

Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin

Significance of Interactive Play Activities for Social Skills Training

Antonija Žižak

Povzetek

Antonija Žižak, dr. sci., Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za poremećaje u ponašanju, Kušlanova 59a, 10000 Zagreb, Hrvatska, azizak@erf.hr

Raziskave kažejo, da so slabe socialne veščine in slabe osebne kompetence poglavitni razlog za nastanek številnih vedenjskih motenj. Dobra novica pa je, da se socialnih veščin učimo vse življenje, še zlasti pa v otroštvu in obdobju adolescence. Na splošno velja, da se morajo otroci z internaliziranimi motnjami učiti prosocialnih vedenj, ki jim bodo pomagala pri vključevanju v družbo vrstnikov, otroci z eksternaliziranim vedenjem pa vedenj, ki jim bodo pomagala obvladovati socialne situacije na prosocialen način. Trening socialnih veščin je ena izmed najbolj znanih preventivnih in tretmanskih strategij za učenje socialnih veščin. Prispevek poudarja pomen učenja socialnih veščin za adolescente s tveganim vedenjem ali z vedenjskimi motnjami. Predstavi temeljno metodo treninga socialnih veščin, in sicer metodo strukturiranega učenja, njene omejitve pri skupinskem delu s to skupino pa problematizira z izkušnjo interaktivnih igralnih dejavnosti kot dopolnilom strukturiranega učenja. Namen igralnih dejavnosti je dvig motivacije, dodajanje nove energije, zabava in sproščanje. Tako se je učenje ciljnih socialnih veščin pokazalo kot prednostni namen treninga socialnih

veščin, nenehno spodbujanje motivacije in ustvarjanje skupinske dinamike, ki omogoča tovrstno učenje, pa kot njegov sekundarni namen.

Ključne besede: *socialne veščine, učenje, igralne dejavnosti, vedenjske motnje.*

Abstract

Research has shown that poor social skills and poor personal competences are the main reason for numerous behavioural disorders. The good news is that we acquire social skills throughout our lives, particularly during our childhood and adolescence. It is generally believed that children with internalised disorders must learn prosocial behaviours, which will help them to become included in the company of peers; children with externalised behaviour, on the other hand, must learn behaviours that will help them to control social situations in a prosocial manner. Social skills training is one of the best known prevention and treatment strategies for learning social skills. The contribution emphasises the significance of learning social skills for adolescents with risky behaviour or with behavioural disorders. It presents the fundamental method of social skills training, namely the method of structured learning; it problematises the limitations of this method when used for group work with this group by presenting the experience of interactive play activities as an addition to structured learning. The purpose of play activities is to increase motivation, add new energy, fun and relaxation. Thus learning the target social skills has shown to be the priority purpose of social skills training, while constant encouragement of motivation and the creation of group dynamics, which enable such learning, has shown to be its secondary purpose.

Key words: *social skills, learning, play activities, behavioural disorders.*

Uvod

Z vidika razvojnega procesa je za obdobje adolescence mogoče reči, da je to čas zaključevanja vrste razvojnih nalog, in sicer na telesnem, čustvenem, duhovnem, kognitivnem in socialnem področju. Gre za zapletene osebne naloge in naloge v odnosnih razmerjih, ki zahtevajo od adolescenta nove veščine in kompetence. Doživljanje osebne vrednosti temelji na rasti kompetenc pri opravljanju teh nalog, zlasti tedaj, ko jih adolescentovo okolje vrednoti kot prosocialne in zaželene. Zato se morajo vsi mladi ljudje naučiti veščin za soočanje z življenjskimi situacijami, v katere vstopajo, kot so: izobraževanje, življenje z vrstniki, življenje v družini, v skupnosti, na delovnem mestu, razmerje do avtoritet itd. Vendar pa razvoj ne poteka vedno gladko in neboleče, še zlasti ne v tem življenjskem obdobju. Mladi se srečujejo s številnimi tveganji in ovirami, ki so posledica prepleta več dejavnikov. V tem prispevku se bomo omejili na enega izmed njih, na šibke socialne veščine.

Učenje socialnih veščin

Raziskave so pokazale, da imajo slabo razvite socialne veščine in osebne kompetence osrednjo vlogo pri nastajanju številnih vedenjskih motenj. Slabo razvite vedenjske veščine in osebne kompetence so med glavnimi vzroki za kajenje v adolescenci (Griffin, Botvin, Scheier, Episten in Doyle, 2002), za zlorabo alkohola in drog (Botvin in Griffin, 2002), za internalizirane in eksternalizirane vedenjske motnje in zavračanje od vrstnikov (Hair, Jager in Garrett, 2001) ter agresivno in delinkventno vedenje (Griffin, Epstein, Botvin in Spoth, 2001). Raziskava, ki so jo opravili na Hrvaškem na vzorcu srednješolcev, ki živijo v svojih družinah, in jih primerjali z njihovimi vrstniki, ki so zaradi rizičnega vedenja ločeni od družin in nameščeni v specializirane institucije, je pokazala, da se glede na življenjske pogoje za uspešen razvoj ti dve skupini adolescentov statistično najbolj značilno ločita na področju socialne kompetence. Ali še bolj natančno, ločita se po obvladovanju veščin upiranja negativnim izzivom, po veščini nenasilnega reševanja sporov in osnovni kulturni kompetenci (Žižak, Koller Trbović in Lebedina Manzoni, 2001).

