlja naglasak na usvajanje rodni uloga. Ponašanje koje je socijalno prihvatljivo i koje je u skladu s rodnom ulogom djeteta poticano je okolinom i smatra se primjerenim, za razliku od ponašanja koje nije tipično za rodnu ulogu djeteta. Takva su rodno netipična ponašanja koja su nepoželjna i koja se ne potiču od okoline. Također, teoretičari ističu različitost u procesu učenja kod dječaka i kod djevojčica, smatrajući da je usvajanje rodne uloge kod djevojčica isprekidano i postupno za razliku od usvajanja rodne uloge kod dječaka. Djevojčicama je dopušteno dulje vrijeme za definiranje rodne uloge i pri tome nisu kažnjene za ponašanja koja su tipična za dječake. U vršnjačkoj interakciji vršnjaci ignoriraju i odbacuju rodno neprikladna ponašanja, odnosno ponašanja koja su kulturalno neprihvatljiva. Drugim riječima, djeca koja se ponašaju na rodno prihvatljiv način, razvijaju pozitivne odnose sa svojim prijateljima, a djeca koja se ponašaju na socijalno neprihvatljiv način odbačena su od svojih vršnjaka (Rubin, Bukowski i Parker, 2007). Preferencija rodno stereotipne igračke javlja se već između prve i druge godine života. Igra je značajan kontekst za usvajanje rodne uloge. Razvojem igre dijete odabire one igračke i one aktivnosti koje su tipične za njezinu/njegovu rodnu ulogu. Tako na primjer djevojčice i dječaci tijekom igre pretvaranja koja se javlja između druge i treće godine biraju različite teme. U sociodramskoj igri djevojčice biraju teme iz domaćinstva, a dječaci teme iz akcijskih priča. Općenito ponašanja tijekom igre kod dječaka idu u smjeru samoasertivnog ponašanja (obavljanje zadatka, natjecanje), a kod djevojčica istodobno u smjeru afijativnosti i asertivnosti (pomaganje, suradnja).

Osobit doprinos objašnjenju uloge procesa učenja u usvajanju ponašanja dao je A. Bandura. Prema stajalištu socijalne teorije učenja, djeca promatrajući ponašanje drugih i opažajući posljedice toga specifičnog ponašanja, usvajaju ili odbacuju takvo ponašanje. Procesi modeliranja i promatranja posljedica nekog ponašanja omogućuju djetetu brzu organizaciju, reorganizaciju i redefiniranje vlastitog ponašanja te omogućuje prilagodbu na nove okolnosti i nove socijalne odnose.



Slika 9. Rodne stereotipne igračke

(https://www.google.hr/search?q=children%27s+play+and+gender+role&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWiq3t-2qafKAhVFwHIKHUf1DecQ_AUIBigB#imgsrc=IZyE4X7YROeRM%3A) (preuzeto 2. kolovoza 2016.)

4. Biološko evolucijske teorije u tumačenju dječje igre

Igra ima jednaku osnovu kao i druge biološke potrebe (grad, seksualna aktivnost). U osnovi igre stoje biološka potreba organizama (Bateson i Martin, 1999., prema Göncü i Gaskins, 2007). Igra ima adaptivnu funkciju. Potrebe koje su u osnovi igre pojavljuju se u modificiranom obliku, a svrha su prilagodbe na promjene u okolini te je njezina uloga adaptivna (Bateson i Martin, 1999., prema Göncü i Gaskins, 2007). Takvi univerzalni ponašajni sklopovi su fleksibilni u svojoj ekspresiji jer su odgovor na promjenjive okolnosti u okruženju.

Rast ljudskog bića događa se kroz interakciju između razvojnih (evoluiranih) mehanizama i okruženja. Samim time nisu genetski determinirani, ali su posljedica „razvojnih epigenetičkih“ procesa koji djeluju adaptivno. Bateson i Martin (1999) ovu sinergiju nazivaju „razvojnou kuhinjom“ u kojoj se kuhaju geni i okruženje kroz biološki i psihološki proces razvoja. Ovaj proces je stabilan, ali i plastičan te ima sposobnost prikladno reagirati u nepredvidivim okolinskim uvjetima.

Hughes (2002) igru stavlja u evolucijski okvir, predlažući sljedeće objašnjenje: Igra omogućuje djetetu smještanje sebe u kompleksno okruženje, da se fizički i psihološki smjesti u sada i ovdje.

Igra ima funkciju preživljavanja (Hughes, 2002). Čine je uživanje, pozitivne emocije, radost, uroda. Suprotno je tuga, depresija, psihološki nesklad.

O biološkoj osnovi ponašanja i spolnim razlikama govore brojne studije. Genetski i hormonski čimbenici imaju značajnu ulogu u procesu spolne diferencijacije. Tako na primjer utjecaj androgena značajan je za odabir tipično muških igračaka kod djevojčica, za rodni identitet i za odabir suigrača.

5. Etološke teorije u tumačenju dječje igre

Etologija je disciplina u području biologije koja naglašava biološku osnovu ponašanja uključujući evoluciju, uzročnost, funkcioniranje i razvoj. Vršnjačke interakcije također imaju biološku osnovu. Ponašanje pojedinca povezano je s adaptacijom, odnosno evolucijom.

Rani etolozi uvode pojam sociobiologije koji obilježava opravdanost prenošenja socijalnih obrazaca ponašanja. Prema shvaćanju oca etologije Tinbergena, svako ponašanje ima svoj motiv. Da bismo razumjeli neko ponašanje, trebamo se zapitati zašto se pojedinac upravo tako ponaša, zašto baš u to vrijeme i koji je funkcionalni značaj tog ponašanja (Rubin, Bukowski i Parker, 2007).

Teorija privrženosti J. Bowlbyja također ističe da formirani internalni radni modeli imaju funkciju adaptacije u danom okruženju i danom vremenu.

6. Teorija socijalizacije u skupini u tumačenju dječje igre

Slično kao i Sullivan (1953), Harris (1995) smatra da je ulogu vršnjaka u razvoju velika, veća negoli je to uloga roditeljskog ponašanja. Ovaj utjecaj proizlazi iz potrebe djeteta da bude prihvaćeno od vršnjaka.

U skladu s tim dijete se koristi ponašanjem koje će mu omogućiti prihvaćanje od vršnjaka.

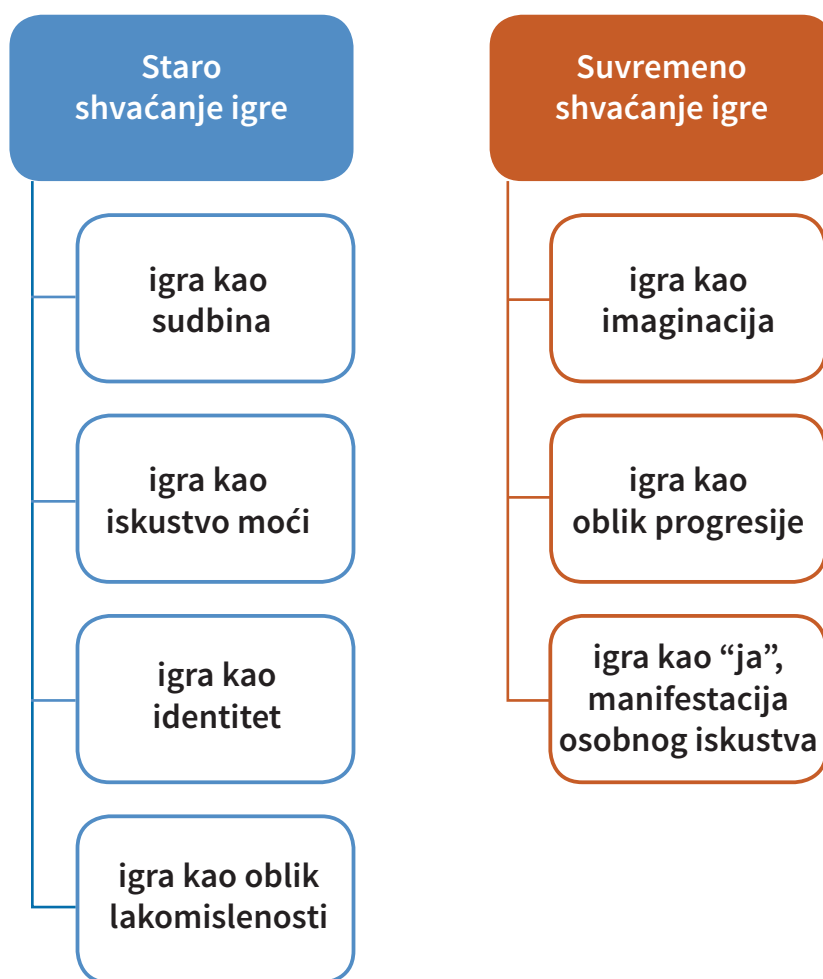
Tri su značajne postavke ove teorije:

- a) uloga roditelja u razvoju je vrlo mala
- b) uloga gena u razvoju je velika
- c) uloga vršnjaka i vršnjačkih odnosa je vrlo velika.

Autorica u metodološkom smislu kritizira istraživanja roditeljstva ističući da je uloga roditelja u razvoju djeteta precijenjena. Nadalje, uloga gena na različite aspekte razvoja je vrlo velika. I konačno, uloga vršnjaka počiva na atavističkoj želji da budemo dio skupine. Da bi pripadalo skupini dijete oblikuje svoje ponašanje u skladu s normama i očekivanjima ostalih članova skupine. Interakcija u skupini vršnjaka ima značajnu ulogu u formiranju identiteta. Kao što se može zaključiti, skupina ima ključno mjesto u razvoju. Dijadne veze kao što su one s roditeljima i s prijateljem gotovo su beznačajne.

7. Suvremena teorija igre

U svojem djelu *Dvosmislenost igre (Ambiguity of Play, 1997., prema Brown i Patte, 2013)* Sutton-Smith iznosi da je igru nemoguće definirati. Stoga definicija igre ovisi o retorici određenog područja, odnosno o načinu kako određena teorija, određeno znanstveno područje vidi igru. Kao što je navedeno, Sutton-Smith identificirali su sedam karakteristika igre i to na način da su integrirali starija shvaćanja igre i suvremene poglede na igru. Različiti pogled na igru starih i novih teoretičara prikazan je na Slici 10.



Slika 10. Shvaćanje igre u terminima starih i novih poimanja prema Sutton-Smith (1997, prema Brown i Patte, 2013)

Igra kao *sudbina* staro je shvaćanje da je čovjek kontroliran sudbinom, srećom, bogovima.

Igra kao *moć* očituje se kompetitivnosti tijekom igre. Igra je ekspresija konflikta. Ova paradigma je u suprotnosti sa suvremenim shvaćanjem da je igra razonoda i progres.

Igra kao kulturalni *identitet* naglašava socijalnu i kulturnu ulogu i strukturu igre. U fokusu je identitet zajednice u većoj mjeri nego identitet pojedinca.

Igra kao *lakomislenost* odnosi se na apsurd i ulogu budala i prepređenjaka kroz povijest.

Igra kao *imaginacija* naglašava fleksibilnost i kreativnost igre.

Značajka igre kao *progres* zajednička je karakteristika svih teorijskih shvaćanja. *Progres* uključuje razvojnu dimenziju dječje igre i pripremu djeteta za odraslost.

Igra kao „*ja*“ (*self*) povezana je sa samostalnom aktivnosti, zabavom, relaksacijom i bijegom. U fokusu je onaj koji se igra, a posljedica je modernog utjecaj i konzumerizma. Ovaj aspekt igre je manifestacija osobnog iskustva.

Sutton-Smith igru promatra kao potencijal za adaptivni varijabilitet ili, drugim riječima, kao mehanizam koji pomaže čovjeku u adaptaciji na promjenjivi svijet.

III. Vrste dječje igre

Mnogo je različitih vrsta dječje igre i njihovih klasifikacija. Dijete se može igrati više od jedne vrste igara istodobno. Tako se npr. dijete može igrati graditelja (igra pretvaranja), gradeći i konstruirajući zgrade i ceste (konstruktivna igra). Neke od igara mogu se vidjeti u različitim razvojnim razdobljima (na primjer paralelnu igru).

Jedna od najstarijih klasifikacija, s obzirom na društvenu razinu, dolazi od Parten (1932., prema Vasta i sur. 2000):

Promatranje	Dijete promatra druge kako se igraju, a da se pri tome ne uključuje u igru.
Samostalna	U takvoj igri dijete je koncentrirano na aktivnost, ali ne primjećuje prisutnost druge djece. Dijete istražuje svijet tako što promatra, sluša, zveckea...
Usporedna	Dijete se igra pokraj druge djece, ali bez potrebe za suradnjom i druženjem.
Povezujuća	Dijete se igra s drugom djecom, ali bez zajedničkog cilja.
Suradnička	Podrazumijeva suradnju tijekom zajedničke aktivnosti. Djeca postavljaju ciljeve, prilagođavaju pravila i aktivnosti te se ponašaju kao skupina.

Novija klasifikacija predlaže sljedeću klasifikaciju dječje igre uvažavajući različite aspekte razvoja (prema više autora).

Fizičke igre	U ovu skupinu igara spadaju fizičke igre, istraživačke igre, manipulativne igre i konstruktivne igre.
Igre pretvaranja	Ovu skupinu čine igre pretvaranje, dramske igre, igranje uloga, igre fantazije, početno pisanje i računanje, sociodramske igre.
Jezik	Igra je koja uključuje zvuk i riječi. Spontana manipulacija zvukom i riječima u obliku ritma i repetitivnih radnji. Ova skupina igara odnosi se i na šaljive i zabavne priče.
Igre s pravilima	Čak i male bebe mogu igrati s pravilima (na primjer igra skrivača). U igrama s pravilima jezik ima značajnu ulogu (dogovaranje, pregovaranje, samokontrola).
Kreativne igre	Uključuje igre u kojima dijete istražuje i koristi se tijelom i materijalima kako bi nešto učinilo, izrazilo svoje osjećaje, ideje i misli. Djeca uživaju u plesu, crtanju, oblikovanju gline i tijesta.

U ovoj klasifikaciji mogu se primijetiti kategorije koje je predložila spomenuta autorica Parten (1932., prema Vasta i sur., 2000)

Hughesova tipologija dječje igre je složenija te sadrži šesnaest tipova igara (2002).

Simbolička igra – igra uz kontrolu, postupno istraživanje i razumijevanje bez rizika

Gruba igra – odnosi se na naguravanje, diranje, šakljanje, ne odnosi se nužno na tuču

Sociodramska igra – sadrži realna ili potencijalna iskustva; također, sadrži osobnu, socijalnu, interpersonalnu komponentu (na primjer odlazak u kupnju, igranje mame i tate)

Socijalna igra – odnosi se igre s pravilima, u kojima sudjeluje više djece; to je suradnička igra u kojoj djeca razgovaraju i pokušavaju postići zajednički cilj

Kreativna igra – dijete transformira poznate odnose te konstruira nove odnose među starim elementima; dizajnira, istražuje, producira nove ideje koristeći imaginaciju

Igra komunikacijom – uključuje igre riječima, pantomimu, šale, debate

Dramska igra – sudjelovanje u dramskom događaju u kojem dijete ne mora biti direktno uključeno, kao što je prikazivanje predstave, događaja na ulici, vjerskog obreda



Slika 11. Dramska igra

https://www.google.hr/search?q=form+of+child+play&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjE0o3o7KLOAhXMAAKHd_zAM8Q_AUICCGB&biw=1366&bih=657#imgsrc=CQSFDTStnuEnRM%3A (preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Lokomotorna igra – primarno uključuje motoriku (penjanje, vješanje, skakanje, preskakanje)

Duboka igra – odnosi se na rizična ponašanja koja su opasna za život; kroz ovakve igre dijete razvija vještine za preživljavanje i suočavanje sa strahom

Istraživačka igra – uključuje manipulativno ponašanje kao što je bacanje, lupanje, rukovanje s predmetima

Igra fantazije – dijete re-kreira stvarnost na svoj način, koristeći informacije i iskustva iz stvarnog života (let avionom oko svijeta)

Imaginarna igra – igra u kojoj konvencionalna pravila ne moraju biti korištena (dijete zamišlja da je...)

Majstorske igre – podrazumijeva igranje izvan kuće (gradnja tunela, kopanje rupa...)

Igra objektima – uključuje korištenje fizičkih vještina, koordinacije osobito u osmišljavanju novih oblika korištenja starih objekata

Igranje uloga – dijete ulazi u različite uloge i to najčešće u uloge odraslih, na primjer vozača, kućanice, liječnika...

