

Pomen proste igre v predšolskem obdobju za spodbujanje emocionalnega razvoja otrok

Prejeto 29.03.2018 / Sprejeto 31.08.2019

Znanstveni članek

UDK 373.2+159.942

KLJUČNE BESEDE: igra predšolskega otroka, emocionalni razvoj otrok, čustva, konflikti

POVZETEK – V prispevku predstavljamo pomen proste igre za emocionalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. V teoretičnem delu prispevka se osredotočamo na opredelitev proste igre ter predstavimo njeno vlogo pri spodbujanju emocionalnega razvoja otrok v predšolskem obdobju. V drugem delu prispevka so predstavljeni rezultati empirične raziskave, v kateri smo opazovali prosto igro otrok ter ugotavljali, kako otroci prepoznajo in izražajo čustva, kakšna je stopnja empatije, kako rešujejo konfliktna situacija, pozornost pa smo namenili predvsem razlikam v izražanju čustev in reševanju konfliktnih situacij med dečki in deklicami ter temu, kako so se otroci emocionalno razvijali v trimesečnem obdobju, v katerem smo otroke opazovali pri prosti igri.

Received 29.03.2018 / Accepted 31.08.2019

Scientific paper

UDC 373.2+159.942

KEYWORDS: preschool play, emotional development of children, emotions, conflicts

ABSTRACT – The article presents the importance of free play for the emotional development of children in the preschool period. The theoretical part of the article focuses on the definition of free play and presents its role in promoting the emotional development of children in the preschool period. The second part of the article presents the results of empirical research, in which I observed the free play of children and examined how children recognize and express emotions, what their level of empathy is, and how they resolve conflict situations. I mainly paid attention to the differences in the expression and resolution of conflict situations between boys and girls and how the children's feelings have evolved in the three-month period, during which I observed children at free play.

1 Uvod

Igra ima pomembno vlogo v procesu socializacije otrok. V njej spoznavajo in pridobivajo osnovne socialne veščine. Poiščejo skupni interes, se dogovarjajo, skupaj ustvarjajo. Delijo si igrače, znajo sprejemati potrebe in želje drugih. Pri tem jih spodbujamo in jim omogočimo pogoje za takšno igro. V njej razvijajo empatijo, ugotavljajo, kako zadovoljiti svoje želje in potrebe, prepoznavajo potrebe in želje drugih, se učijo prepoznati in izraziti čustva, spoznavajo, kako reševati konfliktna situacija, ter se učijo nadzorovati čustva.

Emocionalni razvoj otrok v vrtcu spodbujamo z vodenimi dejavnostmi, z didaktičnimi igrami in s prosto igro. Otrokov celostni razvoj poteka preko igre, prosta igra pa otroku omogoča razvoj socialnih veščin skladno z miselnim, čustvenim, socialnim in gibalnim razvojem.

1.1 Igra v kurikulumu in Beli knjigi

V Kurikulumu za vrtce je načelo aktivnega učenja opredeljeno kot zagotavljanje spodbudnega okolja, ki omogoča načrtovano ali nenačrtovano usmerjanje vzgojitelja ter izhajanje iz otrokovih pobud. Otrok se aktivno uči preko igre, pri čemer se izraža z gibanjem, posnemanjem, sestavljanjem, dogovarjanjem in učenjem (Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2015, str. 24). Igra "vzpostavi" prostor, v katerem je mogoče zaznati otrokov aktualni in potencialni razvoj. Vsebina in način igre pa nudita prostor, znotraj katerega se prepletajo različna področja kurikula (Bahovec idr., 1999, str. 19).

Bela knjiga (2011, str. 71–73) ob tem izpostavlja, da v otrokovem zgodnjem razvoju igrajo pomembno vlogo bogate in kakovostne socialne interakcije in simbolno okolje. Najpomembnejše naloge vrtca so vzgoja otrok do samostojnosti, pomoč staršem pri vzgoji ter zagotavljanje priložnosti za igro in druženje z vrstniki.