Ta ugotovitev vodi k sklepu, da ima premalo kompetentna mladina lahko tudi največ psihosocialnih težav. Argyle (1995) ugotavlja, da so socialne veščine v pozitivnem sorazmerju z ekstravertiranostjo in inteligenco ter v negativnem sorazmerju z nevrozami in drugimi oblikami motenj duševnega zdravja. Gresham (1997) poudarja, da nobena druga vedenjska kategorija ni tako pomembna za prilagojeno delovanje otrok in mladih z vedenjskimi motnjami, kot so ravno socialne veščine. Walker (1993, v Quinn in Jonnasch Pennell, 1995) ugotavlja, da so otroci in mladi z vedenjskimi motnjami za eno standardno deviacijo nižje na lestvici ocene socialnih veščin kot njihovi prosocialno usmerjeni vrstniki.

Žižak (2003) navaja – na podlagi spoznanj iz literature in prakse – področja vsakdanjega delovanja, na katerih je pri otrocih in mladostnikih z eksternaliziranimi in internaliziranimi vedenjskimi motnjami mogoče zaznati pomanjkanje socialnih veščin.

Tabela 1: *Vzporedni prikaz pomanjkanja socialnih veščin pri otrocih z eksternaliziranimi in internaliziranimi vedenjskimi motnjami.*

Otroci z eksternaliziranimi motnjami	Otroci z internaliziranimi motnjami
• Samonadzor • Dogovarjanje in razpravljanje • Prošnja za dovoljenje • Izogibanje težavnim situacijam • Ocena socialne situacije • Zastavljanje ciljev • Osredotočanje na nalogo • Razumevanje lastnih občutkov • Razumevanje občutkov drugih • Spoprijemanje z lastno jezo • Spoprijemanje s tujo jezo • Delitev • Opravičevanje • Poslušanje	• Vzpostavljanje/ohranjanje pogovora • Sodelovanje • Spoprijemanje s strahom • Odločanje • Spoprijemanje z izključenostjo • Spoprijemanje z nagovarjanjem vrstnikov • Spoprijemanje s pritiskom skupine • Spoprijemanje z dvojnimi sporočili • Dajanje/prejemanje komplimentov • Opravičevanje/dajanje nasvetov • Spoprijemanje z neuspehom

Na hitro lahko opišemo te razlike tako, da rečemo, da otroci z internaliziranimi vedenjskimi motnjami čutijo potrebo po učenju prosocialnega vedenja, ki pomeni predvsem manj težav pri vključevanju v vrstniško družbo, otroci z eksternaliziranim vedenjem pa po učenju obnašanja, ki omogoča spoprijemanje s socialnimi situacijami na prosocialne načine.

Upošteva te lastnosti in potrebo po učenju socialnih veščin v literaturi na različne načine poudarjajo pomen treninga socialnih veščin, ki je najbolj razširjena strategija učenja prosocialnega vedenja, in sicer tako na preventivni kot na tretmajski ravni. Bloomquist (1996) npr. meni, da potrebujejo trening socialnih veščin vsi tisti otroci, ki v razvoju zaostajajo na področju samokontrole, socialnega, učnega in čustvenega razvoja. Farmer (2000) navaja, da je trening socialnih veščin eden izmed najbolj tradicionalnih ukrepov, namenjen otrokom, za katere sta značilna agresivno vedenje in nedisciplina, Farrington (2002) pa meni, da je trening socialnih veščin eden izmed najbolj učinkovitih načinov obravnavanja nasilniškega vedenja otrok in mladostnikov.

Socialne veščine so vedenja, ki se med seboj zelo razlikujejo po vrsti in zapletenosti, zato njihova opredelitev ni preprosta. Po Greshamu (1997) srečujemo v literaturi tri tipe opredelitev socialnih veščin. V prvo skupino sodijo *definicije, ki upoštevajo kazalce sprejetosti med vrstniki*. Po tej opredelitvi velja, da otrok obvlada socialne veščine, če ga vrstniki sprejemajo, če je priljubljen v šoli, ravno tako tudi v širši skupnosti. V drugo skupino definicij sodijo *behavioristične definicije*. Po teh so socialne veščine situacijsko specifična vedenja, ki zvišujejo možnost nagrajevanja (spodbude) oz. zmanjšujejo verjetnost kaznovanja (odklanjanja) posameznikovega socialnega vedenja. V tretjo skupino sodijo definicije, *usmerjene h kompetencam*. Socialne veščine so opredeljene kot socialna vedenja, za katera velja, da so dobri kazalci socialne kompetentnosti. In medtem ko je prva skupina najpogostejše primerna za evalvacijsko raziskovanje treninga socialnih veščin, so h kompetencam usmerjene definicije najpogostejše osnova kliničnih programov treninga socialnih veščin.

Pogosto se namesto izraza socialne veščine uporabljajo drugi izrazi. Najpogostejše je govor o kompetencah ali o komunikacijskih, življenjskih ali medosebnih veščinah. Kot primer naštevamo pomene

posameznih pojmov, da bi bolj poudarili njihovo medsebojno podobnost kot razliko (Žižak, 2003).