Rekapitulacijska igra – igra koja djetetu omogućuje istraživanje porijekla, povijesti, rituala, priča.

Hutt, Tyler, Hutt i Christopherson (1989) predlažu razlikovanje dječje igre s obzirom na spoznajnu odnosno kreativnu dimenziju. U skladu s tim razlikuju epistemičku i zabavnu/ludičku igru kao i igru s pravilima.

- 1. Epistemičke igre** (spoznajne) koje su usmjerene na usvajanje znanja i informacija, rješavanje problema, istraživanje. Ovakve igre promiču učenje i usvajanje kognitivnih vještina te su vođene pitanjem: Što to objekt radi?
- 2. Zabavne** (domišljate, razigrane) **igre** uključuju elemente simbola i fantazije. Tijekom takvih igara dijete odgovora na pitanje: Što mogu s tim objektom učiniti?
- 3. Igra s pravilima** uključuje vještine i pravila.

Klasifikacija dječje igre ima mnogo. Jedan od razloga je bogatstvo dječjeg zanimanja, a time i igrovnih aktivnosti kroz koje dijete ostvaruje svoje tjelesne, kognitivne, emocionalne, socijalne potrebe.

Unatoč tomu što je teško odrediti igru, pregledom literature iz ovoga područja, moguće je izvesti sljedeće zaključke (Lindon, 2001):

- ▶ Dijete se igra u određenom kulturnom okruženju, stoga se djeca iz različitih kulturnih okruženja različito igraju.
- ▶ Okruženje može prevenirati ili zabraniti igru. Također, određene okolnosti kao što je ograničenost ili bolest mogu limitirati dijete u igri.
- ▶ Igra je sama sebi svrha, ne očekuje se korist ili dobit od igre.
- ▶ Dijete se uključuje u igru samostalnim izborom. Motivirano je osjećajima, mislima i često je nerazumljiva odraslima.
- ▶ Igra je uvijek epizodična. Dijete se obično vraća najdražoj igri.
- ▶ Igra potiče razvoj socijalne kognicije, razumijevanje pravila i konvencija.
- ▶ U igri je suptilan međuodnos komunikacije, socijalne interakcije i imaginacije.
- ▶ Igra je vrlo kreativna aktivnost koja je odraz dječjeg doživljaja svijeta.
- ▶ Igra, unatoč tome što je odrasli ne vide kao organiziranu, ima svoja pravila.
- ▶ Igra je dječji scenarij realiteta.

Kompjutorske igre

Posljednje desetljeće svjedoci smo nevjerojatnog razvoja Interneta i sličnih tehnologija kako u informiranju tako i u igri, stoga poglavlje o vrstama dječje igre ne bi bilo potpuno bez kompjuterskih igara. Nove tehnologije omogućuju komunikaciju diljem cijelog svijeta. Korištenje novih tehnologija zasigurno je obilježilo nove generacije i ima učinak kohorte na razvoj. Internet postaje sastavni dio svih nas, a osobito djece i mladih. Činjenica da dijete u dobi od godine i pol dana lista slikovnicu kao da lista tablet, upućuje na neke nove čimbenike razvoja. Prijašnje generacije su imale nekoliko mjesta za susret kao što su susjedstvo, škola, kuća. Za današnje generacije mjesta susreta su vrlo raznolika, a Internet postaje sastavni dio njihova razvoja.

Istraživanja iz ovoga područja uglavnom se odnose na proučavanje utjecaja kompjutera i kompjuterskih igara na razvoj. Starija istraživanja su se fokusirala na ispitivanje učinaka na nasilničko ponašanje kod djece, dok novija istraživanja šire spektar ponašanja koja su predmet ovakvih istraživanja.

Prema Valsiner (1997), igranje kompjutorskih igara temelji se na fenomenu *nezavisne zavisnosti*. Tijekom igre osoba odabire opcije, što autorica Valsiner naziva *relativnom autonomijom*, što znači da se izbor opcije događa unutar zadanih granica.

Središnji koncept razvoja, prema Valsiner (1997), temelji se na tri različite zone:

- ▶ Zona slobodnog kretanja – definira i predstavlja mogući fizički pokret, kao i dozvoljene misli i osjećaja. Djeca i odrasli kreću se između i unutar različitih zona slobodnog kretanja koje omogućuju različite mogućnosti i dostupnost različitih objekata. Te slobodne zone kretanja mogu biti kuća, škola, radno okruženje;
- ▶ Zona promovirane akcije – definira i predstavlja očekivanja i ciljeve koje okolina postavlja pred dijete. Roditelji potiču i promoviraju određena ponašanja, ali ne prisiljavaju dijete na određena ponašanja;
- ▶ Zona proksimalnog razvoja – predstavlja mogućnosti za razvoj, odnosno uspjeh kojeg dijete može postići uz pomoć drugih.

Ovaj teorijski model autorima Koot i Garde (2013) pomogao je u razumijevanju kompjuterske igre poznate pod nazivom *World of Warcraft (WoW)*, ali i drugih oblika *online* komunikacije. Virtualne igre omogućuju djetetu *izlazak* iz fizičkog svijeta i *ulazak* u virtualni svijet te time predstavljaju novu zonu slobodnog kretanja. Virtualne igre omogućuju razbijanje prostornih i drugih barijera za komunikaciju i prijateljski susret. Zona promoviranih akcija očituje se u suradnji tijekom igre. Igra se temelji na zavisnosti o drugima, na pomoći te se jedino tako može doći do cilja. Posljednja, treća zona proksimalnog razvoja odnosi se na razvoj socijalnih vještina tijekom igre poput suradnje, ali i razvoj nekih drugih kognitivnih vještina kao što su jezične vještine i vještina pisanja.

Koot i Garde (2013) pretpostavljaju da igra WoW može olakšati razvoj djece i adolescenata.

Važno je istaknuti i socijalni aspekt računalnih igrica. Socijalni aspekt povezan s razvojem djece i adolescenata temelji se na pretpostavci o postojanju tri različite razine socijalnih odnosa: prijateljstvo, to jest odnos u dijadi, odnosi u manjim skupinama i odnosi u gomili ljudi. Prva dva odnosa prilično su poznata. Treći odnos pretpostavlja veliku skupinu ljudi okupljenu oko nekoga jedinstvenog cilja. To mogu biti koncerti, zabave, sportske aktivnosti. U ovakvim velikim skupinama, mladi (rjeđe djeca) najčešće bivaju sa svojim manjim skupinama kako bi se osjećaj sigurnosti zadržao i smanjila nesigurnost u odnosu na nepoznato. Bivanje u ovakvim skupinama povećava vjerojatnost za nova prijateljstva i romantične odnose (Koot i Garde, 2013). Igra WoW primjer je odnosa u gomili. *Online* komunikacija olakšava razvoj bliskih odnosa, a time i zaljubljanja bez susreta licem u lice (Schramm i Lønsted, 2001). Polazeći od teorijskog modela i rezultata istraživanja Koot i Garde (2013) zaključuju o facilitirajućoj ulozi igara za razvoj i održavanje socijalnih odnosa u virtualnom svijetu. S druge strane, istraživanje spomenutih autora pokazalo je da djeca vrlo jasno razlikuju prijatelja iz realnog života i prijatelja s kojim komunicira preko interneta. Također, autori zaključuju da igranje kompjutorskih igara koje uključuju više igrača zahtijeva razvoj vještina važnih za suradnju. Osobita je dobit za djecu koja su usamljena i koja nemaju hrabrosti razviti prijateljstvo u realnom životu. Vježbanje socijalnih vještina s *online* prijateljem omogućuje takvom djetetu isprobavanje istih tih vještina u realnom životu.

O pozitivnim učincima kompjutorskih igara postoje brojni dokazi. Tako neki od njih ističu da igranje poboljšava perceptivne sposobnosti, ali i brzinu donošenja odluka. Iako se donedavno smatralo da računalne igre uzrokuju agresiju kod djece, neki autori smatraju da to nije točno. Tako Ferguson i Beaver (2009) smatraju da se kod vrlo malo djece mogu javiti neki oblici agresije. Videoigre utječu na izoštravanje vida i razvoj prostorne orijentacije kod djece. Uspjeh na standardnim psihologijskim testovima im je bolji, imaju manje problema u ponašanju te su u manje slučajeva bila prijavljena zbog nasilničkog ponašanja. Zanimljivo je da autori ističu pozitivan učinak videoigrica u liječenju nekih bolesti poput astme, dijabetesa, fizijatrijskih bolesti.

Istraživanje provedeno na adolescentima istražujući moguće razlike u mentalnom zdravlju, slici o sebi, bliskosti u obitelji, prijateljskoj mreži, uključenost u školske aktivnosti, zlouporabi droga, pokazuje da mladi koji igraju kompjutorske igre na ovim mjerama postižu povoljnije rezultate u odnosu na mlade koji nikada nisu igrali računalne igre (Durkin i Barber, 2002). Isti autori zaključuju da računalne igre mogu imati pozitivan učinak za zdravlje adolescenata.

Postoje podaci koji govore i o negativnom učinku igranja igrica. Jedna od posljedica je i razvoj ovisnosti o igranju. Gentile, Choo, Liau, Sim i Li (2011) ističe da u svijetu ima od pet do jedanaest posto djece ovisnika o igranju videoigara. Kada se ističu negativni učinci igara, najčešće se spominje agresija. Isti autor ističe da posljedice u tom smjeru postoje, ali isto tako govori o njihovu kratkotrajnom efektu. Naime, posljedice igara na agresiju kod djece već nakon pola sata nestaju.

Istraživanje u kojem je uspoređena funkcija mozga kod djece i adolescenata izloženih različitoj razini nasilja, pokazalo je da nenasilne kompjutorske igre stimuliraju mozak na koncentraciju i sposobnost kontrole. S druge strane, kod sudionika koji su bili izloženi nasilnim igricama uočena je veća aktivnost u centru za pobuđivanje emocija u mozgu (Strenziok i sur., 2011).

Pregledom literature koja se bavi učinkom videoigara autori Ružić-Baf i Radetić-Paić (2010) zaključuju da nasilne igre mogu imati opasne učinke na mlade u smjeru poticanja agresivnog ponašanja i nasilja. Međutim, igre koje ne sadrže elemente nasilja stimuliraju mozak na koncentraciju, potiču razvoj logičkog mišljenja i kreativnosti.

Istraživanja nadalje pokazuju da je za poticanje agresivnog ponašanja vrlo važno vrijeme koje dijete provodi u igri, ali i osobine ličnosti djeteta (npr. agresivna ličnost). Što je dulje vrijeme provedeno u nasilnim računalnim igrama djeteta agresivne ličnosti, to je vjerojatnost za nasilničko ponašanje veća (Anderson i Dill, 2000). Važno je naglasiti da posjedovanje računala u dječjoj sobi povećava vjerojatnost igranja elektroničkih igara s nasilnim sadržajem (Olson, Kutner i Warner, 2008). Kada je računalo u dijelovima kuće u kojem borave i roditelji, povećava se mogućnost kontrole i postavljanja vremenskih i sadržajnih ograničenja kojima je cilj prevencija negativnih učinaka računalnih igara poput bijesa, razdražljivosti i agresije (Olson, 2010).

No unatoč navedenim pretpostavkama i rezultatima istraživanja, važno je istaknuti da dijete u interakciji s okolinom uči. Ako je okolina nasilna i agresivna, dijete će zaključiti da je takvo ponašanje dopušteno i uobičajeno. Stoga je uloga roditelja vrlo značajna. Istraživanja pokazuju da se najveće posljedice događaju upravo onda kada su se djeca koristila internetom bez nadzora roditelja (Buljan Flander i Karlović, 2004). Podaci iz 2004. govore da 54,8 % djece nikada ne igraju kompjutorske igre s roditeljima, dok ih 23,9 % vrlo rijetko igra s roditeljima (Olson, 2010). Može se pretpostaviti da roditelji danas češće igraju igrice zajedno sa svojim djetetom što bi svakako trebalo provjeriti.

Kontrola sadržaja videoigara koje dijete igra, kontrola vremena koje dijete provodi pred računalom i postavljanje jasnih pravila korištenja računala, čini važan čimbenik prevencije negativnih učinaka novih tehnologija.

IV. Uloga igre u razvoju djeteta

1. Igra i tjelesni razvoj

Kroz igru dijete razvija tjelesnu snagu te usavršava motoriku. Dinamičnost igre i različiti pokreti tijela povoljno djeluju na tjelesni aspekt razvoja djeteta.

Motoričke vještine uključuju jačanje koordinacije pokreta, finu i grubu motoriku. Igra pruža djetetu mogućnost razvijanja svih motoričkih sposobnosti (gruba i fina motorika, spretnost, koordinacija oka i ruke, koordinacija prstiju, očiju i ruku; pravilno držanje, tjelesno zdravlje).

Zanimanje za različite vrste igara dolazi od zrelosti motoričkog razvoja. Ako dijete, na primjer, nije sposobno koordinirati svoje pokrete pri bacanju i hvatanju lopte, ono će izbjegavati igre s loptom. Dijete spontano bira aktivnosti za koje je spremno, stoga ga ne treba požurivati. Kako se ne bi narušila koncentracija djeteta tijekom igre, treba izbjegavati previše intervencija u proces igre. Za igru djeteta potrebno je puno strpljenja, naročito u igrama u kojima dijete istražuje, eksperimentira. Ako mu se ponudi gotovo rješenje kojem ne razumije razlog, neće ga moći primijeniti u novim situacijama. Sposobnost samostalne igre osnova je na kojoj dijete gradi samopouzdanje, jača koncentraciju, osjećaj identiteta, snalažljivosti, kreativnosti, pa ga roditelji u tome trebaju poticati i ohrabrivati.

Razvoj motoričkih sposobnosti temeljen je na jednostavnijim motoričkim obrascima koji se javljaju u prve tri godine života. S vremenom usvojene motoričke vještine postaju sofisticiranije i složenije tvoreći dinamičke sustave djelovanja. Zahvaljujući tjelesnom razvoju i kompleksnijim zahtjevima okoline, motoričke vještine se mijenjaju i usavršavaju. U toj dobi snažno se razvija koštano-vezivni i živčano-mišićni sustav. Dijete nauči hodati, trčati, skakati, penjati se, bacati i sl. Kretanje pridonosi pojačanom radu organa za disanje što povećava izmjenu tvari. Različiti pokreti pridonose razvoju središnjega živčanog sustava.

Motorički razvoj u ranom djetinjstvu uglavnom se promatra kroz dva temeljna razvojna smjera:

- ▶ razvoj grube motorike
- ▶ razvoj fine motorike.



Slika 12. Razvoj grube motorike
https://www.google.hr/search?q=igra+i+tjelesni+razvoj&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwid2fk97-vNAhVDOhQKHcesCgcQ_AUICGgB&biw=1366&bih=657#imgsrc=C4wC7AUMRbt11M%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Razvoj grube motorike omogućuje razvoj ravnoteže koji se odvija u funkciji smanjivanja gornjeg dijela tijela i pomicanja težišta prema trupu. Ovaj proces razvoja omogućuje sve veću skladnost i razvoj motoričke spretnosti. Gruba motorika stoji u osnovi razvoja velikih mišićnih skupina, a njihovim razvojem djetetu se pružaju sve veće motoričke mogućnosti. U razdoblju od dvije do tri godine djetetov hod postaje ritmičniji, dok se ubrzani hod postupno transformira u trčanje. Razvojem hoda dijete dobiva na spretnosti i elastičnosti. Uskoro može skakati na obje noge, poskakivati na jednoj nozi i sl. U funkciji vremena dijete postaje sve stabilnije te se može služiti rukama za uvježbavanje novih vještina i različitih oblika eksperimentiranja (bacanje i hvatanje, vožnja tricikla). Približavanjem pete i šeste godine koordinacija gornjeg i donjeg dijela tijela je sve bolja što dovodi do sve savršenijih vještina (hvata i baca loptu, upravlja triciklom).

U području fine motorike također se uočava napredak. Dvogodišnje i trogodišnje dijete može skidati jednostavne dijelove odjeće, pravilno koristiti žlicu, slagati konstrukcije od manjih kocaka. Vrlo skoro služi se škarama, kistovima, upotrebljava olovku za crtež čovjeka. Napredak fine motorike zorno se može pratiti na dva temeljna područja:

- ▶ djetetova briga o vlastitom tijelu
- ▶ razvoj crteža.