1.2 Opredelitev proste igre

Obstaja konsenz med različnimi avtorji (Bailey in Wolery, 1989; Fromberg, 1992), da je igra prostovoljna, namerna, aktivna, simbolična, obvezujoča s pravili in običajno prijetna, tudi kadar se ukvarja z resnimi temami (S.-Y. Shim, 1997, str. 15). "V igri se zdi, da je otrok za glavo višji od samega sebe. Kot pogled v povečevalno steklo igra vsebuje vse razvojne težnje v zgoščeni obliki in je že sama po sebi pomemben vir razvoja." (Vigotski, cit. po White, 2012, str. 4).

R. White (2012, str. 6) pravi, da je igra prijetna, v njej otrok uživa, intrinzično motivirana, saj otroci sodelujejo v igri preprosto zaradi zadovoljstva v vedenju, ki ga pri- naša, in osredotočena na proces, kjer so sredstva pomembnejša od zaključka igre. Igra nima cilja, je svobodno izbrana, spontana in prostovoljna. Zahteva aktivno vključenost otroka, pri čemer so igralci fizično in psihično vključeni v dejavnost, in ni dobesedna, kajti vsebuje dejavnosti "kot da".

V Sloveniji je najbolj razširjena Toličičeva klasifikacija otroške igre, ki različne vrste igralnih dejavnosti umešča v štiri skupine:

- funkcijska igra vključuje npr. otipanje, prijemanje, metanje, tek, vzpenjanje, kakršno koli preizkušanje senzomotornih shem na predmetih;
- domišljajska igra vključuje različne simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog;
- dojemalna igra vključuje dejavnosti, kot so npr. poslušanje, opazovanje, posnemanje, branje;
- ustvarjalna igra vključuje npr. pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje, gradnjo (Marjanovič Umek in Kavčič, povz. po Marjanovič Umek in Zupančič, 2001, str. 33).

Vrtci so prva faza sistematične vzgoje in organiziranja prostega časa predšolskih otrok. V vrtcu spoznavajo in uresničujejo različne dejavnosti s pomembnimi pedagoškimi vsebinami, s katerimi razvijajo tudi smisel za prosti čas (Kristančič, 2007, str. 82).

Vzajemna igra predstavlja primarni kontekst, v katerem predšolski otroci pridobivajo in izražajo medsebojne odnose in socialne kompetence. Ponavljajoče se medoseb-

ne interakcije, ki se zgodijo v vzajemni igri, še posebej tiste, ki vključujejo prosocialno ali agresivno vedenje, so pomembna izkušnja, ki vpliva na otrokov socialni razvoj. Izražanje mnenj, idej, čustev in prejemanje povratnih informacij od sovrstnikov omogoča otrokom preseči egocentrične misli in upoštevanje stališč drugih otrok. Sposobnost preseganja egocentričnosti služi otrokom kot temelj za razvoj spretnosti, ki jih potrebujejo pri sodelovanju, dogovarjanju in reševanju konfliktov (Coolahan idr., 2000, str. 2).

Pogoj za razvoj socialnih interakcij med vrstniki je preseganje egocentrizma. Le-ta se kaže namreč v razvoju čustvene in socialne empatije ter razumevanju sebe in drugih. Otroci vse bolj prepoznavno razumejo, da imajo drugi ljudje svoja čustva, potrebe in misli. Vzporedno s socialnim razvojem, razvojem socialne kognicije, čustvenim in spoznavnim razvojem se razvija tudi koncept prijateljstva.

Medsebojne odnose med vrstniki lahko najbolje raziskujemo v kontekstu otroške igre (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 365).

V. Hurst (1997, str. 39) pravi, da otroci preko igre poskušajo razumeti in se soočiti z interakcijami, ki jih doživljajo vsakodnevno. Igra je način, kako preseči težave v odnosih, vendar le ob primernosti igre ter naklonjenosti otrok.