Tabela 2: Pomeni posameznih pojmov.

Socialna kompetentnost:	Izraz, ki označuje zapleten konstrukt. Tvorijo ga vedenje ter kognitivne in emocionalne spremenljivke, ki so nujne za ustvarjanje ustreznih socialnih razmerij in želenih socialnih rezultatov. Socialna kompetentnost je <u>evalvacijski termin</u> , utemeljen na oceni, da je oseba sposobna opraviti določeno socialno nalogo.
Socialne veščine:	Izraz se primarno nanaša na <u>vedenjsko (vidno) stran socialne kompetentnosti</u> . Pri tem socialne veščine vključujejo različna vedenja – medosebna vedenja, v naloge usmerjena vedenja in nase usmerjena vedenja. Socialne veščine so torej specifična vedenja posameznika v specifičnih socialnih situacijah.
Komunikacijske veščine:	Izraz se primarno nanaša na tisto skupino <u>verbalnih in neverbalnih vedenj</u> , ki se kažejo v <u>komunikacijskih situacijah</u> (situacijah srečevanja, izmenjevanja in medsebojnih vplivov dveh ali več ljudi).
Interpersonalne veščine:	Izraz se nanaša na tisto skupino socialnih vedenj, ki so zlasti pomembne za <u>ustvarjanje in ohranjanje medsebojnih odnosov</u> .
Življenjske veščine:	Izraz označuje sposobnost izbire prilagojenega in pozitivnega/prosocialnega <u>vedenja</u> , ki posamezniku omogoča uspešno soočanje s raznovrstnimi zahtevami in izzivi <u>vsakdanjega življenja</u> .

Socialnih veščin se je treba naučiti. Ko gre za učenje s treningom socialnih veščin, zlasti poudarjajo pomen učenja z opazovanjem oziroma pomen *modeliranja*, ki temelji na socialni teoriji učenja. Poleg modeliranja je med treningi socialnih veščin tu še *učenje z vpogledom* (kognitivni pristop k učenju) in okrepitev, zlasti *sekundarna okrepitev* (behavioristični pristop k učenju). Na to, kako bo trening socialnih veščin najpogosteje potekal v majhnih skupinah vrstnikov, pomembno vpliva *vikarijsko učenje*, za katero je znano, da nima le izobraževalne (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić in Miljković, 2003), temveč tudi terapevtsko moč (Yalom, 1995).

Trening socialnih veščin poteka kot visoko strukturiran psihoedukativni ukrep (Goldstein idr., 1980; Mc Ginnis in Goldstein, 1984) na treh ravneh (Gresham, 1997) ter pomeni:

- osvajanje ali učenje socialnih veščin,
- spodbujanje uporabe ali vadbo veščin,
- omogočanje posploševanja ali prenosa veščin na druge socialne okoliščine.

Metoda strukturiranega učenja se uporablja na vseh ravneh treninga. Strukturirano učenje vsebuje praviloma štiri do deset korakov, odvisno od modela, v katerega sodi določen program učenja socialnih veščin (Goldstein, Sprafkin in Gershaw, 1995). Manjši del postopka strukturiranega učenja vključuje tudi poučevanje (pojasnjevanje nove veščine) in modeliranje, igranje vlog, odziv (feedback) in prenos naučenega v drugo okolje in/ali prihodnost. Zato uvrščamo trening socialnih veščin med visoko strukturirane ukrepe, ki trajajo vnaprej določen čas, zajemajo določene dejavnosti in postopke ter imajo določene izide.

Kar zadeva čas trajanja, gre najpogosteje za 12 do 24 srečanj, ki so razporejena v določenem časovnem razdobju. Praviloma so to trimesečni programi, ki omogočajo srečevanja enkrat na teden (če gre za krajši program), oz. dvakrat na teden, če je program intenzivnejši.

Strukturiranost aktivnosti in postopkov se kaže v vnaprej pripravljenih dejavnostih. Te dejavnosti morajo biti na eni strani usklajene z značilnostmi članov skupine, ki sodelujejo pri pridobivanju socialnih veščin, vendar pa tudi z drugimi potrebami, tako da je omogočeno učenje ravno tistih socialnih veščin, ki jih člani skupine nimajo in ki so primerne njihovi starosti. Na drugi strani pa so te dejavnosti povezane s prej določenimi načini učenja in stopnjami ukrepa.

Poučevanje in modeliranje seznanjata uporabnike z najpomembnejšimi značilnostmi posamezne socialne veščine – oz. s specifičnimi vedenji, ki tvorijo določeno veščino – ter jih podrobno seznanjata z veščino, ki jo vodja predstavi, in/ali z drugimi načini modeliranja. Večina programov v okviru bolj ali manj standardiziranega procesa strukturiranega učenja uporablja sodobno tehnologijo, medije in druga orodja/posrednike za intenzivno učenje ter tako omogoča udeležencem treninga, da vidijo in doživijo socialno veščino z modelom (stvarnim, igranim, virtualnim), nato pa ga tudi lažje oponašajo. Tako se pri klasičnih treningih socialnih veščin uporabljajo kartice s socialnimi situacijami, ki se jih nato predstavi, najnovejši programi pa uporabljajo računalniško tehnologijo, ki popelje udeležence treninga v virtualno resničnost. Govor je o sofisticiranih simulatorjih, ki so zasnovani podobno kot računalniške igrice. Mogoče jih je uporabljati kot pasivne pripomočke – da bi dobili predstavo, kaj se dogaja v okolju, kot

raziskovalne pripomočke, ki omogočajo uporabniku, da med gibanjem po prostoru z njim komunicirajo, nanj vplivajo in ga tudi spreminjajo. Kot ugotavljata Muscott in Gifford (1994), se tako močno povečuje zanimanje mladih z motnjami v vedenju za sodelovanje z vrstniki, povečuje se njihova motivacija za učenje, še zlasti pa motivacija za vztrajnejšo vadbo.