Slika 13. Razvoj fine motorike

https://www.google.hr/search?q=igra+i+tjelesni+razvoj&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwid2fK97-vNAhVDOhQKHcesCgcQ_AUICcgB&biw=1366&bih=657#imgsrc=V0LB-FW4kVpTWM%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Dijete od tri godine je prilikom oblačenja i svlačenja odjeće prilično nespretno. Usvajanje ovih vještina je postupno i relativno dugo traje, stoga odrasli trebaju biti strpljivi. Vezivanje cipela jednako kao i razvoj crteža, vještine su u osnovi kojih stoji fina motorika koja kroz rano djetinjstvo pokazuje velik napredak.

Kroz igru dijete zadovoljava vrlo važnu potrebu, potrebu za kretanjem u osnovi koje je ne samo tjelesni razvoj već i drugi aspekti razvoja. Kroz pokret dijete zapaža, predočava, misli, mašta i pamti. Stoga je za kognitivni razvoj vrlo važan nesmetan tjelesni razvoj. Posljedice izostanka i usporenosti motoričkog razvoja su nespretnost i nesigurnost koje mogu omesti kognitivni razvoj.

Lokomotorne, fizičke igre usmjerene na poticanje brzine, koordinacije, jakosti, fleksibilnosti potiču razvoj motoričkih sposobnosti djeteta.

2. Igra i kognitivni razvoj

Odrastajući dijete najviše uči kroz igru. Igra pomaže stvoriti dobar temelj za daljnje učenje. Spontanost, kreativnost, imaginacija, povjerenje dobre su pretpostavke za učenje. Kroz igru jača se samopoštovanje i međuljudski odnosi.

Kognitivni procesi prisutni tijekom igre isti su kao i kognitivni procesi prisutni u učenju. Istraživanje tijekom igre potkrepljuje učenje. U najranijoj dobi od trinaestog do dvadeset četvrtog mjeseca života igra olakšava učenje jezika (Ungerer i Sigman, 1981). Istražujući ulogu igre u usvajanju jezika, jedna od istaknutijih autora L.S. Vigotski (1966) ističe da ona igra značajnu ulogu u razvoju govora. Prvotna funkcija riječi je orijentacija u prostoru, izdvajanje određenih sadržaja iz šireg konteksta. Riječ u originalu označava dio konteksta (na primjer kada se djetetu kaže „sat“, ono prolazi pogledom kroz prostoriju kako bi pronašao predmet koji se zove „sat“). U ranom djetinjstvu dijete pronalazi razliku između značenja i onoga što vidi. Drugim riječima, značenje može biti odvojeno od onoga što dijete vidi, odnosno odvojeno od objekta. Tako na primjer komad drveta može predstavljati lutku. Igra, prema L.S. Vigotskom, je tranzicija između razdvajanja misli (značenje riječi) od objekta. Kroz igru dijete stvarima uči pridavati smisao odnosno razvija simboličko predočavanje. Dijete kreira strukturno značenje u kojem semantički aspekt (značenje riječi) postaje dominantan i određuje djetetovo ponašanje. Uloga igre je tranzicijska između situacijskih ograničenja (usmjerenost na konkretnu situaciju) prema neovisnosti o realnoj situaciji. U igri stvari dobivaju smisao, riječi označavaju realne objekte. Polaskom u školu igra se konvertira u internalne procese, prelazi u internalni govor, logičko pamćenje i apstraktnu misao. Dijete „operira“ pojmovima bez nužne prisutnosti objekta.



Slika 14. Igra i kognitivni razvoj

https://www.google.hr/search?q=play+and+cognitive+development&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjA9fnpsMXXAhWJRBQKHVJqB3QQ_AUIBygB&biw=1356&bih=634#imgsrc=ddNf4cBc4SsKRM%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Igre pretvaranja pozitivno utječu na čitanje, socijalne vještine i kreativnost kod djece.

Kroz igru dijete uči osnovne matematičke sposobnosti kao što je zbrajanje, jednakost, računanje, planiranje, izdvajanje, klasificiranje, mjerenje (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe i Golinkoff, 2013).

Igrajući se dijete uči jezik. Sluša drugu djecu i odrasle, uči nove riječi, razmjenjuje riječi i rečenice. Djeca koja su motivirana za igru pokazuju veću jezičnu razvijenost od djece koja pokazuju manje zanimanje za igru (Westman, 2003., prema Goldstein, 2012).

Općenito, djeca koja provode više vremena u igri postižu bolje rezultate na mjerama kognitivnog razvoja (Goswami, 2015). Nadalje, djeca koja se češće igraju sociodramskih igara kreativnija su u odnosu na djecu koja manje vremena provode u takvim igrama. Ovaj zaključak nikako ne upućuje na zaključak uzročno-posljedične prirode. Moguće je da djeca koja imaju višu razinu intelektualnih sposobnosti češće biraju sociodramsku igru (Goswami, 2015). Kako bi se odgovorilo na pitanje utječe li sociodramska igra na razinu intelektualnog razvoja, provedeno je niz istraživanja osobito 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća. Rezultati upućuju na zaključak da visoka razina igre, potaknuta

i usmjerena od odraslih, potiče kognitivne funkcije. No postavlja se pitanje je li napredak u kognitivnom funkcioniranju posljedica igre ili stimulacije odraslih (Goswami, 2015).

Mnoge recentne studije, korelacijskog tipa, pokazuju povezanost između sociodramske igre i verbalnih sposobnosti, općih intelektualnih sposobnosti, akademske kompetencije i divergentnog mišljenja. Novija studija Landazabala (2005) pokazuje da djeca koja su bila uključena u dodatni jednogodišnji program intenzivnog kurikuluma igre, pokazuju razvijenije verbalne sposobnosti u odnosu na djecu iz kontrolne skupine.

Povezanost igre i kognitivnih procesa

Russ (2004) razlikuje sljedeće kognitivne procese koji se pojavljuju tijekom igre:

Organizacija – kroz igru dijete uči pričati priče s logičnim redoslijedom, definiranjem uzroka i posljedica.

Divergentno mišljenje – kroz igru dijete uči generirati brojne različite ideje.

Simbolizam – kroz igru dijete uči transformirati objekte, preoblikovati i redefinirati predmete i igračke koji ga okružuju.

Fantazije – kroz igru dijete zamišlja, pravi se da je u različitom vremenu i prostoru, razvija maštu i imaginaciju.



Slika 15. Igra i fantazija

https://www.google.hr/search?q=child+play+and+fantasy&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhnvCJ7qLOAhUil8AKHdEDD00Q_AUIBigB#imgrc=L3wbBOSkthZnyM%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)



Slika 16. Igra i kognitivni razvoj

https://www.google.hr/search?q=igra+i+kognitivni+razvoj&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhnvCJ7qLOAhUil8AKHdEDD00Q_AUIBigB#imgrc=L3wbBOSkthZnyM%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Proces *adaptacije* koji se manifestira kroz *asimilaciju* i *akomodaciju*, osobito je prisutan u dječjoj igri. J. Piaget igru definira kao asimilaciju ili djetetovo nastojanje da okruženje i informacije koje dolaze iz okruženja što više uskladi sa svojim konceptima. Kroz igru dijete nužno ne mora stvarati nove spoznajne strukture. Ona je odraz onoga što je dijete već naučilo. Piaget igru vidi kao „proces koji je odraz simboličkog razvoja, ali koji vrlo malo pridonosi kognitivnom razvoju“ (Johnsen i Christie, 1986, str. 51).



**Igra je najveća ekspresija
čovjekova razvoja tijekom djetinjstva,
ona je slobodan izraz onoga
što je u djetetovoj duši**

(Friedrich Froebel)

3. Igra i emocionalni razvoj

Po rođenju kod djeteta prevladava stanje opće podražljivosti, no prve emocije pojavljuju se vrlo brzo. One su usmjerene na upozoravanje na opasnosti i na komunikaciju s okolinom. Emocijama dijete upozorava okolinu na ono što mu odgovara, a što ne. Prve emocije usmjerene su prema majci, ali vrlo brzo dijete svoju pažnju usmjerava i na druge članove obitelji. Emocionalno stimulativna okolina omogućuje zdrav emocionalni razvoj u prvom redu povezan s uspostavljanjem sigurne privrženosti između djeteta i roditelja. Prevladavanje negativnih emocija u ranijim razvojnim razdobljima može uvjetovati ozbiljne psihičke i socijalne probleme u kasnijoj dobi.

Igra pruža djetetu mogućnost da razvije svoje socioemocionalne sposobnosti: društvenost, odnos prema vršnjacima i odraslima, suradnju, odgovornost, samostalnost, poštivanje pravila, empatiju, solidarnost, samokontrola, komunikativnost. Kroz igru dijete uči o emocijama, stječe iskustva socijalnog ponašanja, komunicira s drugom djecom te se uči surađivati s njima, uči biti prvi i posljednji, uči pravila. Na taj način ono usvaja društvene oblike ponašanja, upoznaje odnose među ljudima i uči regulirati svoje ponašanje i svoj odnos prema drugima. Kroz igru se razvija i formira volja, samostalnost i odgovornost prema određenoj aktivnosti, jer dijete u igri slobodno bira i donosi odluku.



Slika 17. Igra i emocionalni razvoj

https://www.google.hr/search?q=igra+i+kognitivni+razvoj&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiO_rv8OvNAhWHVRQKHZqPBpoQ_AUIBigB#tbm=isch&q=play+and+emotional+development&imgsrc=0sw8Z4zeZHsHDM%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Kada govorimo o emocionalnom razvoju do navršene prve godine života dijete razvija osjećaj povjerenja, prestaje plakati kad mu se približite, gleda dok mu se obraćate, počinje otkrivati značajke svojega temperamenta, pokazuje pozitivne emocije u odnosu na ljude, ljuti se, plače kod odvajanja od majke, raduje se. Od prve do treće godine, u fazi razvoja „ja“, javlja se otpor koji se manifestira kroz „ne“, „neću“, „moje“. Emocije su promjenjive i kratkotrajne. Dijete reagira bijesom kod pokušaja da ga se kontrolira te inzistira na samostalnosti. Od četvrte do pete godine javljaju se prve simpatije i sviđanja, emocionalno se vezuje za drugu djecu, javlja se sram, nada i ponos. U ovom razdoblju sve je veća sposobnost kontrole emocija, osobito srdžbe. Samoregulacija postaje sve razvijenija osobito kod kontrole zadovoljenja potreba. Strah od imaginarnih bića karakteristika je djece ove dobi. Prepoznavanje emocija kao što su ljubav, sreća, bijes vrlo je jasno u dobi od šeste do sedme godine. Preuzimanje perspektive događa se zbog decentracije koja je sve naglašenija kognitivna sposobnost. Strahovi koji su bili povezani za nerealno sve su više povezani za realne mogućnosti.

Kroz igru dijete uči izražavati emocije na prikladan način, rješavati konflikt, uskladiti svoje i tuđe potrebe. Drugim riječima, dijete kroz igru uvježbava različite uloge koje ga pripremaju za svijet odraslih.

Jedan od temeljnih pojmova koji se povezuju za emocije i igru je samoregulacija. Počeci interesa za samoregulaciju dolaze iz ranijih teorija dječje igre koje sugeriraju da je igra platforma za uspostavljanje homeostaze, trošeći višak energije i obnavljajući nedostatak energije (Patrick, 1916., prema Rubin, Bukowski i Laursen, 2009). L.S. Vigotski također smatra da kroz igru, osobito onu koja ima pravila, dijete uči odgađati zadovoljstvo i time stječe kontrolu nad vlastitim emocijama i ponašanjem.

Suvremeni teoretičari slažu se s tezom da igra predstavlja modulator uzbuđenja povezanog s visokom ili niskom stimulacijom. Kroz igru dijete uči samoregulirati svoje ponašanje tako što razvija različite mehanizme, modifikacije, promatranja, evaluacije vlastitih emocija, a u svrhu adaptacije na određenu situaciju. Samoregulacija je važna vještina nužna u razvoju vršnjačkih interakcija (Thompson, 1994). Istraživanje, elaboracija, samopromatranje, omogućuje vještine emocionalne regulacije. Tako na primjer sociodramska igra predstavlja mogućnost razvoja emocionalnog razumijevanja, sposobnosti koja potiče emocionalnu regulaciju. U skladu s tim istraživanja pokazuju povezanost između igre pretvaranja i „emocionalnog zdravlja“ (Rubin, Bukowski i Laursen, 2009). Zdrav emocionalni razvoj omogućuje zdrav socijalni razvoj.

Uz samoregulaciju i emocionalnu ekspresiju kroz igru dijete uči emocionalno razumijevanje (Ashiabi, 2007). Uči zašto se jedna emocija javlja u sličnim situacijama i uči da postoje individualne razlike u emocionalnoj ekspresiji (Denham, 1998).

4. Igra i socijalni razvoj

Usvajanje normi, pravila, konvencija ili, drugim riječima, prilagodba na socijalni kontekst, proces je koji nazivamo socijalizacijom. Pojam socijalizacija uveo je francuski sociolog E. Durkheim da bi označio događanje podružtvljenja čovjeka, to jest djelovanje društvenih uvjeta na oblikovanje ljudske osobnosti. Vasta i sur. (2000) definiraju socijalizaciju kao „proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja“. Prema ovoj definiciji, može se zaključiti kako se putem socijalizacije dijete uči djelotvornom funkcioniranju u socijalnom kontekstu.

Odnosi djeteta s vršnjacima čine značajan aspekt socijalnog razvoja (Cillessen i Bellmore, 2011). Vršnjački odnosi u funkciji razvoja zauzimaju sve značajnije mjesto u djetetovu životu. Prijateljstvo i odnosi s vršnjacima dramatično se mijenjaju s dobi i to u smjeru veće bliskosti i privrženosti (Berndt i McCandless, 2011). Štoviše, vršnjački odnosi iznimno su važni za socijalni razvoj i psihološku prilagodbu djeteta (Berndt, 2004; Shaffer, 2000). Interakcija među vršnjacima potiče socijalni i osobni razvoj djeteta.

Razvojni aspekt odnosa s vršnjacima

Na osnovi brojnih istraživanja može se zaključiti da odnosi s vršnjacima u funkciji dobi postaju sve značajniji te je osobito značajno istraživanje razvoja vršnjačkih odnosa.

Dvije različite dimenzije odnosa s vršnjacima, odnosi u skupini i odnosi u dijadi, dva su različita socijalna iskustva koje dijete stječe u interakciji s vršnjacima. U tim interakcijama dijete zadovoljava dvije različite socijalne potrebe, potrebu za pripadanjem i potrebu za intimnošću. Čini se da se ove dvije dimenzije odnosa s vršnjacima sukcesivno javljaju u razvoju djeteta. Mnogi autori pretpostavljaju da je potreba za prihvaćenošću (odnos u skupini) prethodnica potrebi za prijateljstvom (odnos u dijadi). Djeca predškolske dobi imaju naglašenu potrebu za druženjem. Prvi pravi socijalni odnosi vidljivi su kod djece oko treće godine života. Zanimanje za druženjem

naglašen je u cijelom ranom djetinjstvu, međutim polaskom u školu odnosi s vršnjacima poprimaju pravi značaj. S obzirom na promjene koje se događaju na kognitivnom planu, dijete je tek u školskoj dobi spremno na suradnju (Borich i Tombari, 1995). Sposobnost za suradnju i rješavanje konflikta omogućuje uspješnije druženje. Promatrajući strukturu socijalnih odnosa s vršnjacima, odnos u skupini važan je u predškolskom i ranom školskom razdoblju. Dijete se uspoređuje s drugom djecom i važan mu je status u skupini, odnosno djetetu je važno u kolikoj mjeri je prihvaćeno od vršnjaka. Odbačena djeca češće pokazuju neadekvatne, neprilagodljive oblike ponašanja poput agresije, socijalne povučeniosti, usamljenosti, neuspjeha u svladavanju školskoga gradiva (Parker i Gottman, 1989; Sullivan, 1953; Berndt, 2004).



Slika 18. Igra i socijalni razvoj

https://www.google.hr/search?q=igra+i+kognitivni+razvoj&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiO_rv8OvNAhWHVRQKHZqPBpoQ_AUIBigB#tbm=isch&q=play+and+emotional+development&imgsrc=Dbn-LuwzQyZdgm%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

Odnos s vršnjacima ima svoj razvojni tijek u skladu s razvojem drugih aspekata ličnosti.

Djeca predškolske dobi (do šeste godine) navode za prijatelja ono dijete s kojim se igra. Zajednički provedeno vrijeme u druženju, kao indikator prijateljstva ne mijenja se u funkciji dobi. Na temelju proporcija odgovora o zajednički provedenom vremenu s prijateljem Berndt (1986) iznosi podatke da za predškolsku dob proporcija iznosi 0.69, za učenike trećih razreda 0.69, a za učenike šestih razreda 0.59. Vrijeme provedeno zajedno osobina je prijateljskih odnosa koja se javlja na svim razvojnim razinama samo što se tipovi zajedničkih aktivnosti u funkciji dobi mijenjaju. Tako djeca predškolske dobi navode igru kao oblik interakcije, djeca starije dobi navode na primjer zajedničko učenje, sportske aktivnosti, odlazak u kino i sl.