1.3 Spodbujanje emocionalnega razvoja otrok v predšolskem obdobju z igro

“Otroci v zgodnjem in pozneje v srednjem otroštvu postopoma vse bolj razumejo, da imajo drugi ljudje lastna čustva, potrebe in interpretacije sveta. Pet- in šestletni otroci imajo praviloma razvito pravo empatično razumevanje drugih ljudi, ki se nanaša na večje število čustev, vendar je v večini primerov še vedno omejeno na konkretne situacije.” (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008, str. 52).

“Med čustvenimi lastnostmi, ki so v otroškem obdobju pomembne za uspeh, so empatija, izražanje in razumevanje občutkov, nadziranje razpoloženja, neodvisnost, prilagodljivost, občutek priljubljenosti, reševanje medosebnih težav, vztrajnost, blagohotnost, prijaznost in spoštovanje.” (Gajšek, 2009, cit. po Hmelak, 2015, str. 71).

A. Curtis (1998, str. 41) navaja čustvene spretnosti, ki bi jih morali vzgojitelji spodbujati pri predšolskem otroku:

- sposobnost prepoznati, sprejeti in govoriti o čustvih, kot so veselje, žalost, jeza, presenečenje;
- zavedati se povezave med čustvi in socialnim vedenjem; otrok naj ve, da njegova dejanja pri drugih vzbudijo čustva in reakcijo z določeno obliko vedenja;
- sposobnost ukrepati ob določenih čustvih na primeren način, ne da bi vplivali na druge;
- sposobnost biti občutljiv na potrebe in čustva drugih.

Socialno-čustveno rast lahko vidimo v sposobnosti otrok za interakcije z drugimi ter v pogajanju in sprejemanju kompromisov. Otroci v igri vadijo strategije spopadanja s strahom, jezo, razočaranjem (White, 2012, str. 7).

Razumevanje lastnih čustev pomaga otrokom usmerjati vedenje v družbenih situacijah in govoriti o njih. Omogoči jim nadzorovati način izražanja čustev in razumeti, kako čutijo drugi (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003, str. 256).

Pomembno je, da se čustveni in socialni razvoj povezujeta, saj socialne interakcije vključujejo predvsem čustva. Otrokova sposobnost, da izkusi in ustrezno izrazi svoja čustva, da razume čustva vrstnikov in nadzira svoja čustva, določa uspešnost socialnih interakcij (Ashiabi, 2007, str. 200).

Feinburg in Minders (1994) sta izpostavila tri področja, ki so pomembna v socialno-čustveni domeni:

- pomagati otrokom, da izrazijo in se ukvarjajo s svojimi občutki in občutki drugih;
- spodbujanje otrok k razumevanju podobnosti in razlik med ljudmi in spoštovanje le-teh ter
- razvijanje sposobnosti za oblikovanje prijateljstev, kot so prepoznavanje vedenja drugih, vzpostavljanje prvega stika, odzivanje ob zavrnitvi in pogajanja (Santer, Griffiths in Goodall, 2007, str. 65).

Otroci se učijo pomembnosti socialnih dogovorov in moralnih pravil iz lastnih interakcij, opazovanj in igre, še posebej iz konfliktnih situacij. Konflikti z vrstniki in sorojenci najpogosteje sprožajo moralna vprašanja pravice in pravičnosti, agresivnosti in prijaznosti (Warden in Christie, 2001, str. 15).

“Konflikt je primarno dejstvo življenja, saj se pojavi povsod, kjer si nasproti stopita dve želji, istočasno je tudi stalna možnost učenja. Narobe je, da konfliktom vnaprej določamo pozitivno ali negativno vrednost. Konflikt je sam po sebi nevtralno dejstvo. Pomembno je tisto, kar s konfliktom naredimo.” (Hmelak, 2015, str. 71).