Igranje vlog se opredeljuje kot »situacija, v kateri se od posameznika zahteva, da igra vlogo, ki je sicer običajno ne igra (da se obnaša na način, na katerega se običajno ne) in to na za to posebej določenem kraju« (Mann, 1956, v McGinnis in Goldstein, 1984). Omogoča udeležencem treninga, da s pomočjo vrstnikov, vodje in njegovim poučevanjem ter z izbranim in preverjenim učnim gradivom v varnem okolju vadijo vsako posamezno veščino. Z igranjem vlog vadijo korak za korakom zapletena vedenja določene socialne veščine oziroma eno vedenje za drugim. Na primer, ko gre za veščino poslušanja, so koraki naslednji:

1. Gledati osebo, ki govori.
2. Razmišljati o tem, da je treba sedeti mirno oz. nadzorovati telesne gibe.
3. Nenehno razmišljati o tem, kaj oseba govori.
4. Odgovoriti, reči da oz. ne ali pokimati pri vprašanju v ustreznem trenutku.
5. Zastaviti vprašanje v zvezi s poslušano vsebino, da bi o njej izvedeli kaj več.

Pri tem pa otrokom/mladostnikom niso več vir informacij o vedenjih, ki tvorijo posamezno veščino, osebe, na katere so se opirali v preteklosti in jih posnemali (starši, prijatelji in podobno). Med treningom postajajo vir informacij novi modeli, tisti, ki so jih videli pri demonstracijah v živo, v videogradivu ali vrstniki, vključeni v proces učenja. Motivacija za spremembo vedenja, ki ga oponašajo, mora priti tudi od modela, ki mora biti zato, v živo ali virtualno, mladim na neki način bolj privlačen od prejšnjih modelov. Odziv (feedback) omogoča, da udeleženci takoj dobijo povratno informacijo o tem, kako poteka postopek osvajanja novega vedenja. Ta povratna informacija ima krepilno in motivacijsko pa tudi korekcijsko vlogo. Prenos naučenega iz prostora učenja v različna, stvarna življenjska okolja je skrbno načrtovan in se dopolnjuje z 'domaćimi nalogami', ki ustvarjajo prostor tako za vadbo kot za ustvarjalnost.

Strukturiranost izidov se kaže v merjenju tistih socialnih veščin, ki so bile ocenjevane pred začetkom treninga. Pomen treninga socialnih veščin, ki je eden izmed ukrepov preventivne in tretmajske ponudbe, je v dejstvu, da šteje med najpogostejše evalvirane ukrepe. Na voljo so številne raziskave na to temo, nastale pa so v glavnem v zadnjih dvajsetih letih. Pregled raziskav o uspešnosti treninga socialnih veščin v edukativnih okoljih z adolescenti in predadolescenti – pregled so pripravili Moote, Smyth in Wodarski (1999) – kaže, da večina raziskav opozarja na možnosti treningov socialnih veščin pri izboljševanju specifičnih socialnih veščin oz. doseganju prosocialnega vedenja, da programi potekajo v številnih različicah, individualno in skupinsko, v glavnem v običajnem šolskem okolju, ter da so vodje programov različni strokovnjaki, ki igrajo različne vloge v raziskovanih edukativnih okoljih. Pregled tudi opozarja na težave pri prenašanju naučenih socialnih veščin iz enega življenjskega okolja v drugo ter na potrebo po tem, da se v program vključujejo tudi starši. Opozarja tudi na pomen večkratnega ocenjevanja in kakovost merilnih orodij. Rezultati skratka opozarjajo ravno na to, na kar najpogostejše opozarjajo teoretična izhodišča tovrstnih programov – na dvig ravni socialne kompetentnosti ter potrebo po dopolnjevanju klasičnega treninga socialnih veščin z drugimi programi.

Povzemajoč izide metaanalize treninga socialnih veščin, Gresham (1997) ter Evans, Axelrod in Sapia (2000) ugotavljajo, da je uspeh teh treningov zelo različen ter da se, odvisno od populacije, ki ji je trening namenjen, giblje od 20 do 60 odstotkov. Poudarjajo tudi, da kljub pozitivnim učinkom študije opozarjajo tudi na pomanjkljivosti, predvsem pa na kratkotrajnost rezultatov, doseženih s treningom socialnih veščin, ter na probleme posploševanja ali prenosa socialnih veščin iz enega socialnega okolja v druga. Zato Gresham (1997) meni, da so za razvoj treninga socialnih veščin pri delu z otroki in mladino z vedenjskimi motnjami ter za njihovo vedenje v prihodnosti pomembni štirje elementi, in sicer:

- usklajevanje treninga kot ukrepa s specifičnimi pomanjkljivostmi na področju socialnih veščin;
- večje poudarjanje okolij, v katerih se socialnih veščin učijo in v katera se prenašajo;
- omogočanje funkcionalnega posploševanja treniranih socialnih veščin in

- uporaba socialno smiselnih merilnih orodij za vrednotenje sprememb vedenja med ukrepom/treningom.