Druge osobine odnosa s prijateljima u funkciji dobi dobivaju sve veći značaj. Djeca u srednjem djetinjstvu češće spominju intimnost i povjerenje kao osobine prijateljstva u odnosu na djecu predškolske dobi. Želja za dijeljenjem osjećaja, misli i potreba za intimnošću postaje sve važnija u prijateljskom odnosu, što podupire hipotezu Sullivanove teorije (1953). Nadalje, starija djeca naglašavaju odanost kao bitnu osobinu prijateljstva, dok nelojalnost u prijateljskoj vezi ista djeca navode razlogom za prekid prijateljske veze i to češće nego što to navode djeca mlađe dobi. Proporcija odgovora koji se odnose na odanost u funkciji dobi (šest godina, devet godina, jedanaest godina) iznosi 0.00, 0.06, 0.31. Sljedeća osobina prijateljskog odnosa koja u funkciji dobi dobiva sve veći značaj je prosocijalno ponašanje, a proporcija odgovora koji se odnose na ovo ponašanje za iste kronološke dobi iznosi 0.28, 0.56, 0.68. Agresivno ponašanje postaje u funkciji dobi sve češćim razlogom za prekid prijateljske veze. Deklarirano prijateljstvo opada kao osobina veze, a u proporcijama po kronološkim dobima iznosi 0.50, 0.62, 0.28. U istom istraživanju Berndt (1986) navodi rodne razlike jedino u osobinama prijateljstva koje se odnose na nevjernost i nepoštenje. Djevojčice ove dvije osobine navode razlogom za prekid druženja češće od dječaka.

Jedna od najpoznatijih razvojnih klasifikacija je Selmanova klasifikacija razine razumijevanja interpersonalnih odnosa (Selman, 1981). Autor razlikuje nekoliko razina socijalnih odnosa s vršnjacima. Odnosi s vršnjacima u funkciji dobi kreću se od egoistične perspektive u predškolskoj dobi do uzajamnog povjerenja i reciprociteta u socijalnim odnosima u adolescenciji. Nultu razinu

Selmanove klasifikacije čini egocentrična perspektiva i tipična je za razdoblje ranog djetinjstva. S obzirom na takvu perspektivu, koja proizlazi iz nemogućnosti razlikovanja sebe od drugoga, svoje perspektive od perspektive drugog, svojih osjećaja od osjećaja drugog, u rješavanju konflikta među djecom ne može biti razumijevanja. Prijatelj je dijete s kojim se igra, a prijateljstvo traje dok traje igra.

Prvu razinu socijalnih odnosa s drugom djecom karakterizira razumijevanje tuđih osjećaje. Prijatelj je netko tko pomaže ili čini neke druge dobre stvari za njega. No u ovom razvojnom razdoblju nema osjećaja odgovornosti za uzajamno pomaganje. Ova razina socijalnih odnosa karakteristična je za predškolsku dob.

Druga razina karakteristična za ranu školsku dob obilježena je reciprocitetom. U tom razvojnom razdoblju javlja se sposobnost za suradnju. Djeca prijateljstvo promatraju kao uzajaman odnos koji treba krasiti povjerenje, tolerantnost, pomaganje. Ako u vezi nije moguća suradnja i česti su konflikti, to je valjan razlog za prekid prijateljstva.

Treću razinu, karakterističnu za srednje i kasno djetinjstvo obilježava uzajamnost prijateljskih odnosa. Prijateljstvo je određeno odnosom između dvoje djece u kojem postoji uzajamna podrška i uzajamno razumijevanje. Intimnost postaje važna osobina prijateljskih odnosa.

Četvrta razina odnosi se na adolescentsku dob i odrasle. Osobina ovoga razvojnog razdoblja, s aspekta odnosa s vršnjacima, je postojanje ravnoteže između prijateljstva i uzajamnosti s jedne strane i individualnosti s druge strane.

Slično o razvojnim razinama prijateljstva govore autori Youniss i Smollar (1985). U djetinjstvu prijateljstvo se određuje u terminima zajedničke aktivnosti. Ulaskom u adolescenciju dominira prihvaćanje i uzajamni respekt. U kasnoj adolescenciji partneri osim prihvaćanja očekuju samootkrivanje osobnih problema i osjećaja bez straha da će izgubiti poštovanje drugog partnera.

Shulman i Knafo (1997) također govore o nekoliko tipova međuodnosa u funkciji razvoja, od međuovisnog odnosa do odnosa u kojem prevladava ravnoteža između zajedničkih potreba i potreba pojedinca.

Promjene u razumijevanju prijateljstva posljedica su razumijevanja uzajamnosti (Erwin, 1998). Kod djece od šest do osam godina reciprocitet je vrlo konkretan i jednostavan. Dijete će se družiti s drugim djetetom, podijeliti igračke, ali s ciljem zadovoljenja svoje potrebe. Kod starije djece i adolescenata uzajamnost se temelji na prilagođavanju i jednakosti. Shvaćanje da je prijatelj nenadoknativa osoba bitna je značajka zreloga prijateljskog odnosa (Erwin, 1998).

Parker sa svojim suradnicima (Parker i Asher, 1993; Parker i Gottman, 1989; Parker i Seal, 1996; Parker i sur., 1995) pokušao je opisati razvojni tijek odnosa s vršnjacima koji je podijelio na tri razdoblja: rano djetinjstvo (od tri do sedam godina); srednje djetinjstvo (od osam do trinaest/četnaest godina) i adolescencija (od četrnaest do osamnaest godina).

Socijalne interakcije tijekom ranog djetinjstva

Od druge do pete godine života vršnjačke interakcije postaju značajno češće i kompleksnije. Rano djetinjstvo obilježeno je igrom kao dominantnom dječjom aktivnošću. Djeca te dobi za prijatelja navode ime djeteta s kojim provodi vrijeme u igri (Berndt, 1986; Berndt i Perry, 1986; Youniss i Smollar, 1985). Proučavajući interakciju u dječjoj igri Parker i Gottman (1989) navode da stupanj uživanja i zadovoljstva koje dijete ostvaruje u igri s prijateljem ovisi gotovo potpuno o stupnju ostvarene suradnje. Pod suradnjom autori podrazumijevaju razinu međuovisnosti unutar dijade. Na najnižoj razini suradništva dječja igra je koordinirana, ali još uvijek paralelna, to je igra bez konflikta i odraz je mirnog druženja. Na višoj razini ove faze igra poprima obilježje zajedništva. Zajedništvo omogućuje zabavu, humor, solidarnost, ali i sukob u odnosu na paralelnu igru. Igra fantazije koja se javlja u ovom razdoblju dominantna je aktivnost između prijatelja i igra značajnu ulogu u socijalnom i emocionalnom razvoju. Djeca uče pravila, socijalne uloge, ra-

zličite socijalne odnose, uče anticipirati ponašanje drugoga. U predškolskom razdoblju raste zanimanje za socijalne kontakte. U funkciji dobi konflikti i agresivno ponašanje (posebno otvoreno agresivno ponašanje) među prijateljima opada u odnosu na pozitivne oblike interakcije. Prosocialno ponašanje postaje češće u repertoaru ponašanja (Parker i sur., 1995). To je razumljivo s obzirom na to da u dječjoj aktivnosti paralelnu igru zamjenjuje zajednička igra koja zahtijeva komunikaciju i suradnju. Prijateljstvo u predškolskoj dobi ima posljedice ne samo na socijalni razvoj, već i na emocionalni, i to u smjeru regulacije i kontrole emocija (Parker i Gottman, 1989).

O razvojnim promjenama u kvantitativnim osobitostima socijalnih interakcija kod predškolske djece prva je govorila Parten (1932., prema Coplan i Arbeau, 2011). Parten je pokušala opisati razvojne razine socijalnog sudjelovanja tijekom predškolskoga razvojnog razdoblja. Prvu razinu socijalnog sudjelovanja autorica naziva nesocijalnim ponašanjem koje je obilježeno nedostatkom namjere za interakciju. Ovakve socijalne interakcije (odnosno interakcije koje nisu prisutne), obilježavaju paralelnu igru tijekom koje se djeca igraju, a da pri tome nisu zajedno. Sljedeću razvojnu razinu socijalnih interakcija čini udružena igra koja uključuje socijalne interakcije tijekom koje se djeca koriste sličnim predmetima, a da pri tome ne postoji suradnja. Posljednju razvojnu fazu socijalnih interakcija čini suradnja koja igra značajnu ulogu u organiziranju skupnih aktivnosti i usklađivanju zajedničkih ciljeva. Kasnije su ova dva posljednja oblika socijalnih interakcija, udružena i suradnička, nazvana socijalnom interakcijom. Coplan, Rubin i Findlay (2006), s obzirom na razvojnu razinu socijalnih interakcija, govore o nesocijalnoj igri koju obilježava samostalna igra (igra u prisutnosti druge djece, ali bez približavanja drugoj djeci) i socijalnoj igri koja podrazumijeva suradnju i socijalnu interakciju. Pri tome paralelna igra predstavlja funkciju važne premosnice (*sequential bridge*) u razvoju vršnjačke interakcije u predškolske djece. Socijalno ponašanje predškolske djece razvija se od promatračkog ponašanje (*onlooker behavior*) preko paralelne svjesne igre u socijalnu vršnjačku interakciju (Klarin, 2015). Paralelna igra ima dvosmjernan utjecaj između samostalne aktivnosti do socijalne aktivnosti (Howes i Matheson, 1992).

Razvoj socijalnih interakcija u vršnjačkoj skupini i promjene u složenosti tih interakcija ogledaju se u igri. Pri tome se mogu razlikovati nesocijalne aktivnosti (*nonsocial activity*) koje uključuju samostalnu igru bez socijalnih interakcija; usporedna igra (*parallel play*) koja uključuje više djece, ali ne i interakciju među njima; povezujuća igra (*associative play*) koja uključuje dijeljenje, ali ne i sudjelovanje u zajedničkom zadatku; suradnička igra (*cooperative play*) koja podrazumijeva suradnju, pravu recipročnu socijalnu interakciju tijekom koje djeca surađuju u zajedničkim aktivnostima (Coplan, Rubin i Findlay, 2006). Promatranje i nesudjelovanje u aktivnostima značajno se smanjuje između treće i pete godine. Sve su češće skupne aktivnosti i međusobni razgovori. Pri tome se krug vršnjaka koji sudjeluje u zajedničkoj aktivnosti širi (Howes i Matheson, 1992). Tijekom skupnih aktivnosti dijete uči socijalno ponašanje kao što je dijeljenje, suradnja, poštovanje drugoga. Također, u interakciji s vršnjacima dijete uči komunikacijske, kognitivne i motoričke vještine. Stoga je razvoj socijalnih odnosa u predškolskom razvojnom razdoblju vrlo usko povezan s kognitivnim razvojem, razvojem govora, razvojem socijalnih vještina i socijalne kognicije (Coplan i Arbeau, 2011). Djeca starije predškolske dobi sve više vremena provode u razgovoru koji je odraz zajedničkih ciljeva (pravila, pregovaranje, argumentiranje). Više je komunikacije koja je direktna i verbalna (Rubin, Bukowski i Parker, 1998). Unatoč tome što je u predškolskoj dobi sve manje promatračke aktivnosti i nesuradnje, Coplan, Rubin i Findlay (2006) smatraju da ovakva ponašanja ne nestaju. Štoviše, takvo povučeno ponašanje i dalje je prisutno, ali se interpretira kao sramežljivost i socijalni strah. Sramežljivost i socijalna anksioznost u predškolskoj dobi mogli bi biti povezani s anksioznošću, usamljenošću, socijalnom nekompetencijom, niskim samopoštovanjem i drugim internaliziranim problemima u kasnijoj dobi (Coplan i Armer, 2007).

V. Procesi koji obilježavaju dječju igru

Russ (2004) je opisala procese koji su se najčešće istraživali tijekom opservacije dječje igre:

Kognitivni procesi

- ✓ Organizacija – sposobnost prepričavanja priče s logičkim vremenskim slijedom i uzrocima. Prepričavanje detalja i kompleksnosti.
- ✓ Divergentno mišljenje – sposobnost generiranja velikog broja različitih ideja, tema i simbola.
- ✓ Simbolizam – sposobnost transformacije objekta u mentalne reprezentacije i druge objekte.
- ✓ Fantazije/praviti se da... – omogućuje biti u drugo vrijeme i na drugom mjestu.

Emocionalni procesi

- ✓ Ekspresija emocija – mogućnost za izražavanje ugodnih i neugodnih emocija u igri pretvaranja.
- ✓ Ekspresija emocionalnih sadržaja (strah od zubara) – u igri pretvaranja dijete izražava emocije koje se događaju u stvarnim situacijama.
- ✓ Uživavanje u igri.
- ✓ Regulacija emocija – upravljanje ugodnim i neugodnim emocijama. U regulaciju emocija uključeni su i kognitivni i emocionalni procesi.
- ✓ Integracija emocija u kognitivni kontekst – na primjer dopuštena grubost u nekim sportovima.

Interpersonalni procesi

- ✓ Empatija – briga za druge.
- ✓ Interpersonalne sheme/stvaranje reprezentacije odnosa ja – odrasli – razlikovanje ja – drugi, razvoj povjerenja u druge.
- ✓ Komunikacija – sposobnost komunikacije, izražavanje ideja i emocija drugima.

Rješavanje problema i konfliktnih situacija

- ✓ Istraživanje problema i konflikata – nastojanje da se problem riješi.

Kognitivni, emocionalni i interpersonalni procesi u igri povezani su s kreativnim mišljenjem, rješavanjem problema, socijalnim ponašanjem. Ove adaptivne sposobnosti imaju važnu ulogu u prilagodbi djeteta.

VI. Igra kao poticaj cjelokupnom razvoju

S obzirom na to da je igra vrlo složena, cjelovita aktivnost u kojoj dijete provodi najviše vremena, svi aspekti razvoja događaju se kroz igru i u igri se manifestiraju. O složenosti igre govore brojni autori. Tamis-LeMonda i Bornstein (2002, str. 221) kažu da je „igra je dječji posao“. Igra je istodobno zabavna i slobodna, kao i ozbiljan posao. Kroz igru dijete upoznaje svijet, uči istražujući okolinu, daje značenje okolini, uživljava se i zamišlja.

Kroz igru dijete uči pravila ponašanja, uči različite socijalne uloge, uči se biti odrastao, uči rješavati sukobe, suočavati se s ograničenjima, uspoređuje se s drugima.

Kroz igru dijete manifestira svoj unutarnji svijet, na slobodan način izražava svoje želje, strahove, napetost, usvaja emocionalne i socijalne vještine (Ashiabi, 2007).

U igri je sve moguće te je vrlo pogodna za razvoj samopouzdanja, u igri dijete može biti odrastao u različitim ulogama (mama, tata, liječnik, prodavač, frizer).

Dijete razvija „izvršne funkcije“ poput koncentracije, kontrole impulsa, rješavanja problema, upravlja svojim ponašanjem (samoregulacija ponašanja).

Kroz igru dijete razvija svoje tjelesne sposobnosti, razvija svoje kognitivne sposobnosti, uči biti i živjeti s drugima, uči o sebi, svojim doživljajima, uči o drugima, uspoređuje se i u konačnici kroz tu slobodnu i ugodnu aktivnost formira sliku o sebi.

Svijet igre djetetu pruža mogućnost učenja o sebi, o drugima i o okruženju u kojem živi.

„Dijete s igrama raste, a igre rastu s njim. One su jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, str. 605).

VII. Razvoj dječje igre

Ruski znanstvenik Usinski napisao je:

” U igri dijete živi i tragovi toga života dublje ostaju u njemu nego tragovi stvarnog života u koji ono još nije moglo ući zbog složenosti životnih pojava i interesa. U stvarnom životu dijete nije ništa drugo nego dijete, biće koje još nema nikakve samostalnosti, kojeg slijepo i bezbrižno nosi struja života; u igri je dijete već odrastao čovjek, ono isprobava svoje snage i samostalno raspolaže svojim djelima.