2 Metodologija

2.1 Namen

Empirično raziskavo smo izvedli z namenom, da bi proučili vlogo in pomen proste igre za emocionalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ugotavljali smo stopnjo empatije otrok, skrb za druge, občutljivost za želje in potrebe drugih, ali otroci v igri prepoznajo čustva drugih otrok ter na kakšen način izražajo lastna čustva. Ob tem smo postavili naslednje hipoteze:

- H1: Predpostavljamo, da predšolski otroci v prosti igri prepoznajo čustva in občutja drugih otrok.
- H2: Predpostavljamo, da predšolski otroci v prosti igri izražajo čustva na ustrezen način.
- H3: Predpostavljamo, da številni predšolski otroci v konfliktni situaciji pogosto iščejo pomoč odraslega.
- H4: Predpostavljamo, da se v prosti igri predšolskih otrok pojavljajo razlike v prepoznavanju in izražanju čustev med dečki in deklicami.

2.2 Raziskovalne metode

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.3 Raziskovalni vzorec

Empirično raziskavo smo izvedli v enem izmed ljubljanskih vrtcev, na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu iz konkretne populacije, v katerega smo vključili 19 otrok II. starostnega obdobja starosti 3–4 let. Skupino, v kateri je potekala empirična raziskava, je sestavljalo 8 dečkov in 11 deklic.

2.4 Postopki zbiranja podatkov

Podatke (za potrebe raziskave) o emocionalnem razvoju otrok v prosti igri v predšolskem obdobju smo pridobili s pomočjo opazovanja otrok v obdobju 3 mesecev. Otroke smo opazovali v treh ločenih sklopih. Posamezen sklop opazovanja je trajal 14 dni, dvakrat tedensko, po eno uro.

Pri opazovanju otrok smo uporabili opazovalne liste s trditvami, ki se nanašajo na emocionalni razvoj otrok. Za ocenjevanje smo uporabili petstopenjsko lestvico (0 – nikoli, 1 – redko, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – vedno).

2.5 Postopki obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali kvantitativno, na ravni deskriptivne statistike, s pomočjo frekvenčne distribucije. Izračunali smo absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence ter primerjali pridobljene podatke prvega in tretjega opazovanja otrok pri prosti igri.

3 Rezultati in interpretacija

Otroci so v obdobju treh mesecev imeli možnost proste igre vsaj dvakrat tedensko. Med seboj smo primerjali ugotovitve prvega sklopa opazovanj v mesecu marcu in tretjega sklopa opazovanj v mesecu maju. Razlike, ki so se pokazale v prepoznavanju čustev, načinu izražanja čustev, v oblikah vedenja in v načinu reševanja konfliktnih situacij, so predstavljene v tabeli 1.

Tabela 1: Opazovanje čustvenega izražanja in vedenja predšolskih otrok v prosti igri

Dečki – čustva in vedenje		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
		Marec					Maj				
Z govorico telesa izraža čustva.	f			1	3					1	3
	f%			25	75					25	75
Z izrazom na licu sporoča svoja čustva.	f			1	2	1					4
	f%			25	50	25					100
Ob jezi spači obraz.	f				3	1			2	2	
	f%				75	25			50	50	
Ob veselju se nasmehe.	f					4					4
	f%					100					100
Ob žalosti zajoka.	f			2	2				2	2	
	f%			50	50				50	50	
V igri vzpostavi telesni kontakt (poboža, objame, prime za roke sovrstnika).	f		4						4		
	f%		100						100		
Ob konfliktu kriči, vpije.	f				3	1		1	3		
	f%				75	25		25	75		
Ob konfliktu se preveč približa osebnemu prostoru.	f			1	3				1	2	1
	f%			25	75				25	50	25
Ob konfliktu udari, brce, porine.	f			2	2			2	1	1	
	f%			50	50			50	25	25	
Ob konfliktu joka.	f			4					4		
	f%			100					100		
Ob konfliktu se odmakne od sovrstnika.	f		2	2						4	
	f%		50	50						100	
Ob konfliktu poišče pomoč odraslega takoj.	f			2	2		2	2			
	f%			50	50		50	50			
Verbalno izrazi negativno čustvo. (Jezem sem. Žalosten sem.)	f	2	2						1	3	
	f%	50	50						25	75	
Ob konfliktu uporablja zaprto držo telesa. (Prekriža roke.)	f			4				2	2		
	f%			100				50	50		
	f%		50	50						50	50
Prepozna čustva drugih otrok.	f	1	2	1					2	2	
	f%	25	50	25					50	50	
Razume čustva drugih otrok.	f	2	2						3	1	
	f%	50	50						75	25	
Poimenuje čustva drugih otrok.	f	4							1	3	
	f%	100							25	75	
Se odzove na čustva drugih otrok.	f		2	2						1	3
	f%		50	50						25	75
Pokaže sposobnost empatije.	f		4							3	1
	f%		100							75	25
Konfliktno situacijo reši sam.	f		2	2					2	2	
	f%		50	50					50	50	
Konflikt skuša rešiti najprej sam, če ne gre, poišče pomoč odraslega.	f		2	2							4
	f%		50	50							100