Naša izkušnja v zvezi z uporabo treninga socialnih veščin z otroki in mladimi s tveganim vedenjem ali z vedenjskimi motnjami (Žižak, Kranželić Tavra, Ferić, V. in Ječud 2005) potrjuje večino teh ugotovitev in navedb. Vendar pa smo v dvajsetih srečanjih pri proučevanju otrok in mladih ter njihovih veščin, kot so samopredstavitev, poslušanje, reševanje problemov, upiranje pritiskom vrstnikov, prepoznavanje in izražanje čustev, nadzorovanje jeze in podobno, prišli še do nekaterih spoznanj. Tu omenjam samo tista, ki so povezana s temo tega prispevka, seveda pa tudi tema in prispevek na neki način izhajata iz teh spoznanj. Ta spoznanja je mogoče povzeti takole:

- dejavnosti, ki jih uporabljamo pri treningu socialnih veščin, morajo biti za mlade zabavne in zanimive ter jim morajo nenehno omogočati aktivne in ustvarjalne stike z voditelji in člani skupine;
- poleg jasne strukture, ki jo narekuje metoda učenja, je nujno potrebna tudi prožnost, da bi bilo mogoče trenutne potrebe in spremembe v vsakdanjem življenju udeležencev kakovostno spremljati ter vgraditi v program treninga socialnih veščin;
- prožnost smo najlažje dosegli z interaktivnimi igrami, ki so udeležencem dale energijo, jih motivirale in gradile kontinuiteto na ravni ustvarjanja skupinske dinamike;
- prožnost je omogočala tudi ravnotežje pri spoznavanju tistega, kar člani skupine zmorejo, znajo in vedo (med interaktivnimi igrami), ter tistega, česar se še morajo naučiti (z modeliranjem in vadbo novih socialnih veščin); to ravnotežje pri delu z otroki in mladimi s tveganim vedenjem ali z vedenjskimi motnjami je nujni dejavnik specifične motivacije oz. motivacije za drugačno delovanje na nekem specifičnem področju.

Pogled na povezavo med strukturiranim učenjem in igralnimi dejavnostmi

Učenje običajno razumemo kot osvajanje znanj, informacij in veščin (Mackintosh in Colman, 1995). Tako je tudi pri treningu socialnih veščin učenje najbolj povezano s pridobivanjem novih informacij o vedenju in z novim vedenjem. Vendar pa učenje v

preventivnih in tretmajskih dejavnostih ni povezano le z neposrednim izobraževanjem, temveč tudi s terapijo, kar pomeni, da se proces učenja na konča z osvojitvijo novih informacij oz. znanj, temveč se z uporabo teh znanj želijo doseči spremembe v lastnem načinu delovanja in življenja. Pri treningu socialnih veščin smo zadovoljni s pozitivnimi spremembami v vedenju vsakega posameznika v skupini. Da bi to spremembo dosegli, uporabljamo že omenjene načine učenja (modeliranje, učenje z vpogledom, podpora in učenje z opazovanjem), ki jih vgrajujemo v že omenjene metode in tehnike, na katerih temelji trening (poučevanje, demonstracija, igranje vlog, odziv (feedback), domača naloga). Ker v psihoedukativnih intervencijskih programih učenje prehaja s splošne ravni na raven posameznika, je zelo pomembno upoštevati eno od ključnih tretmajskih načel, ki ga je postavil Andrews s sodelavci (1990) – načelo usklajevanja tretmajskega postopka (postopka učenja) s stilom učenja uporabnikov tretmajskega ukrepa. Znano je, da so stili učenja lahko različni: aktivni, reflektivni, teoretični, pragmatični (Irving in Williams, 1995). Po drugi strani pa je tudi znano (McGuire, Kinderman in Hughes, 2003), da učinkovite intervencijske strategije za otroke in mladino z vedenjskimi motnjami spodbujajo aktivno učenje, in sicer z metodo strukturiranega učenja. To pomeni, da populacija mladih pri učenju in spremembah vedenja največ pridobi v situacijah zdaj in tukaj, ko je zaposlena z delom in igro v skupini ali v majhnem timu.

Da bi bilo zadoščeno vsem tem zahtevam ter da bi jih uskladili in uresničili v nekem programu, v našem primeru v programu treninga socialnih veščin, je ključnega pomena izbor dejavnosti.