S kognitivnog aspekta razvoja o prvim oblicima igre može se govoriti onda kada se dijete počinje koristiti jednim predmetom umjesto drugim (simbolička igra ili igra *kao da*). Javlja se kao posljedica mogućnosti djeteta za stvaranje mentalnih predodžbi u dobi od osamnaest do dvadeset četiri mjeseca. Tada je dijete već jako dobro ovladalo predmetnim aktivnostima. Aktivnosti su postale generalizirane, vrlo lako se prenose s jednog predmeta na drugi (na primjer olovka može predstavljati različite predmete). Sadržaj ove igre uglavnom je onaj koji je dijete iskusilo u interakciji sa svojom okolinom, a to je najčešće motiv iz života odraslih. S aspekta vršnjačkih interakcija, dijete ove dobi još uvijek nije spremno igranju „zajedno“. Igra je tzv. paralelna, igraju se zajedno u prostoru, ali ne surađuju.

Simbolička igra ima iznimno važnu ulogu u psihičkom razvoju djeteta. Nekoliko je razvojnih promjena koje obilježavaju simboličku igru (Berk, 2007):

- ✓ S vremenom se igra sve više odmiče od stvarnih životnih iskustava s kojima dijete dolazi u doticaj.
- ✓ S dobi igra postaje manje usmjerena na samoga sebe.
- ✓ Igra postupno obuhvaća složenije kombinacije shema. Kombiniranje shema u sve složenije cjeline u igri s vršnjacima rezultira sociodramskom igrom. Sociodramska igra javlja se u dobi od dvije i pol godine i s dobi postaje sve češća. Također s dobi sociodramska igra sadrži vrlo složene odnose među različitim ulogama.

S razvojem zanimanja za drugu djecu i za interakciju s njima, razvija se mogućnost za suradnju i igru u skupini. Igrivne aktivnosti mlađe djece vrlo su fragmentirane te nisu povezane u složenu cjelinu. Igra je usmjerena na reprodukciju pojedinih radnji koje vidi kod odraslih. Kod starijeg djeteta u dobi od tri do četiri godine igra dobiva drukčiji smisao. Njezina svrha je reprodukcija odnosa. Igra nije usmjerena isključivo na predmete, u središtu pozornosti su odnosi među ljudima koji dobivaju središnje mjesto u igrama djeteta ranog djetinjstva. Igranje uloga je igra koja uključuje ovu karakteristiku, karakteristiku odnosa i kompleksnosti. Dakle, igra s predmetima prerasta u igru uloga.

S vremenom za dijete postaje vrlo važno poštovanje pravila koja proizlaze iz određene uloge (na primjer uloga majke, liječnika...). Dijete prati određenu ulogu u odnosu koja se od te uloge očekuje. Tako na primjer dijete jako dobro zna što znači uloga majke, koja ponašanja obilježavaju ovu ulogu. Prve uloge su u početku iz repertoara ponašanja bliskih osoba (roditelja), da bi kasnije preuzimali uloge iz širega konteksta (na primjer liječnik, prodavač, zubar, frizer...).

Igra uloga je društvena igra koja kod djeteta razvija sposobnost uspostavljanja odnosa s vršnjacima.

Usporedo s igrom uloga, potkraj predškolskog razdoblja javlja se igra s pravilima. Pridržavanje pravila odvija se preko igranja uloga. Pridržavanje pravila vodi razvoju samokontrole koja je potrebna djetetu u ostvarenju određene uloge. Igranje uloga na taj način uči dijete samokontroli koja je preduvjet za učenje koje će kod djeteta u dobi od sedam do osam godina biti glavna aktivnost.

Igre s pravilima tipične su za djecu školske dobi. Sposobnost razumijevanja uloga omogućuje prijelaz na igru s pravilima. Igra s pravilima omogućuje djetetu isprobavanje različitih oblika suradnje, natjecanje, pobjeđivanje i gubljenje. Iskustva koja se stječu igrom s pravilima vrlo su malo rizična za dijete.

Istražujući percepciju igre kod djece različite dobi Rajić i Petrović-Sočo (2015) zaključuju o dobnim razlikama. Djeca školskog uzrasta igru percipiraju kao zabavu i kao funkcionalnu i pokretnu u većoj mjeri nego djeca predškolske dobi. S druge strane djeca predškolske dobi igru doživljavaju kroz igranje određenom igračkom u većoj mjeri nego djeca školske dobi.

VIII. Rodne razlike u dječjoj igri

Velik je korpus radova koji istražuju rodne razlike u socijalnom ponašanju djece. Nesumnjivo je da su djevojčice više socijalno orijentirane od dječaka, dok su dječaci skloniji grubljim i kompetitivnim aktivnostima (Barbu, Cabanes i Maner-Idrissi, 2011; Leaper, 2002). Učenje rodnih uloga čini se značajnim čimbenikom koji pridonosi rodnim razlikama u socijalnim interakcijama. U skladu s tim postoje rodne preferencije u izboru igara (Maccoby, 2008). Djevojčice se preferiraju baviti mirnijim, suradničkim, pomagačkim aktivnostima, dok se dječaci preferiraju baviti sportom i natjecateljskim aktivnostima. Ponavljajuće feminino-stereotipne igre omogućuju istodobno aflijativne i asertivne aktivnosti (briga, suradnja). Ponavljajuće maskulino-stereotipne igre omogućuje samoasertivno ponašanje (na primjer kompeticiju) (Bussey i Bandura, 1999).



Slika 19. Igra djevojčica

https://www.google.hr/search?q=boys+and+girls+play&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwibgs3h76LOAhUILLMAKHfG4AGAQ_AUIBigB#t=isch&q=girls+in+play&imgsrc=wVRne0Zf6oYL9M%3A
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)



Slika 20. Kros-rodno ponašanje u igri

<http://www.vijesti.me/svijet/rodno-neutralni-katalog-za-igracke-i-djecaci-se-igraju-lutkama-102257>
(preuzeto 22. lipnja 2017.)

Očito je da postoje rodne razlike u preferenciji igre (Leaper, 1994; Maccoby, 1998). Preferencija prema rodno stereotipiziranim igračkama javlja se između prve i druge godine. Djevojčice vole lutke, setove za kuhanje i garderobu. Dječaci vole automobile, kamione, sportski pribor. U igrama pretvaranja koja se javlja između druge i treće godine dječaci i djevojčice biraju različite sadržaje. Djevojčice se igraju kućanstva, a dječaci akcija, pustolovina. Kako postaju stariji, kod dječaka raste zanimanje za agresivne sadržaje koje se manifestira u videoigrama koje simuliraju nasilje ili pak sport (Leaper i Friedman, 2008).

Kao ponavljajuće ponašanje, igra ima značajnu ulogu u razvoju očekivanja, preferencija i sposobnosti (Bussey i Bandura, 1999).

Zanimljivo je znati kako okolina reagira kada se dječak igra s lutkama ili djevojčica s automobilima. U tom slučaju riječ je o kros-rodnom ponašanju.

Kada se dječak igra s igračkama djevojčica, majke su tolerantne, ali muški vršnjaci im se rugaju (Langlois i Downs, 1980). Djevojčice se češće od dječaka ponašaju rodno atipično (20 – 40

%). Dječaci koji se igraju igračkama za djevojčice izolirani su i odbijeni od dječaka, dok ih djevojčice toleriraju u svojoj blizini. Kros-rodne djevojčice čini se da manje pate zbog svojega rodno atipičnog ponašanja. One se igraju i s dječacima muških igara i s djevojčicama ženskih igara (Fagot, 1977). S dobi ove muške reakcije prema kros-rodnom ponašanju dječaka sve su intenzivnije. Kros-rodno ponašanje može biti stigmatizirano te posljedice mogu biti dalekosežne.

Fenomen koji se može opaziti tijekom igre je rodna segregacija koja obilježava odvojeno druženje dječaka i djevojčica. Uočljiva je već od treće do četvrte godine kada se dječaci igraju s dječacima, a djevojčice s djevojčicama. U dobi od četiri godine djeca provode tri puta više vremena u istospolnoj skupini, a u dobi od šest godina provedu jedanaest puta više vremena (Maccoby i Jacklin, 1987). Ova tendencija prisutna je do rane adolescencije, a uvjetovana je izborom zajedničkih aktivnosti (Maccoby, 1990). Ovakvo druženje (unutar istog roda) jača razlike u socijalnim interakcijama između dječaka i djevojčica. Dječaci se igraju grube i natjecateljske igre, a djevojčice se igraju podržavajuće, kooperativno jačajući kohezivnost u skupini (Maccoby, 1990). Istospolne skupine vrlo su jako socijalizacijsko okruženje u djetinjstvu (Maccoby, 1990).

Tijekom igre moguće je uočiti razliku u konverzaciji između dječaka i djevojčica (Tannen, 1990):

- ✓ Razgovor odnosa i prisnosti – jezik koji je u funkciji formiranja odnosa i pregovaranja.
- ✓ Razgovor izvještavanja – u funkciji je razmjene informacija.

Kod dječaka je prisutan razgovor izvještavanja, prepričavanja, šale, a kod djevojčica prevladava razgovor orijentiran na odnos.

Još neke razlike u igri između dječaka i djevojčica

Dječaci se igraju u većim skupinama, hijerarhijski organiziranim. Njihove skupine imaju vođu koji ih usmjerava. Njihove igre su uvijek pobjedi ili izgubi.

Djevojčice se igraju u manjim skupinama. Imaju najbolju prijateljicu i privržen odnos s njom. Igraju se mirnijih igara, sjede i razgovaraju. Djevojčice su više relacijski orijentirane u odnosu na dječake.

Dječaci su aktivniji od djevojčica.

Dječaci su agresivniji od djevojčica, što se može objasniti biološkim, hormonskim i okolinskim čimbenicima.

Dječaci imaju manje sposobnosti samoregulacije u odnosu na djevojčice (Eisenberg, Martini i Fabes, 1996) i samokontrole (Block i Block, 1980., prema Huey i Weisz, 1997) u odnosu na djevojčice što može biti razlogom problema u ponašanju.



Slika 21. Dječaci i igra

<https://www.google.hr/search?q=boys+and+girls+play&client=firefox-b&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwibgs3h76LOAhUILLMAKHfG4AGAQAUIBigB#tbm=isch&q=boys+in+play&imgsrc=kD6BsCrrDuo0jM%3A>
(preuzeto 2. kolovoza 2016.)

IX. Uloga odraslih u igri djeteta

Uloga roditelja u igri

Igra potiče kreativnost i divergentno mišljenje. Dostupnost materijala i organizacija u skupini uvjetuju kompleksnost kognitivne aktivnosti tijekom igre. L.S. Vigotski kompleksnost kognitivne aktivnosti dovodi u vezu s iskustvom djeteta u socijalno strukturiranoj aktivnosti koju dijete provodi s odraslima i s vršnjacima. Istraživanja pokazuju da veću kompetentnost i kreativnost u igri pokazuju ona djeca čiji su roditelji uključeni u njihove aktivnosti (Howes i Stewart, 1987). Igra u kojoj sudjeluju roditelj i dijete zajedno značajan je kontekst za dječji socijalni i kognitivni razvoj (Tamis-LeMonda, Užgiris i Bonstein, 2002).

Istražujući igru u kojoj sudjeluje roditelj i dijete Tamis-Le-Monda, Užgiris i Bonstein (2002) razlikuju dvije vrste igre: interpersonalna igra (igra u dijadi) i igra s objektima (ekstradijadna igra).

Interpersonalna igra uključuje interakciju licem u lice, socijalne igre i fizičke igre. Interpersonalne igre zahtijevaju direktnu, interaktivnu uključenost sudionika igre i okarakterizirane su visokim zadovoljstvom roditelja i djeteta. Nekoliko je oblika interpersonalnih igara:

- ▶ Igra licem u lice najraniji je oblik igre u kojem majka uključuje facijalnu ekspresiju, dodir, gestikulaciju potičući reakciju djeteta.
- ▶ Socijalne igre i rutina uključuju različita pravila (na primjer igranje skrivača).
- ▶ Fizička igra češća je između oca i djeteta. Te igre uključuju grubost, prevrtanje i drugu fizičku aktivnost.

Nekoliko je funkcija interpersonalne igre i interakcije roditelj – dijete u ovom obliku igre:

- ▶ Emocionalna funkcija uključuje emocionalnu ekspresiju koja se javlja tijekom interpersonalne igre. Dijete manifestira ugodne i neugodne emocije. Roditelji tijekom igre potiču ekspresiju emocija.
- ▶ Komunikacijska i verbalna funkcija igre odnosi se na stvaranje mogućnosti za razvoj socijalno poželjnog modela komunikacije. Dijete uči čekati, uči usmjeravati pažnju na drugoga, uči ulaženje i izlaženje iz socijalnih odnosa.
- ▶ Socijalna funkcija interpersonalne igre vidljiva je u uspostavljanju pravila i granica socijalnog ponašanja.
- ▶ Kulturalna funkcija očituje se u prakticiranju kulturalno prihvatljivih elemenata socijalne interakcije.

Igre s objektima su igre tijekom kojih je fokus usmjeren na objekte i zbivanja. Tri su faze razvoja igre s objektima:

1. Faza istraživanja javlja se sredinom prve godine života, a manifestira se istraživanjem u obliku senzomotoričke manipulacije.

2. Nesimbolička igra karakteristična je za kraj prve godine, a obilježava ponašanje djeteta prema objektu na konkretan način (objekt može imati samo jednu ulogu – posljedica je centracije). Kroz igru roditelji upućuju na druge mogućnosti koje objekt može imati.
3. Simbolička igra javlja se u drugoj godini života. Posljedica je sposobnosti djeteta za stvaranje predodžbi i internalizacija.

Nekoliko je funkcija igara s objektima:

- ▶ Emocionalna funkcija uočava se tijekom igre kada dijete ima priliku dijeliti, ostvariti i boriti se tijekom aktivnosti usmjerene na neki cilj. Tijekom igre roditelji detektiraju i interpretiraju dječje emocije te sječu uvid u unutarnje stanje djeteta. Tako na primjer majka prepoznaje djetetovu emociju te je verbalizira povezujući emociju s unutarnjim stanjem (na primjer ljutnjom). Ovaj mehanizam povezivanja stvara mogućnost da se roditelj uhvati ukoštac s emocionalnim problemima djeteta i to ne na prijeteći način.
- ▶ Učenje vještina odnosi se na igru s igračkama i drugim objektima koja djetetu pruža mogućnost za razvoj različitih vještina. Istražujući okolinu dijete uvježbava različite vještine, razvija motivaciju za djelovanjem. U igri s objektima roditelji potiču i podržavaju aktivnosti usmjerene na postizanje cilja. Na taj način roditelji jačaju osjećaj učinkovitosti i ustrajnosti u strukturiranim zadacima.
- ▶ Simbolička funkcija osobito se uočava kroz igru pretvaranja i imaginarnu igru kada roditelji potiču razvoj same igre koja postaje sve sofisticiranija, ali potiču i razvoj mišljenja, razvoj kompetencije za stvaranje reprezentacija te vještina rješavanja problema. Za Piageta simbolička igra ima važnu ulogu u stvaranju mentalnih reprezentacija i razvoj simboličkog mišljenja. Uloga odraslih u poticanju simboličke igre i time u razvoju kognitivnih sposobnosti dokazana je u brojnim istraživanjima (Tamis-Lemonda, Užgiris i Bornstein, 2002). L.S. Vigotski na primjer razlikuje dvije razine razvoja. Jedna je ona koja se događa neovisno o okolini i naziva je *intrapsihičkom razvojnom razinom*, a druga je ona koja se događa u interakciji i suradnji s iskusnim roditeljima te je naziva *potencijalna (interpsihička) razina razvoja*. Tijekom igre s roditeljima dijete se upušta u igru koja je složenija i više je razine u odnosu na onu kada se igra samo što djeluje poticajno za razvoj. Istraživanja pokazuju da je igra djeteta s majkom sofisticirana, kompleksna, različitija i češća u odnosu na samostalnu igru.
- ▶ Kreativna funkcija istaknuta je u igri s objektima koja potiče razvoj kreativnosti i divergentnog mišljenja. Bruner (1972., prema Tamis-Lemonda, Užgiris i Bornstein, 2002) ističe da mogućnost igre izvan „realnog konteksta“ predstavlja mogućnost za kombiniranje i kreiranje aktivnosti i objekata na novi način. Rubin i suradnici (1983., prema Tamis-Lemonda, Užgiris i Bornstein, 2002) ističu da postoji povezanost između igre i divergentnog rješavanja problema.
- ▶ Socijalna funkcija uključuje igru roditelja i djeteta s objektima koja pridonosi socijalnom aspektu dječjeg funkcioniranja, osobito onoga koji se odnosi na odnose s vršnjacima. Tako na primjer majčina uključenost u simboličku igru djeteta starog dvadeset jedan mjesec i četiri godine značajan je prediktor kompetentnosti u vršnjačkim odnosima djeteta u dobi od pet i pol godina (Vandell, Ramanan i Lederberg, 1991., prema Tamis-Lemonda, Užgiris i Bornstein, 2002).