<i>Deklice – čustva in vedenje</i>		<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
		<i>Marec</i>					<i>Maj</i>				
Z govorico telesa izraža čustva.	f			2	2					2	2
	f%			50	50					50	50
Z izrazom na licu sporoča svoja čustva.	f				3	1					4
	f%				75	25					100
Ob jezi spači obraz.	f				2	2			3	1	
	f%				50	50			75	25	
Ob veselju se nasmehe.	f					4					4
	f%					100					100
Ob žalosti zajoka.	f				3	1				4	
	f%				75	25				100	
V igri vzpostavi telesni kontakt (poboža, objame, prime za roke sovrstnika).	f		1	3							4
	f%		25	75							100
Ob konfliktu kriči, vpije.	f			2	2				1	3	
	f%			50	50				25	75	
Ob konfliktu se preveč približa osebnemu prostoru.	f			3	1			1	3		
	f%			75	25			25	75		
Ob konfliktu udari, brcne, porine.	f		2	2			2	2			
	f%		50	50			50	50			
Ob konfliktu joka.	f			2	2					3	1
	f%			50	50					75	25
Ob konfliktu se odmakne od sovrstnika.	f			3	1			1	2	1	
	f%			75	25			25	50	25	
Ob konfliktu poišče pomoč odraslega takoj.	f			1	2	1		1	2	1	
	f%			25	50	25		25	50	25	
Verbalno izrazi negativno čustvo. (Jezem sem. Žalosten sem.)	f	2	1	1						2	2
	f%	50	25	25						50	50
Ob konfliktu uporablja zaprto držo telesa. (Prekriža roke.)	f			1	3			4			
	f%			25	75			100			
	f%		25	75						100	
Prepozna čustva drugih otrok.	f		2	2						2	2
	f%		50	50						50	50
Razume čustva drugih otrok.	f		3	1						2	2
	f%		75	25						50	50
Poimenuje čustva drugih otrok.	f	2	2								4
	f%	50	50								100
Se odzove na čustva drugih otrok.	f			2	2						4
	f%			50	50						100
Pokaže sposobnost empatije.	f		2	2							4
	f%		50	50							100
Konfliktno situacijo reši sam.	f		2	2						2	2
	f%		50	50						50	50
Konflikt skuša rešiti najprej sam, če ne gre, poišče pomoč odraslega.	f			4							4
	f%			100							100