V postopku strukturiranega učenja so dejavnosti vnaprej načrtovane in pripravljene. Vendar pa med delom s skupino adolescentov pride tudi do trenutka, ko pozornost in energija padeta, ko pride do zasičenosti s strukturo in vadbo ter ko motivacija pade. To je zlasti opaziti v zadnjih desetih letih, ko pri (preventivnem in tretmajskem) delu z mladimi prevladujejo psihoedukativne delavnice, ki temeljijo na izkustvenem učenju z manj strukturiranosti in več ustvarjalnosti. Med delom v takih delavnicah mladi oblikujejo pričakovanja glede načina dela in učenja, pričakovanja, ki so bolj usmerjena k nestrukturiranemu, ustvarjalnemu in izkustvenemu delu. Zato se je med našim izvajanjem programa treninga socialnih veščin pokazala potreba po prožnosti, usmerjeni k dvigu motivacije, dodajanju energiji ter sproščanju in zabavi (Ferić in Kranželić

Tavra, 2003; Žižak idr., 2005). To spoznanje ni niti novo niti neznano – pomislimo na literaturo o socialnih veščinah. Čeprav je spoznanje različno utemeljeno,¹ gre za podobne procese in potrebe. Že v prvih delih o socialnih veščinah se namreč srečujemo z mislijo o uporabi ne le behaviorističnih in edukativnih tehnik, temveč tudi tistih, ki so usmerjene v razmerja oz. v komunikacije (npr. Goldstein idr., 1984). Kot ugotavljajo avtorji, je namen teh tehnik (empatična podpora, ugotavljanje problema, zmanjševanje strahu in/ali anksioznosti, tehnike dela na razmerju do vrstnikov, spodbujanje vrstniške podpore, stil vodenja skupine) oblikovati takšno skupinsko vzdušje, ki bo zagotovilo podporo vodji in članom skupine, kar je zelo pomembno za vodenje in sodelovanje v procesu strukturiranega učenja. Avtorji poudarjajo, da je treba te tehnike pogosto uporabljati, ravno tako pa tudi, da se dobro povezujejo z behaviorističnimi in edukativnimi metodami. Murgatroyd (1992, v Davison, 1995) gre še naprej v svojih razmišljanjih in govori o treh stilih izvajanja treninga socialnih veščin. Prvi stil temelji pretežno na behaviorističnih tehnikah učenja veščin (njegov cilj je učenje novih oblik vedenja), drugi na sistemskem in kognitivnem pristopu ter tehnikah (njegov cilj je spremeniti dojemanje, stališča in vedenja), tretji pa na izkustvenih metodah (njegov cilj je razumeti motivacijo za vedenje in osebno izkušnjo ter se z njima soočiti, kar je pogoj za spremembo vedenja).

Sklep

Ob upoštevanju vsega naštetega, ravno tako tudi na podlagi temeljnega vpogleda v teorijsko racionalnost (npr. Stanford in Roark, 1974; Kobolt, 1992; Bašić, Hudina, Koller Trbović in Žižak, 1994; Bunčić, 1994; Rapuš Pavel, 2001) ter na podlagi osebnih izkušenj pri uporabi interaktivnih iger (vaje / aktivnosti) smo v enem izmed najnovejših programov treninga socialnih veščin (Žižak idr., 2005) postavili v žarišče razvojne naloge (seveda tudi posebne potrebe skupine adolescentov, ki jim je bil trening namenjen). Z igralnimi dejavnostmi smo poskušali okrepiti tista področja učenja,

¹ Utemeljitev se nanaša na tehnike in metode dela, v tem prispevku pa gre za utemeljitev aktivnosti. Po drugi strani je treba upoštevati, da je dejavnosti in tehnike dela včasih zelo težko razmejevati, ta razmejitev pa iz praktičnega vidika tudi nima nobenega smisla.

ki s ciljnim izborom socialnih veščin že podpirajo razvojne naloge v adolescenci. V tabeli 3 predstavljamo razmerje med socialnimi veščinami in interaktivnimi igrami z upoštevanjem splošnih razvojnih nalog v adolescenci.

Tabela 3: Prikaz kongruentnosti socialnih veščin in področij učenja z interaktivnimi igrami glede na razvojne naloge adolescence

Področja učenja z interaktivnimi igralnimi aktivnostmi:	Razvojne naloge v adolescenci (Havighurst, 1962, po Keresteš, Brajša Žganec in Žic Grgat, 2005)	Ciljne socialne veščine
– Spoznavanje samega sebe: lastnih potreb, vedenja, čustev, dobrih in slabih plati; – skrito notranje življenje (izkušnje in dogodki); – samostojnost in neodvisnost.	<i>Razvoj individualnosti</i> • Sprejeti ustrezno spolno vlogo; • sprejeti svoj videz in naučiti se upravljati z lastnim telesom; • doseči emocionalno neodvisnost; • pripraviti se za življenje odrasle osebe (zakon, družina).	– Samopredstavljanje; – prepoznavanje in izražanje čustev; – samospoštovanje.
– Iskanje prostora v vrstniški skupini; – senzibilizacija za različnost medčloveških odnosov; – senzibilizacija za odnose v skupini.	<i>Razviti se kot socialno-odnosno bitje</i> • Vzpostaviti zrelejše odnose z vrstniki obeh spolov.	– Spoznavanje, – poslušanje, – reševanje problemov, – sodelovanje, – empatija.
– Oblikovanje norm, vrednot; – oblikovanje odnosa do dela in samoaktivnosti; – oblikovanje osebne odgovornosti.	<i>Razviti se kot moralno bitje</i> • Sprejeti vrednote in etični sistem, ki bo usmerjeval vedenje.	– Upiranje pritisku vrstnikov – utemeljeno izražanje nestrinjanja.
– Učenje komunikacijskih obrazcev.	<i>Razviti se kot kompetentno bitje</i> • Želeti se obnašati družbeno odgovorno; • udejaniti družbeno odgovorno vedenje.	– Postavljanje ciljev; – soočenje s stresom; – nadzorovanje jeze; – soočenje s krivdo; – soočenje s sramom; – soočenje s srečo.