- ▶ Jezična funkcija – s obzirom na to da igra roditelja i djeteta uključuje komunikaciju, ne iznenađuje činjenica da postoji povezanost takve igre s razvojem jezika kod djeteta. Igra s objektima stvara mogućnost za stjecanje jezika i povećanje leksika. Mnoga znanstvena istraživanja podupiru zaključak o povezanosti igre u kojoj sudjeluje roditelj i dječje igre i razvoja jezika kod djeteta.
- ▶ Kulturalna funkcija odnosi se na igru tijekom koje roditelj prenosi kulturalne norme i konvencije tipične i prihvaćene od kulturnog konteksta. Ova ideja prisutna je osobito kod L.S. Vigotskog. Njegova sociokulturna teorija ističe da igra ima ključnu ulogu u prijenosu socijalnih normi i to na izravan način, ali i posredno putem simbola određene kulture (Vigotski, 1976., prema Tamis-Lemonda, Užgiris i Bornstein, 2002). Tijekom igre dijete se uči koristiti određenim objektima na tipičan, kulturalno konvencionalan način.

**” Djeca uče ono što im je potrebno
kako bi preživjele u kulturi u kojoj su rođeni,
I ono što uče - ili ne uspiju naučiti –
vjerno je odraz širih kulturnih vrijednosti**

Jay Griffiths (2013, 173)

Uloga roditelja uočljiva je i u kreiranju vršnjačkih odnosa. Strukturiranjem uvjeta dječje igre roditelji mogu utjecati na kvalitetu igre. Ward (1996., prema Klarin, 2006) iznosi sljedeće strategije za poticanje kvalitete dječje igre:

- ▶ Važno je odrediti vrijeme za igru (ovisno o dobi djeteta).
- ▶ Prostor za igru treba biti adekvatan zahtjevima igre (skućeni prostori potiču agresivnost).
- ▶ Iskustvo koje dijete ima u interakciji s roditeljima može potaknuti različite oblike igre, na primjer čitanje priča potiče razvoj dječje mašte, zajednička putovanja i posjeti rodbini i prijateljima, uključivanje djeteta u zajedničke aktivnosti i hobije potiče imitativnu igru.
- ▶ Igrovni materijal može potaknuti socijalnu interakciju i dramsku igru (odjeća, lutke, automobili, kamioni).

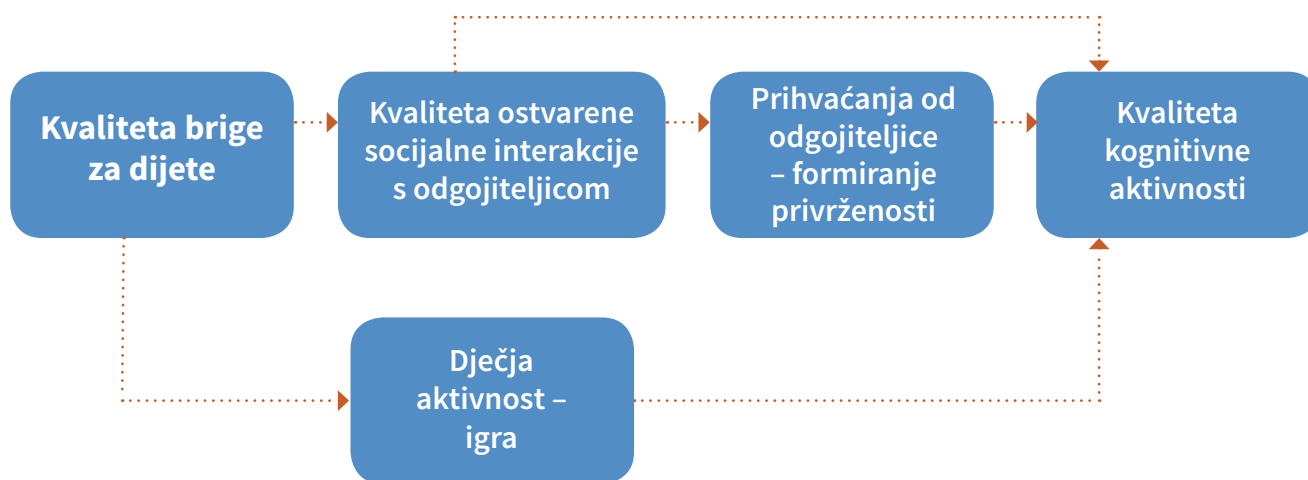
Kvalitativne promjene u odnosu roditelj – dijete igri prati i potiče kognitivni i socijalni razvoj. Štoviše, određene forme dječje igre na taj način prolaze različite transformacije. Igra postaje simetrična i recipročna. S druge strane igra koja je usmjerena na osjet i dodir transformira se u imaginaciju i simboličnu igru.

Uloga roditelja u usmjeravanju i pružanju podrške tijekom igre je neupitna. Igrovne aktivnosti s roditeljima predstavljaju izazov i mogućnost testiranja bez velikog rizika. U takvoj igri dijete može testirati svoje granice na siguran način. Uključenost roditelja u igru djeteta vrlo je značajna i u smjeru utjecaja na kasnije vršnjačke odnose (Vasta i sur., 2000). Valja imati na umu da roditelj ne treba upravljati dječjom igrom.

Uloga odgojitelja/učitelja u igri

Značajno veći opus radova bavi se ispitivanjem uloge roditelja tijekom igre na razvoj djeteta. No nezaobilazna je uloga koju odgojitelj ima u poticanju kognitivnog razvoja. Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh i Galinsky (2002) iznose da je složenost i kreativnost dječje aktivnosti ovisna o stupnju uključenosti odgojitelja. Pozitivan odnos s odgojiteljem povezan je i s verbalnim vještinama i vještinom čitanja (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta i Howes, 2002).

Howes i Smith (1995) predlažu model u svrhu objašnjenja odnosa između kvalitete brige za dijete i kognitivne aktivnosti (Slika 22.). Teorijsku osnovu predloženog modela nalaze u teorijama J. Piageta, L.S. Vigotskog i J. Bolwbyja.



Slika 22. Model kognitivne stimulacije (adaptirano prema Howes i Smith, 1995)

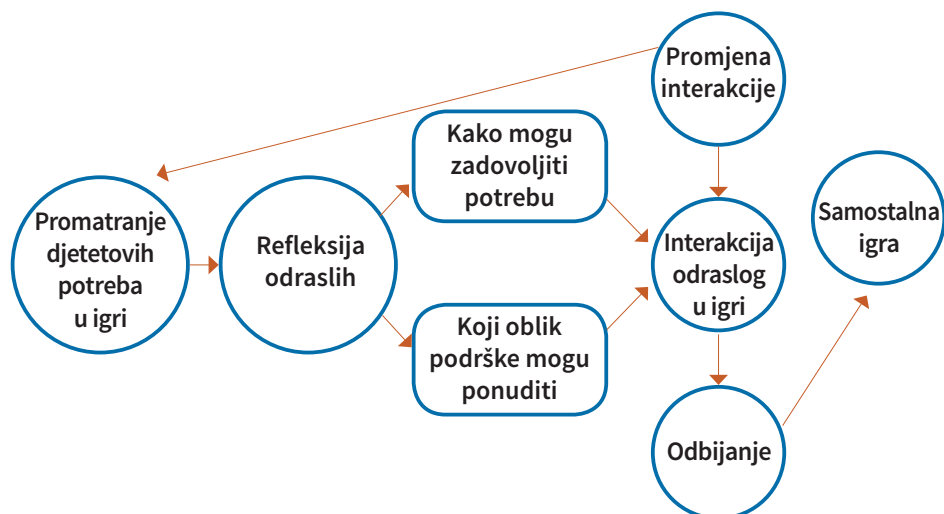
Predloženi model ne pretpostavlja izravnu vezu između kvalitete brige za dijete i privrženosti i kognitivne aktivnosti. Ta veza je indirektna i ostvaruje se kroz pozitivnu interakciju s odgojiteljem i igru. Pouzdan socijalni odnos koji dijete formira s odgojiteljem omogućuje mu spontanost, kreativnost i učinkovito istraživanje okoline koje se reflektira na kvalitetu igre.

U svjetlu Piagetove teorije može se očekivati da se kod djeteta koje više vremena provodi u igri potiče kreativnost i divergentno mišljenje. Dostupnost materijala i organizacija u skupini uvjetuju kompleksnost kognitivne aktivnosti tijekom igre. S druge strane L.S. Vigotski kompleksnost kognitivne aktivnosti dovodi u vezu s iskustvom djeteta u socijalno strukturiranoj aktivnosti koju dijete provodi s odraslima i s vršnjacima. Veću kompetentnost i kreativnost u igri pokazuju ona djeca čiji su roditelji uključeni u njihove aktivnosti (Howes i Stewart, 1987).

Okruženje u kojem dijete osjeća emocionalnu sigurnost omogućuje mu kompetentno istraživanje što potiče kognitivnu aktivnost. Predloženi model pretpostavlja indirektnu vezu između kvalitete privrženosti i kognitivne aktivnosti, dok su kvaliteta brige za dijete i kvaliteta dječje igre direktno povezani. Autori nadalje zaključuju da je poticanje pozitivnih socijalnih odnosa povezano s emocionalnom sigurnošću djeteta, a kreativna igra koju potiče odgojitelj povezana je s kognitivnom aktivnošću djeteta.

Model koji objašnjava interakciju odrasli – dijete tijekom igre najbolje je prikazao L.S. Vigotski (prema Trawick-Smith, 2008) (Slika 23.).

Vygotskijev model interakcije odrasli – dijete



Slika 23. Model interakcije odrasli – dijete tijekom igre

Moguće je razlikovati nekoliko funkcija koju učitelji/odgojitelji kroz igru ostvaruju:

- ✓ uloga opservatora
- ✓ rukovoditelja i facilitatora
- ✓ uloga medijatora
- ✓ uloga sudionika u igri (Ashiabi, 2007).

Kao rukovoditelji i facilitator učitelj/odgojitelj organizira i osigurava materijal potreban za igru, kreira područje za igru, osigurava vrijeme, odlučuje koje aktivnosti čine igru (Kontos, 1999). Kao medijator, učitelj/odgojitelj potiče interakciju djeteta s različitim materijalima i interakciju među djecom. Uloga opservatora vidljiva je u zanimanje učitelja/odgojitelja za dječju igru te u stvaranju adekvatnog iskustva kao temelja za djetetovo učenje i razvoj (Ashiabi, 2007). Promatranje može voditi do boljeg razumijevanja djeteta, planiranja, inicijative i poticanja dječje igre. Nadalje učitelj/odgojitelj može imati ulogu suigrača i aktivno sudjelovati u igri. Njegova uloga modela svakako je značajna, kao i ideje koje tijekom igre iznosi. Uloga modela i promotora ideja značajna je za dječji razvoj.

Interakcija odgojitelja s djetetom tipičnog razvoja razlikuje se od interakcije s djetetom koje ima razvojne poteškoće. Odgojitelj u interakciji s djetetom s razvojnim poteškoćama koristi direktnu i strukturiranu interakciju tijekom igre, dok je tijekom igre s djetetom tipičnog razvoja spontaniji, manje direktivan i više odgovornosti daje djetetu. Ova spoznaja govori u prilog činjenici da odgojitelji spontano prilagođavaju svoju interakciju potrebama djeteta (Trawick-Smith, 2008). U tom svjetlu Tatalović Vorkapić i Katić, (2015) ističu važnost obrazovanja odgojitelja u smjeru jačanja kompetencija za igru.

Zanimljivo je istaknuti da rezultati nekih domaćih istraživanja pokazuju da djeca predškolske dobi ne navode odgojitelja kao aktera u igri, dok vrlo malo djece školske dobi učiteljicu navode kao partnera (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Treba istaknuti da je prisutnost odraslih u dječjoj igri iznimno značajna, ali ona prisutnost koja nije nametljiva i direktna. Nedirektivan odnos odraslih tijekom igre omogućuje djetetu učenje kako biti zajedno, kako dijeliti, pregovarati, rješavati konflikte i kako se zauzeti za sebe. Kada dijete vodi igru, ima mogućnost „vježbati“ vještine poput donošenja odluka. Kada igru nadziru odrasli, dijete se igra prema njihovim pravilima što ometa smisao igre, odnosno igra gubi svoj smisao. Ona nema mogućnost biti kreativna, vođena uz korištenje i vježbanje socijalnih vještina.

X. Kako igru učiniti učinkovitijom

Odrasli mogu doprinijeti kvaliteti dječje igre. Oni procjenjuju igru i reflektiraju na nju.

Else (2014) ističe važnost procesa igre i njihova razumijevanja u svrhu poticanja razvoja igre. Procesi o kojima autor govori mogli bi se nazvati i ciklusom kroz koji igra prolazi.

- ✓ Igra kao impuls – postoji prirodni impuls za igranje. Impuls za igrom povezan je s djetetovim osjećajem identiteta, snagom, vrijednostima, vjerovanjima, sposobnostima.
- ✓ Igra kao signal – dijete odašilje signale da se želi igrati. Ti signali mogu biti u obliku kontakta očima, tjelesni signal ili jednostavno dijete uzima neki materijal s kojim se želi igrati.
- ✓ Okvir za igru – okvir su granice koje mogu biti fizičke ili tematske. Granice održavaju igru netaknutom.
- ✓ Tijek igre – tijek igre obilježen je granicama i djetetovim potpunim prepuštanjem igri.
- ✓ Odgovor – reakcija na igru – odgovor je djetetova iskustva igre u vezi s rezultatom te igre. Odgovor je iskustvo koje dijete doživi nakon signala za igru.
- ✓ Završetak igre – može biti jednostavno završetak ili destrukcija onoga što se događalo tijekom igre (rušenje modela koje je dijete konstruiralo).

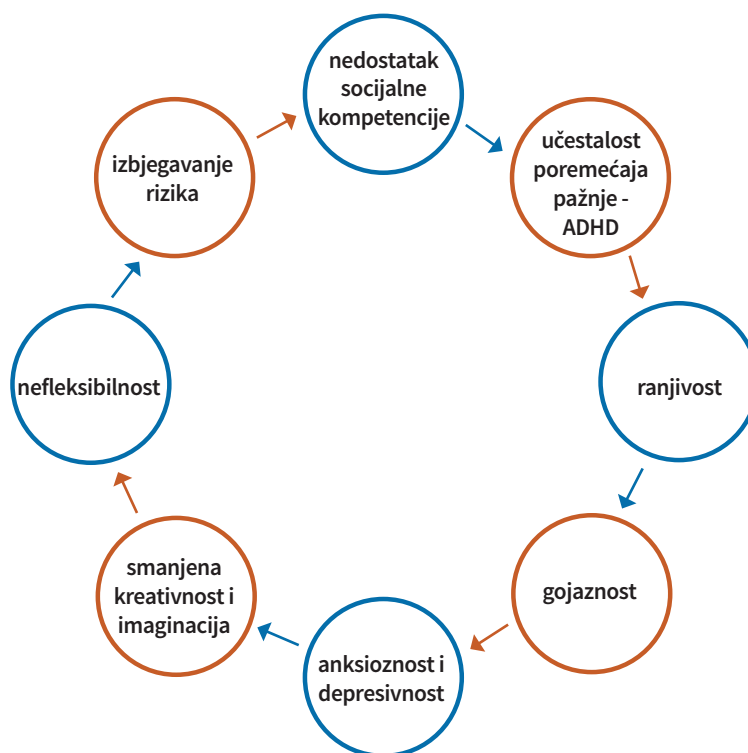
Odrasli mogu poticati igru i entuzijazam tijekom igre. Ako dijete zatraži savjet ili pomoć, odrasli mogu ponuditi pomoć ili sudjelovanje u igri.

Odrasli mogu poticati igru (Else, 2014):

- ✓ pokazivanjem zanimanja za dječju igru, davanjem odobrenja za igru, pokazivanjem entuzijazma
- ✓ osiguravanjem fizičke i psihološke sigurnosti
- ✓ osiguravanjem raznovrsnost
- ✓ pozornim praćenjem igre, reagiranjem na zahtjeve, prepoznavanjem potreba,
- ✓ autentičnim, podržavajućim odgovaranjem na potrebe djeteta,
- ✓ poznavanjem zakonitosti razvoja
- ✓ spremnošću za preuzimanje rizika, kreativnošću
- ✓ razumijevanjem vrijednosti i benefita dječje igre
- ✓ razumijevanjem igre koja ne može biti odgođena
- ✓ razumijevanjem da vanjsko vrednovanje može izostati, zadovoljstvo dolazi od djeteta
- ✓ posjedovanjem smisla za humor.