3.1 Analiza prvega sklopa opazovanj otrok pri prosti igri

Med prvim opazovanjem otrok pri prosti igri so otroci pogosto izražali čustva z neverbalno komunikacijo. Ob jezi so vedno spačili obraz, ob veselju se nasmehnili in deklice so ob žalosti večkrat zajokale, medtem ko dečki ne. V igri so dečki redko vzpostavili telesni stik, medtem ko deklice včasih. Dečki so ob konfliktu pogosteje kričali, se približali osebni prostoru drugega in brenili kot deklice ter tudi jokali. Deklice so v enem izmed opazovanj pogosteje jokale kot dečki, vendar glede na vsebino igre in konflikt, ki je ob tem nastal zaradi jemanja igrač in nesodelovanja v igri, lahko rečemo, da dečki včasih jokajo, saj v konfliktu pogosteje udarijo, brenejo in kričijo. Glede na namen agresivnega vedenja ob konfliktu ocenjujemo, kot pravita T. Kavčič in U. Fekonja (2004, str. 346–347), da gre za instrumentalno agresivnost, kjer je namen pridobiti predmet, privilegij ali prostor. Ob konfliktu so deklice pogosteje poiskale pomoč odraslega, tako dečki kot deklice pa negativnega čustva niso izrazili verbalno. Dečki so redko prepoznali čustva drugih otrok, jih nikoli poimenovali, deklice pa so čustva drugih otrok prepoznale, razumele in poimenovalle samo včasih. Kadar so jih prepoznale, so se pogosteje odzvale na čustva drugih in včasih pokazale sposobnost empatije. G. S. Ashiabi (2007, str. 200) pravi, da o otrokovih čustvih lahko razmišljamo kot o načinu odzivanja v različnih situacijah. Otrokova sposobnost, da izkusi in ustrezno izrazi svoja čustva, da razume čustva vrstnikov in nadzira svoja čustva, določa uspešnost socialnih interakcij.

V nadaljevanju je iz tabele razvidno, da so skušali otroci konflikt včasih rešiti sami, šele pozneje so poiskali pomoč odraslega. Večinoma pa so ob konfliktu pogosto takoj poiskali pomoč odraslega. Dečki so pogosto izkazovali v igri agresivno vedenje, kar je posledica gledanja risank, ki jih gledajo doma. Dečki večkrat pripovedujejo o risankah, kot so Ninja želve ali Transformerji, v katerih se pojavlja veliko agresivnega vedenja. Tako dečki kot deklice so se pogosto vživeli v vlogo, ki so jo igrali v igri in izkazovali čustva glede na vlogo.

3.2 Analiza primerjave prvega in tretjega sklopa opazovanj otrok pri prosti igri

Otroci so čustva med opazovanji izražali z govorico telesa in mimiko obraza. V tretjem opazovanju so še vedno spačili obraz ob jezi, vendar manj pogosto kot ob prvem opazovanju. Prav tako so ves čas opazovanja ob žalosti pogosto zajokali in se ob veselju vedno nasmehnili. Sprva so le redko ali včasih prepoznali čustva drugih otrok, jih redko ali nikoli razumeli ali poimenovali. Pozneje so dečki pogosto in deklice tudi vedno prepoznali, razumeli in poimenovali čustva drugih otrok. Dečki so se sprva redko ali včasih odzvali na čustva drugih otrok, deklice tudi pogosto. Ob tretjem opazovanju so se tako deklice kot dečki vedno odzvali na čustva drugih. V prvem opazovanju so dečki vzpostavili telesni kontakt v igri le redko, deklice včasih. V tretjem opazovanju je bila še vedno prisotna razlika med dečki in deklicami, saj so dečki le včasih vzpostavili telesni kontakt v igri, medtem ko deklice vedno. V konfliktni situaciji so ob prvem opazovanju pogosto kričali, v tretjem pa so dečki le včasih še kričali, medtem ko so deklice še vedno pogosto kričale. Tako v prvem kot v tretjem opazovanju so se dečki pogosto ali vedno preveč približali osebni prostoru, deklice so se v tretjem opazo-