Kot je razvidno iz tabele 3, je uporabo interaktivnih iger mogoče povezati v skladno celoto ciljnih socialnih veščin, in lahko rečemo, da skupaj prispevajo k uresničevanju bolj ali manj univerzalnih razvojnih nalog. Na konceptualni ravni pa so bila pomembna tudi spoznanja o tem, kako lahko igra in igralne dejavnosti bistveno prispevajo k 'terapevtskosti' programa, znotraj katerega se uporabljajo. Po navedbah Boyd Webbove (2003) številni avtorji štejejo igralne dejavnosti za temeljni pristop pri obravnavanju otrok in mladih, ker omogočajo spontano komunikacijo. Pri povzemanju izkušenj različnih avtorjev Gil (1991) ugotavlja, da se pri delu z otroki uporablja igro in igralne dejavnosti kot:

- mehanizem za razvijanje veščin, ki pomagajo pri reševanju težav in razvijanju socialne kompetentnosti;
- proces, ki otrokom omogoča, da predelajo izkušnje in situacije;
- 'emocionalni laboratorij', v katerem se otrok uči, kako se vključiti v svoje okolje;
- sredstvo, s katerim daš iz sebe različna vedenja in težave;
- sredstvo, ki omogoča, da otrok v igri govori v 'svojem jeziku'.

Temeljna spoznanja, ki jih navaja literatura, zlasti pa spoznanja na podlagi izkušenj pri pripravi in izvajanju treninga z različnimi populacijami so pokazala, da je treba pri zastavljanju ciljev treninga socialnih veščin upoštevati, kaj je mogoče pridobiti s strukturiranim učenjem pa tudi s t. i. stranskimi dejavnostmi. Učenje ciljnih socialnih veščin se je pokazalo kot primarni cilj, nenehno spodbujanje motivacije in ustvarjanje skupinskega okolja, ki to učenje omogoča, pa kot sekundarni cilj treninga. Primarni cilj se udejanja z dejavnostmi strukturiranega učenja, sekundarni pa z interaktivnimi igralnimi dejavnostmi. Igralne dejavnosti se uporabljajo v različnih delih standardno strukturiranega srečanja (domača naloga, poučevanje nove veščine, demonstracija, vadba, domača naloga). Praviloma je tako, da se uporabljajo dva- do trikrat na vsakem srečanju. Najprej na začetku skupinskega srečanja, po delu z domačimi nalogami, in sicer kot ustvarjalna in motivirajoča napoved socialne veščine ter njena vez z eno od osebnih izkušenj članov skupine. Potem, po vaji, ki je sredstvo za dotok energije, na koncu srečanja pa kot sredstvo za sproščanje in zabavo. Govorimo o interaktivnih igrah/vajah, ki jih poznamo iz strokovne literature, le da je bilo treba njihov izbor prilagoditi vrsti programa in vrsti

ciljev. Uresničevanje primarnih ciljev treninga – osvajanje novih socialnih veščin – je bilo merjeno z listo za preverjanje vedenja in lestvico socialne kompetence. Uresničevanje sekundarnih ciljev pa je bilo ovrednoteno z uporabnikovo oceno, kako je bil zadovoljen s programom. Tako so uporabniki programa prepoznavali sekundarne pridobitve kot: *zadovoljstvo zaradi novega načina druženja z vrstniki, zadovoljstvo zaradi podpore vodij treninga, zadovoljstvo zaradi samospoznavanja, zadovoljstvo zaradi izražanja občutkov* in podobno (Žižak idr., 2005).

In na koncu, če postavimo našo izkušnjo in spoznanja v štiri kontekste skupinskega dela, ugotavljamo, da potrjujejo to, kar že leta prebiramo v strokovni literaturi kot splošno znanje o skupinskem delu z adolescenti. Na eni strani se po temeljni izkušnji lahko strinjamo z Bunčičevo in sodelavci (1994), ko pravijo, da pri skupinskem delu z otroki in mladimi igra ni sredstvo, ki bi reševalo vse probleme, vendar pa je z njeno pravilno uporabo mogoče dvigniti raven ustvarjalnosti skupine. Na drugi strani pa se lahko strinjamo tudi z Malekoffom (1997), ki pravi, da sta delo in igra dve strani istega sidra, ki drži adolescente v skupini in razvija njihov občutek pripadnosti skupini ter specifične kompetence članov skupine.

Literatura

Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P. in Cullen, F. T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28 (3), 369–404.

Argyle, M. (1995). Social Skills. V N. J. Mackintosh in A. M. Colman (ur.), *Learning and Skills* (str. 76–103). London and New York: Longman.

Bašić, J., Hudina, B., Koller Trbović, N. in Žižak, A. (1994). *Integralna metoda. Priručnik za odgajatelje i stručne suradnike predškolskih ustanova*. Zagreb: Alinea.