XI. Učinci nedostatne igre

Kada je riječ o igri djeteta, osobito o onoj izvan kuće, suvremeno vrijeme obilježeno je izvjesnim rizicima. Ti rizici mogu biti realni i irealni. Brown i Patte (2013) govore o *kulturi straha* koja obilježava posljednjih dvadesetak godina i koja potiče roditelje na pretjerano zaštićen odnos prema djetetu. Takvim ponašanjem smanjena je mogućnost djeteta da se spontano igra. Postavlja se pitanje mogućih posljedica ograničavanja spontanosti dječje igre i prostora u kojem se igra odvija. Brown i Patte navode neke od posljedica (Slika 24.).



Slika 24. Učinci nedostatne igre na razvoj (prema Brown i Patte, 2013)

- ✓ Nedostatak socijalne kompetencije – deprivacija mogućnosti za igru izvan kuće ograničava dijete u socijalnim interakcijama smanjujući mogućnost za socijalno-emocionalno učenje, učenje komunikacijskih vještina, usvajanje sposobnosti samokontrole.
- ✓ Učestalost poremećaja pažnje – zbog sve većeg naglaska na uspjeh u školi, djecu se „trenira“ sjediti duži dio vremena sjediti.
- ✓ Ranjivost djeteta – dolazi iz pritiska roditelja za uspjehom. Kod djeteta se javlja ranjivost i osjetljivost.

- ✓ Pretilost – igra izvan kuće zasigurno zahtijeva veće korištenje tjelesne aktivnosti u odnosu na igru i aktivnosti u zatvorenom prostoru. Zbog toga je, uz ostalo, u posljednje vrijeme sve veći broj pretila djece i mladih.
- ✓ Anksioznost i depresivnost – kada je dijete deprivirano igrom i kada mu je onemogućena prirodna potreba za njom, javlja se anksioznost i depresivnost.
- ✓ Smanjene kreativnosti i imaginacije – nedostatak igre smanjuje mogućnost manifestacije i razvijanja kreativnosti i imaginacije. Istraživanja pokazuju da je igra stimulativna za razvoj kreativnosti.
- ✓ Nefleksibilnost – kroz igru dijete uči prilagođavati svoje ponašanje, uči poštovati potrebu drugoga. Ako su mogućnosti za učenje i vježbanje fleksibilnosti smanjene, smanjena je i mogućnost prilagodbe.
- ✓ Izbjegavanje rizika – istraživanja pokazuju da djeca koja su prezaštićena od roditelja nisu spremna testirati svoje granice – ne upuštaju se u rizik. Posljedica je nemogućnost adaptacije ponašanja na promjenjive okolinske uvjete.

XII. Igra i dijete s razvojnim poteškoćama

Pojam *razvojne poteškoće* uključuje fizička i mentalna oštećenja koja interferiraju s vitalnim životnim aktivnostima (poput brige za sebe). Time osoba stječe pravo na pomoć društva kao što je posebno obrazovanje i zapošljavanje (Diamond, Huang i Steed, 2011).

Druženje s vršnjacima, iniciranje, odgovaranje i održavanje interakcije potiče razvoj socijalne kompetencije kod djece s razvojnim poteškoćama (Sigman i Ruskin, 1999). Uloga odgojitelja i učitelja također je značajna. Kreiranje fizičkog okruženja i stvaranje uvjeta za učenje, važna je pretpostavka za socijalnu interakciju i igru. Također je značajna uloga roditelja djece bez poteškoća i djece s poteškoćama. Roditelji imaju stimulativnu ulogu u poticanju vršnjačke interakcije, širenju socijalne mreže i stvaranju uvjeta za igru i socijalnu interakciju izvan školskog okruženja.

Kada se govori o djeci s razvojnim poteškoćama u kontekstu socijalnih interakcija važno je znati:

- ✓ Poteškoće su povezane s deficitom u kognitivnim procesima (na primjer kod mentalne retardacije) ili s emocionalnom regulacijom (na primjer kod autizma) te utječu na proces obrade socijalnih informacija. Time se povećava vjerojatnost poteškoća u vršnjačkim interakcijama.
- ✓ Deficit u kognitivnoj i emocionalnoj regulaciji u socijalnim interakcijama ima značajnu ulogu u socijalnoj kompetenciji djece s razvojnim poteškoćama.
- ✓ Uloga odraslih iznimno je važna u razvoju prikladnih strategija socijalne interakcije kod djece s razvojnim poteškoćama.
- ✓ Fizičke poteškoće imaju manji učinak na razvoj dobno prihvatljivih socijalnih odnosa.
- ✓ Istraživanja su pokazala da su djeca s poteškoćama u razvoju koja imaju manje poteškoća s emocionalnom regulacijom i rješavanjem socijalnih problema prihvaćenija od vršnjaka.
- ✓ Sudjelovanje u programima s djecom urednog razvoja pokazalo je da djeca s poteškoćama ostvaruju uzajamna prijateljstva.

Djeca s blagim intelektualnim poteškoćama ili poteškoćama u učenju

Djeca s blagim intelektualnim poteškoćama manje su preferirana u igri i češće su meta zlostavljanja svojih vršnjaka. Poteškoće u ostvarenju vršnjačke interakcije leže u deficitu komunikacijskih vještina ili u poteškoćama korištenja adekvatnih strategija interakcije. Komunikacijske vještine vrlo su značajne za socijalnu interakciju.

Djeca s blagim mentalnim poteškoćama s obzirom na mentalni deficit, imaju poteškoća s interpretacijom socijalne situacije. Istraživanja su pokazala da djeca u dobi od devet do trinaest

godina koja imaju poteškoće u učenju imaju problema s razumijevanjem složenih i miješanih emocija (Bauminger, Edelsztein i Morash, 2005., prema Diamond, Huang i Steed, 2011). Deficit u razumijevanju socijalnih odnosa povezan je s poteškoćama u vršnjačkim interakcijama. Ovaj deficit vidljiv je već u predškolskom razdoblju.

Djeca s Downovim sindromom

Djeca s Downovim sindromom pokazuju zaostajanje u jezičnim sposobnostima. Ovo zaostajanje sve je očitije kako dijete odrasta. Kognitivne sposobnosti također su oštećene i smanjuju se u funkciji dobi. Deficit u kognitivnim i jezičnim sposobnostima ometa socijalne i kognitivne procese kao što su enkodiranje i interpretiranje, generiranje i na koncu donošenje socijalnih strategija. S druge strane istraživanja pokazuju da usporene jezične sposobnosti nisu povezane s usporenošću neverbalne komunikacije ili s vještinom igre kod djece s Downovim sindromom. Drugim riječima, razumijevanje neverbalne komunikacije i igrovne sposobnosti kod ove djece ne moraju biti oštećene (Sigman i Ruskin, 1999). Djeca s Downovim sindromom osjetljiva su na emocije odraslih i iniciraju socijalne interakcije s njima. Učestalost socijalnih interakcija s odraslima povezana je s uključenosti djeteta u vršnjačku interakciju u kasnijim životnim razdobljima. Promatranje djece s Downovim sindromom u razrednom i školskom okruženju pokazuje da ona vrlo često iniciraju vršnjačku interakciju i da ih vršnjaci vrlo rado prihvaćaju u igri. Djeca s Downovim sindromom znatno kasne u kognitivnim i neverbalnim sposobnostima te verbalnim vještinama, kao što su pažnja i socijalna odgovornost.

Mnoga djeca s Downovim sindromom izjavljuju da imaju najboljeg prijatelja uključujući i prijatelja urednog razvoja. Također, djeca urednog razvoja pozitivno doživljavaju djecu s Downovim sindromom.

Djeca s autizmom

Djeca koja imaju autizam i druge poremećaje iz ovoga spektra imaju socijalne i emocionalne poteškoće. Osnovne interpersonalne vještine kao što su kontakt očima, korištenje pogleda u regulaciji interakcije, uključenost u socijalne igre, kod ove djece je onemogućeno.

Deficit u emocionalnoj regulaciji značajka je ovoga poremećaja. Istraživanja su pokazala da djeca s poremećajem iz spektra autizma znatno češće pokazuju facijalnu ekspresiju negativnih emocija u odnosu na djecu iste mentalne dobi koja imaju mentalnu retardaciju i u odnosu na djecu tipičnog razvoja.

Socijalni deficit kod djece s autizmom povezan je s deficitom u dijeljenju pažnje i razumijevanju namjera i želja drugih. Djeca urednog razvoja mogu imati vrlo važnu ulogu u iniciranju interakcije i igre s djecom koja imaju autizam.

Djeca s fizičkim poteškoćama

Poremećaj koji nije kognitivne prirode također može biti rizičan čimbenik u socijalnim interakcijama i ometati vršnjačku interakciju. Djecu s fizičkim poteškoćama vršnjaci češće odbacuju i rjeđe su popularna, imaju malo prijatelja i češće su žrtve nasilja u odnosu na djecu koja nemaju fizičkih poteškoća (Yude i Goodman, 1999., prema Diamond, Huang i Steed, 2011). Značajan

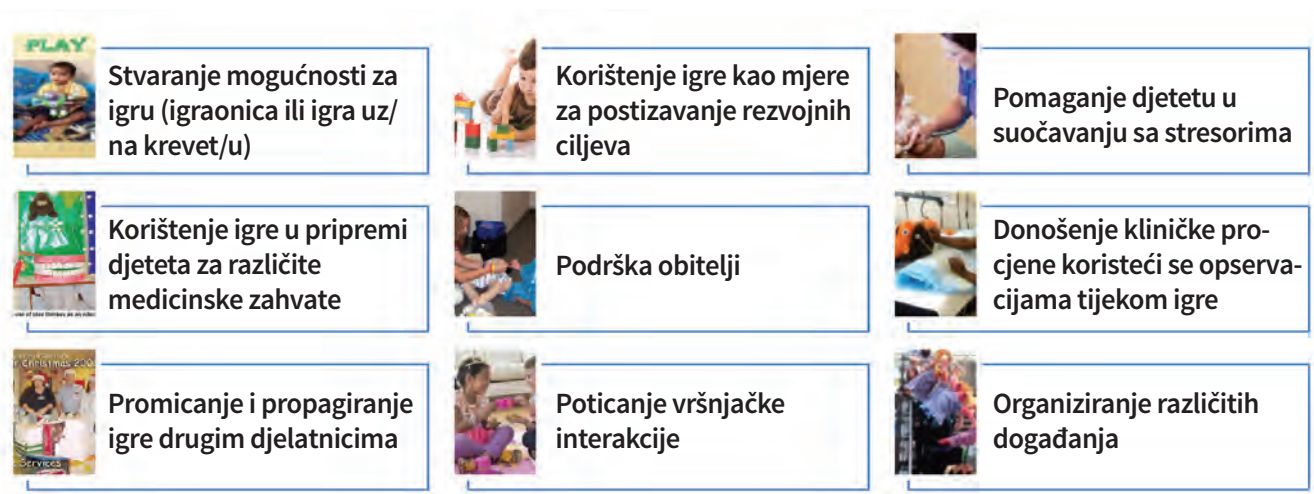
prediktor vršnjačkih problema je izvješće učitelja o problemima u ponašanju i/ili hiperaktivnosti zajedno s niskim kvocijentom inteligencije mjerenim neposredno prije polaska u školu.

Igra i hospitalizacija

Zbog bolesti određena djeca prisiljena su na hospitalizaciju. Hospitalizacija izaziva visoku razinu anksioznosti kod djeteta i kod roditelja. Ova iskustva izazivaju regresiju u ponašanju, anksioznost, strah, agresiju i apatiju (Adams i sur., 1991., prema Brown i Patte, 2013). Boravak u bolnici za dijete je izlaganje stresu. Pregledi, ograničena aktivnost, separacija vrlo su velik izvor stresa kod djeteta. Posljedica su negativne emocije koje mogu uzrokovati sporiji napredak u ozdravljenju (Rozanski i Kubzansky, 2005., prema Brown i Patte, 2013). Naime, negativne emocije su snažna stimulacija za simpatički živčani sustav što uvjetuje povećanje krvnog pritiska i brže otkucaje srca što kod djeteta može produljiti vrijeme oporavka.

U ovakvim okolnostima igra može imati vrlo značajnu ulogu. Istraživanja su pokazala da igra potiče socioemocionalnu kompetenciju, kao što su vještine suočavanja, samodisciplinu, kontrolu agresije i rješavanje sukoba (Jarrett i Maxwell, 2000., prema Brown i Patte, 2013). Također, istraživanja pokazuju da igra pomaže djetetu u adaptaciji na nove okolnosti (Ellis, 1987., prema Brown i Patte, 2013). Suočavanje s bolešću i svim tretmanima koji prate bolest ima značajnu ulogu u ozdravljenju djeteta (Brown i Patte, 2013). Kroz igru dijete izražava svoje emocije, suočava se s njima što mu pomaže u realnoj situaciji. Promatrajući dijete koje se igra, medicinsko osoblje može steći uvid u širok raspon emocija koje dijete ima u njemu vrlo frustrirajućim okolnostima.

Spoznaje o ulozi igre u procesu liječenja dovelo je do promoviranja i organiziranja igrovih aktivnosti u bolnicama. Brown i Patte (2013) sugeriraju benefite dječje igre (Slika 25.):



Slika 25. Organiziranje i korištenje igre tijekom hospitalizacije djeteta (prema Brown i Patte, 2013).

Promoviranje i provedba programa putem dječje igre tijekom hospitalizacije, ali i zubnim ordinacijama, izvanbolničkog liječenja ima značajne učinke. Iskustva pokazuju da ovakvi programi pomažu u pripremi djeteta za različite kompleksne procedure tijekom dijagnostike i liječenja. Također pomažu obitelji pružajući im podršku.

Programi koji se temelje na igri imaju sljedeće učinke:

- ✓ Poučavanje efikasnog suočavanja kroz igru, pripremu, edukaciju i ekspresiju.
- ✓ Pružanje emocionalne podrške obitelji.
- ✓ Poticanje optimalnog razvoja kroz prilagodbu na širok spektar novih iskustva.
- ✓ Pružanje informacija roditeljima, davanje smjernica i podrške.
- ✓ Educiranje odgojitelja, administratora i javnosti o potrebama djeteta koje je pod stresom.

Kod djece s poteškoćama važnu ulogu imaju odrasli i vršnjaci koji mogu potaknuti socijalne interakcije koje će utjecati na razvoj socijalnih vještina. O razvijenijim socijalnim vještinama izvješćuju djeca svih dobnih uzrasta, kada su imala prilike biti u interakciji sa svojim vršnjacima koji nemaju razvojnih poteškoća. Stoga je igra i interakcija s vršnjacima aktivnost koja pridonosi cjelokupnom razvoju djeteta s teškoćama. Također, važno je naglasiti da igra treba biti usklađena s djetetovim psihofizičkim sposobnostima.

XIII. Igra kao terapija

Odrastanje, unatoč tome što nosi normativne događaje, vrlo je stresno za dijete i mladu osobu. Novi životni zadaci i nove okolnosti koje se nalaze pred djetetom djeluje stresno. Nacionalno znanstveno vijeće za razvoj djeteta (2005., prema Moore, 2007) identificiralo je tri različita stresa: pozitivni stres, podnošljiv stres i toksični stres.

Pozitivna stres pridonosi razvoju. Na primjer, dijete se tijekom igre nalazi u kompetitivnoj situaciji. Natjecanje i želja za postignućem podiže razinu adrenalna što rezultira povećanom aktivacijom organizma. Aktivacija dovodi do postignuća. Kako tijekom igre nije cilj ishod već proces, mnoga djeca ovaj gubitak ne doživljavaju uznemiravajuće.

Podnošljiv stres javlja se kada dijete doživljava anksioznost, tugu ili žalost. Takav stres djeluje izrazito uznemiravajuće. No podržavajuća okolina i emocionalna podrška omogućuje djetetu efikasno suočavanje.

Toksični stres javlja se onda kada dijete ne može kontrolirati vlastitu sudbinu. Neke od situacija koje izazivaju toksični stres su disfunkcionalna obitelj, zlostavljanje, nasilje među djecom i mladima, medijsko nasilje (Bratton, Ray, Rhine i Jones, 2005). Mentalne bolesti kao posljedica ovakvih i sličnih situacija vodeći su uzrok nesposobnosti svih osoba starijih od pet godina (U.S. Public Health Service, 2000., prema Bratton i sur., 2005).



Slika 26. Terapija igrom

https://www.google.hr/search?q=play+therapy&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0v4_myJbOAhXICMAKHeu8BowQ_AUICcGB&biw=1366&bih=657#imgsrc=STKB_QKAbHhNM%3A
(preuzeto 28. srpnja 2016.)

Dijete kroz igru manifestira svoj unutarnji svijet, što igri daje osobine terapije. O igri se može govoriti kao o terapiji za prošlost, sadašnjost i budućnost. Dijete se igrom koristi kako bi istražilo svoje neriješene probleme iz prošlosti. Freud ovaj mehanizam naziva „pomirenje“. U sadašnjosti dijete se na simboličan način suočava sa sadašnjom situacijom. Također, igra djetetu pomaže u pripremi za budućnost.

Terapija igrom može se definirati kao postupak/proces uspostavljanja međuljudskog procesa na temelju korištenja određenoga teorijskog modela. Terapiju igrom provodi educirani terapeut koji koristeći se svojim znanjem i vještinama pomaže klijentu u sprječavanju ili rješavanju psihosocijalnih poteškoća i postignuća optimalnog rasta i razvoja (definicija Udruge za terapiju igrom).

Nekoliko je važnih pretpostavki terapije igrom:

- ✓ Terapija igrom temelji se na znanjima o razvoju djeteta.
- ✓ Terapija igrom je postupak u kojem dijete odabire predmete, simbole i tip igre kroz koju se izražava, a to je napetost, strah, anksioznost, sukob.
- ✓ Terapiju igrom provodi educirani terapeut koji zna interpretirati dječju igru i koji zna pomoći roditeljima i djetetu u rješavanju aktualnog problema te time potaknuti zdrav razvoj djeteta.

Terapija igrom koristi se u tretmanu emocionalnih i bihevioralnih problema kod djece. Kroz igru terapeut može prepoznati koje su to razvojne potrebe koje dijete nije zadovoljilo. Neki drugi terapijski oblici nisu učinkoviti ili primjereni djeci zato što dijete nema mogućnosti verbalne ekspresije, apstraktnog mišljenja, razumijevanja kompleksnih verbalnih konstrukcija, motiva i osjećaja. Kroz igru dijete prirodno pokazuje sebe. Terapija igrom je oblik komunikacije između djeteta i terapeuta. Koristeći se igrovnim materijalom na direktan ili simboličan način dijete pokazuje svoje osjećaje i misli mnogo uspješnije u odnosu na verbalnu ekspresiju (Bratton i sur., 2005). Može se reći da je igra jezik kojim se dijete predstavlja. Terapija igrom koristi se od davne 1900., a kao specijalizirani tretman uveden je 1982. Prateći efikasnost terapije igrom Bratton i suradnici (2005) zaključuju da je terapija igrom učinkovita intervencija za djecu koja imaju emocionalne i bihevioralne poteškoće. Osobito je uključenost roditelja u terapiju igrom značajna za učinkovitost tretmana. Nakon terapije djeca pokazuju veću razinu funkcionalnosti.

Intervencije u igri mogu biti usmjerene na ciljane procese koji mogu biti u funkciji terapije. Općenito, dva su tipa intervencija tijekom terapije igrom (Russ, 2004):

- ✓ Intervencije koje koriste procese igre koji služe kao alat za promjenu. Procesi igre koriste u terapiji kako bi pridonijeli promjeni. Na primjer ekspresija emocija u traumatskom okruženju može omogućiti integraciju (na primjer PTSP).
- ✓ Intervencije u smjeru jačanja procesa igre. Na primjer kod djeteta slabih sposobnosti organiziranja priče i snažnih emocija koje ne može kontrolirati u fokusu je vježbanje pričanja priče i narativnih sposobnosti koje bi mogle pomoći u reguliranju emocija.

Većina terapijskih pravaca terapiju igrom provodi s djecom u trajanju od četrdeset pet do pedeset minuta kombinirajući igru i verbalnu komunikaciju. Način na koji se igra koristi u terapiji ovisi o djetetovim sposobnostima, dobi djeteta, razvojnoj razini, sposobnosti verbalizacije.

Istražujući terapijski učinak igre tijekom hospitalizacije Patte (2010., prema Brown i Patte, 2013) je utvrdio sljedeće:

- ✓ Igra pomaže u ekspresiji emocija povezanih uz bolest, hospitalizaciju i sve procese vezane za dijagnostiku i liječenje.
- ✓ Igra ima značajnu ulogu u razvoju i kroz igru se mogu uočiti poremećaji izazvani hospitalizacijom.
- ✓ Dijagnostička uloga igre omogućuje uvid u dječje strahove, spoznaje o liječenju i razumijevanje nove, stresne situacije.
- ✓ Ometanje igre tijekom hospitalizacije zahtijeva prilagodbu i uvođenje nekih drugih sadržaja koji imaju ulogu igre poput glazbe, imaginacije, relaksacije.

- ✓ Ekspresivna uloga igre omogućuje malim pacijentima koji ne mogu verbalizirati da svoje emocije pokažu kroz igru.
- ✓ Medicinska uloga igre omogućuje da se dijete upozna s procesima, postupcima kroz koje mora proći tijekom hospitalizacije i liječenja.
- ✓ Postproceduralna igra omogućuje djetetu razgovaranje o tretmanu i postupcima kroz koje je prošlo, razgovor o strahovima i pitanjima s kojima se susrelo te o suočavanju s budućim tretmanima i postupcima.

Terapijska uloga igre očituje se u pomoći djetetu u suočavanju s brojnim stresorima tijekom hospitalizacije, smanjujući anksioznost, strah i traumu.

XIV. Zaključak

Igra je sastavni dio odrastanja. Ona je cjelovita i smisljena, prirodna dječja aktivnost. Dijete kroz igru uči o sebi i o svijetu koji ga okružuje. Kroz igru dijete izražava svoj unutarnji svijet koji ne može izraziti na drukčiji način. Kroz igru dijete zadovoljava različite potrebe, poput potrebe za novim spoznajama, potrebe za druženjem, potrebe za izražavanjem emocija. U igri dijete može biti bilo tko i bilo gdje, ona nema granica u prostoru i vremenu. Igra je mogućnost istraživanja mnogobrojnih scenarija. Ima značajnu ulogu u svim aspektima razvoja djeteta te funkciju pripreme djeteta za svijet odraslih i usvajanja životnih vještina. Igrajući se dijete razvija svoje senzomotorne sposobnosti, samostalno istražuje okolinu, simbolizira, organizira, zaključuje, povezuje, kritički prosuđuje te dolazi do novih spoznaja. U igri dijete testira svoje ponašanje, regulira ga i prilagođava, prima povratnu informaciju iz okoline te gradi sliku o sebi, uči dijeliti, surađivati, pobjeđivati i podnositi poraze.

Uzajamni je odnos između igre i razvoja. Razvoj se odražava u igri, a s druge strane igra potiče razvoj.

Igra je značajna ne samo u razumijevanju urednog razvoja, ona je značajna u dijagnostici i u terapiji. Kroz igru se dijete lakše suočava s teškim životnim okolnostima te mu omogućuje ekspresiju stresa.

Spoznaja o ulozi igre u razvoju vodi zaključku o važnosti osiguranja mjesta i vremena za igru te poticanja djeteta da kroz ovu slobodno odabranu aktivnost, u kojoj uživa, upozna se i istražuje okolinu odnosno uči.

” Dječje igre nisu samo igre, nego ih treba smatrati ozbiljnom dječjom djelatnošću.

Michael Eyquem de Montaigne

XV. Literatura

- Anderson, C. i Dill, K. E. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 4, 772-790.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the early childhood classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 199-207.
- Barbu, S., Cabanes, G. i Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3030576/>.
- Berk, L. (2007). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berndt, T. J. (1986). Children's Comments about their Friendships. U Perlmutter, M. (Ur.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development* (189-208). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Sifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Berndt, T. J. i McCandless, M. A. (2011). Methods for Investigating Children's relationships with Friends. U K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, (Ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (63-81). London: The Guilford Press.
- Berndt, T. J. i Perry, T. B. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22/5, 640-648.
- Borich, G. D. i Tombari, M. L. (1995). *Educational Psychology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Bratton, S. C., Ray, D. C., Rhine, T. i Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: research and Practice*, 36(4), 376-390.
- Brown, F. i Patte, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. London: Bloomsbury.
- Buggle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buljan Flander, G. i Karlović A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje*. Zagreb: Marko M. usluge d.o.o.
- Burchinal M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. i Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Bussey, K. i Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Cillessen, A. H. N. i Bellmore, A. D. (2011). Social Skills and Social Competence in Interactions with Peers. U P. K. Smith, C. H. Hart (Ur.), *Childhood Social Development* (393-413). USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Coplan, R. J. i Arbeau, K. A. (2011). Peer Interactions and Play in Early Childhood. U K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, (Ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (143-161). London: The Guilford Press.
- Coplan, R. J. i Armer, M. (2007). A 'multitude' of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26-32.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. i Findlay, L. C. (2006). Social and Non-social Play. U D. P. Fromberg i D. Bergen (Ur.), *Play from birth to twelve: Context, perspectives, and meaning*. (75-86). New York: Garland Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York. NY: Guilford.

- Diamond, K. E., Huang, H. i Steed, E. A. (2011). *The Development of Social competence in Children With Disabilities* (627-645). U Smith, P. K. i Hart, C. H. (Ur.), *Childhood Social Development*, London: Wiley-Blackwell.
- Durkin, K. i Barber, B. (2002). Not so doomed: computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology*, 23, 373-392.
- Eisenberg, N., Martin, C. L. i Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. U D. C. Berliner i R. C. Calfee (Ur.), *Handbook of educational psychology*. (358-396). New York: MacMillan.
- Else, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.
- Fagot, B.I. (1977). Consequence of moderate cross gender behaviour preschool children. *Child Development*, 48, 902-907.
- Ferguson, C. J. i Beaver, K. M. (2009). Natural born killers: The genetic origins of extreme violence. *Aggression and Violent Behavior* 14, 286-294.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. i Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84, 1872-1878.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T. i Li, D. (2011). Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. *Pediatrics*, DOI: 10.1542/peds.2010-1353.
- Goldstein, J. (2012). Play in Children's Development, Health and Well-being. <https://d3gxp3iknbs7bs.cloudfront.net/attachments/2de4b88e-5770-4117-8bac-978144745e7b.pdf>
- Göncü, A. i Gaskins, S. (2007). *Play and Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2015). *Children's cognitive Development and learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trust.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 3, 458-489.
- Howes, C. i Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Development psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C. i Smith, E. W. (1995). Children and their care caregivers: profile of relationships. *Social Development*, 4, 1, 44-61.
- Howes, C. i Stewart, P. (1987). Child's Play with Adults, Toys, and Peers: An Examination of Family and Child Care Influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430.
- Huey, S. J. i R. Weisz, J. R. (1997). Ego Control, Ego Resiliency, and the Five-Factor Model as Predictors of Behavioral and Emotional Problems in Clinic-Referred Children and Adolescents, *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 3, 404-415.
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*, London: PlayLink.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C. i Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning*. London: Routledge.
- Johnsen, E. P. i Christie, J. F. (1986). Pretend play and logical operations. U K. Blanchard (Ur.), *The many faces of play* (50-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Klarin, M. (2015). Social interaction among children in play activities. *Training and Practice, Journal of Educational Sciences*, DOI: 10.18133/NYMEBPK.2015.01
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 3, 363-382.
- Kontos S, Burchinal M, Howes C, Wisseh S, i Galinsky E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17:239-258.
- Koot, H. F. i Garde, H. (2013). Online Adolescence: Real - Life Development in the Virtual World of WarCeaft. U I. Schousboe i D. Winther-Lindqvist (Ur.), *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives* (165-180). London: Springer.
- Landazabal, M. G. (2005). Prosocial and creative play: Effects of a programme on the verbal

- and nonverbal intelligence of children aged 10–11 years. *International Journal of Psychology*, 40, 3, 174-188.
- Langlois, J. H. i Downs, A. C. (1980). Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-Typed Play Behaviors in Young Children. *Child development*, 51, 4, 1237-1247.
- Leeper, C. (2002). Parenting Girls and Boys. U Bornstein, M.H. (Ur.), *Handbook of Parenting*. (189-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Leeper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 65, 67-86.
- Leeper, C. i Friedman, C. K. (2008). The Socialization of Gender. U J. E. Grusec i P. D. Hastings (Ur.), *Handbook of socialization: Theory and research* (561-587). New York: Guilford Press.
- Lester, S. i Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally: A review of children's natural play*. London: Play England.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. UK: Nelson Thornes.
- Maccoby, E. E. (2008). Historical Overview of Socialization Research and Theory. U Grusec, J. E., Hastings, D. P. (Ur.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. London: The Guilford Press.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two Sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. E. i Jacklin, C. N. (1987). Sex segregation in childhood. U H. W. Reese (Ur.), *Advances in child development and behaviour*, 239-288. New York: Academic Press.
- Moore, T. (2007). The nature and role of relationships in early childhood intervention services. Second Conference of the International Society on Early Intervention, Zagreb, Croatia, http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/TM_ISEIConf07_Nature_role_rships.pdf
- Olson, C. K. (2010). Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. *Review of General Psychology*, 14, 2, 180-187.
- Olson, C. K., Kutner, L. A. i Warner, D. E. (2008). The Role of Violent Video Game Content in Adolescent Development: Boys' Perspectives. DOI: 10.1177/0743558407310713.
- Parker, J. G. i Asher, S. R. (1993). Beyond Group Acceptance Friendship and Friendship Quality as Distinct Dimensions of Children's Peer Adjustment. *Personal Relationships*, 4, 261-294.
- Parker, J. G. i Gottman, J. M. (1989). Social and Emotional Development in a Relational Context. U Berndt, T. J., Ladd, G.W. (Ur.), *Peer Relationships in Child Development* (95-131). New York: Wiley & Sons.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. i DeRosier, M. E. (1995). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. U D. Cicchetti i D. Cohen, (Ur.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (96-161). New York: Wiley.
- Parker, J. G. i Seal, J. (1996). Forming, Losing, Renewing, and Replacing Friendships: Applying Temporal Parameters to the Assessment of Children's Friendship Experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Rasprave i članci*, 603-619.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. i Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. i Parker, J. (2007). Peer interactions, relationships and Groups, DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0310.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. i Parker, J. G. (1998). Peer interaction, relationships and groups. U N. Eisenberg (Ur.), *The handbook of child psychology* (571-645). New York: Wiley.
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ružić-Baf, M. i Radetić-Paić, M. (2010). Utjecaj računalnih igara na mlade i uporaba pegi alata. *Život i škola*, 24/ 56, 9-18.

- Schramm, M. i Lønsted, V. (2001). www.naerkontakt.net:netpsykologi, komuunikation ogradgivnin. København: Dansk psykologisk Farlag 1. udgave.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. U S. R. Asher i J. M. Gottman, (Ur.), *The development of children`s friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development*. Fourth edition. UK: Wadsworth Thomson Learning.
- Shulman, S. i Knafo, D. (1997). Balancing Closeness and Individuality in Adolescent Close Relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 21/4, 687-702.
- Sigman, M. i Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down Syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 1-114.
- Smith, P. K. i Hart, C. H. (2011). *Childhood Social Developemnt*. London: Wiley-Blackwell.
- Strenziok, M., Krueger, F., Deshpande, G., Lenroot, R. K., van der Meer, E. i Grafman, J. (2011). Fronto-parietal Regulation of Media Violence Exposure in Adolescents. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 6(5):537-547.
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton & Company. Inc.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Užgiris, I. Č. i Bornstein, M.H. (2002). Play in Parent-Child Interactions. U M.H. Bornstein (Ur.), *Handbook of parenting – Volume 5, Practical Issues in parenting*, (221-241), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*. New York: Ballantine Books.
- Tatalović Vorkapić, S. i Katić, V. (2015). How Students of Preschool Education Perceive Their Play Competences – An Analysis of Their Involvement in Children's Play, *CEPS Journal*, 5, 1, 111-130.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. U N. A. Fox (Ur.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, 240), 25-52.
- Trawick-Smith, J. (2008). *Teacher-Child Play Interactions in Preschool: An Empirical Test of Vygotsky's Theory*, Rad je prezentiran na konferenciji American Educational Research Association, New York.
- Ungerer, J. i Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2000). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii*, 12, 6, 62-76.
- Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescent relationships with mothers, fathers, and friends*, Chicago: University of Chicago Press.

Internetski izvori – znanstveni članci