Bloomquist, M. L. (1996). *Skills Training for Children with Behavior Disorders: A Parent and Therapist Guidebook*. New York – London: The Guilford Press.

Botvin, G. J. in Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug use and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4 (1), 41–47.

Boyd Webb, N. (2003). *Social Work Practice with Children and Families. Second Edition*. New York – London: The Guilford Press.

Bunčić, K. (1994). *Igrom do sebe*. Zagreb: Alinea

Davison, A. J. (1995). *Residential Care: Provision of Quality Care in Residential and Educational Group Care Settings*. Aldershot: Arena.

Evans, S. W., Axelrod, J. L. in Sapia, J. K. (2000). Effective School-Based Mental Health Interventions: Advancing the Social Skills Training Paradigm. *Journal of School Health*, 70 (5), 191–194.

Farmer, T. W. (2000). The Social Dynamics of Aggressive and Disruptive Behaviour in School: Implications for Behavior Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (3&4), 299–321.

Farrington, D. P. (2002). Risk Factors for Youth Violence. V E. Debarbieux, in C. Blaya (ur.), *Violence in Schools and Public Policies* (str. 13–32). Paris: Elsevier.

Ferić, M. in Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina – planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11 (2), 143–150.

Gil, E. (1991). *The Healing Power of Play*. New York-London: The Guilford Press.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. in Klein, P. (1984). *Skillstreaming the Adolescent: A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills*. Champaign: Research Press Company.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. in Gershaw, N. J. (1995). Teaching the Adolescents Social Skills Training Through Skillstreaming. V G. Cartladge in J. F. Milburn. (ur.) *Teaching Social Skills to Children and Youth* (str. 291–327). Boston: Allyn and Bacon.

Gresham, F. M. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 233–249.

Griffin, K. W., Epstein, J. A., Botvin, G. J. in Spoth, R. L. (2001). Social competence and substance use among rural youth: Mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (4), 485–498.

Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Episten, J. A. in Doyle, M. M. (2002). Personal competence skills, distress and well being as determinants of substance use in a predominantly minority urban adolescent sample. *Prevention Science*, 3 (1), 35–42.

Hair, E. C., Jager, J. in Garrett, S. (2001). *Background for Community-level work on social competency in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. Child trends*. Pridobljeno 11. 2. 2008 s http://www.childtrends.org/what_works/youth_development/doc/social.pdf.

Irving, J. A. in Williams, D. I. (1995). Experience of group work in counsellor training and preferred learning styles. *Counselling Psychology Quarterly*, 8 (2), 139–144.

Keresteš, G., Brajša Žganec, A. in Žic Grgat, B. (2005). Razvoj i potrebe djeteta u kontekstu udomiteljstva. V A. Brajša Žganec, G. Keresteš in G. Kuterovac Jagodić (ur.) *Udomiteljstvo: skrb o djeci izvan vlastitite obitelji. Priručnik za edukaciju stručnjaka* (str. 43–71). Zagreb: UISP.

Kobolt, A. (1992). *Ne uči me, pusti me, da se učim. Priročnik interaktivnih vaj za učitelje in vzgojitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mackintosh, N. J. in Colman, A. M. (1995). Introduction. V N. J. Mackintosh, in A. M. Colman, A. M. (ur.), *Learning and Skills* (str. 76–103). London and New York: Longman.

Malekoff, A. (1997). *Group Work with Adolescents*. New York – London: The Guilford Press.

McGinnis, E. in Goldstein, A. P. (1984). *Skillstreaming the Elementary School Children*. Champaing: Research Press Company.

McGuire, J., Kinderman, P. in Hughes, C. (2003). *Offending Behaviour Programmes. Jouth Justice Board – UK*. Pridobljeno 15. 7. 2008, s <http://www.Youth-justice-board.gov.uk/YouthJusticeBoard/Research>.

Moote, G. T., Smyth, N. J. in Wodarski, J. S. (1999). Social Skills Training in School Settings: A Review. *Research on Social Work Practice*, 9 (4), 427–465.

Muscott, H. S. in Gifford, T. (1994). Virtual Reality and Social Skills Training for Students with Behavioral Disorders: Applications, Challenges and Promising Practices. *Education Treatment of Children*, 17 (4), 417–434.

Quinn, M. M. in Jannasch Pennell, A. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behaviour. *Prevention School Failure*, 39 (4), 26–31.

Rapuš Pavel, J. (2001). Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini. *Socialna pedagogika*, 5 (3), 273–292.

Stanford, G. in Roark, A. E. (1974). *Human Interaction in Education*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. in Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11 (2), 107–115.

Žižak, A., Koller Trbović, N. in Lebedina Manzoni, M. (2001). *Od rizika do intervencije*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žižak, A., Kranželić Tavra, V., Ferić, V. in Jeđud, I. (2005). Predstavljanje programa „Oснаživanjem protiv ovisnosti“. V „*Borba protiv ovisnosti – borba za zdravu obitelj*“. *Zbornik radova* (str. 414–426). Zagreb: Vlada RH, Ured za suzbijanje zlouporabe opojnih droga.

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Books.

Prevedla: Marija Milenković

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2008.