vanju le še včasih preveč približale osebnemu prostoru. Dečki so ves čas opazovanja ob konfliktu včasih ali pogosto udarili, brcnili ali porinili. Deklice so pozneje le še redko ali nikoli uporabile fizično silo v konfliktni situaciji. Dečki so sprva ob konfliktni situaciji pogosto poiskali pomoč odraslega takoj, pozneje redko ali nikoli. Deklice so ves čas opazovanja pogosto poiskale pomoč odraslega takoj. Negativnega čustva sprva niso izražali verbalno, pozneje pogosto in vedno. Zmanjšala se je uporaba zaprte drže ob konfliktu, predvsem pri deklicah. Konfliktno situacijo so v prvem opazovanju redko oz. včasih rešili sami, raje so takoj poiskali pomoč odraslega. V tretjem opazovanju so konfliktno situacijo pogosto reševali sami in poiskali pomoč odraslega vedno šele takrat, ko situacije niso mogli rešiti sami. Agresivno vedenje v igri, ne z namenom, da bi škodovali, je bilo pogosto prisotno pri dečkih ves čas opazovanja, medtem ko je bilo pri deklicah sprva redko prisotno, pozneje pa deklice tovrstnega agresivnega vedenja niso izkazovale nikoli. Otroci so se v igri pogosto oz. vedno vživeli v vlogo, ki so jo igrali, in izkazovali primerna čustva.

4 Sklep

V raziskavi smo proučevali pomen igre za emocionalni razvoj otrok. Temeljna spoznanja so:

- Predšolski otroci v prosti igri prepoznajo čustva in občutja drugih otrok. Otroci so v prosti igri sprva le včasih prepoznali čustva in občutja drugih otrok, vendar so preko nje spoznavali drug drugega, začeli sprejemati napake in pomanjkljivosti drugih ter razvijali empatijo. Pridobljeni podatki so po treh mesecih opazovanj proste igre pokazali, da otroci pogosto in vedno prepoznajo čustva in občutja drugih otrok.
- Predšolski otroci v prosti igri izražajo čustva na ustrezen način. Svoja čustva izražajo z govorico telesa in mimiko obraza: žalost z jokom, veselje s smehom in ob jezi spačijo obraz. Čeprav sprva svojih čustev niso izražali verbalno, so med opazovanjem igre s pogovorom in vodenimi dejavnostmi pričeli tudi verbalno izražati čustva na primeren način, ki ni vseboval joka in kričanja.
- Številni predšolski otroci v konfliktni situaciji delno pogosto poiščejo pomoč odraslega. Otroci so sprva ob konfliktu pogosto iskali pomoč odraslega. Kasneje so se v prosti igri in v različnih situacijah naučili dogovarjanja in sprejemanja kompromisov. Tako lahko potrdimo, da poiščejo pomoč odraslega, vendar šele takrat, kadar konflikta ne zmorejo rešiti sami.
- V prosti igri predšolskih otrok se pojavljajo razlike predvsem v vedenju med dečki in deklicami v konfliktnih situacijah. Dečki so se v konfliktni situaciji pogosteje preveč približali osebnemu prostoru drugega otroka, udarili ali brcnili, medtem ko so deklice v konfliktni situaciji pogosteje kričale.

Igra je potreba vsakega otroka, saj spodbuja razvoj gibalnih, kognitivnih, emocionalnih ter socialnih sposobnosti in veščin. Prav zato, ker je igra poseben, le otroku lastni način uresničevanja njegove potrebe po enakopravnem sodelovanju v življenju, smo prepričani, da je igra kot taka tudi učenje. Učenje, ki bo v vsej svoji sprejemljivosti in spremenljivosti preraslo v vseživljenjsko učenje.

Ana Bukovec Krenn

Importance of Free Play in the Preschool Period for Promoting Children's Emotional Development

The society we live in requires parents and professionals in kindergartens to adjust, accept compromises, negotiate, etc. On many occasions, adults are not aware of how our communication and behaviour shape the competences of a child to whom we serve as a model in our day-to-day lives. Initially, a child learns social skills from his or her parents and in kindergarten from educators. Through peer play, a child learns social interactions, communication, collusion and collaboration, and consequently forms behaviours that are acceptable and unacceptable. Encouraging the development of social skills enables children to facilitate positive relationships in later stages of their lives, establish positive communication with others, and develop a sense of cooperation, care and helping others. They develop positive self-esteem and self-respect.

The article presents the importance of free play for the emotional development of children in the preschool period. In the theoretical part of the article, I focus on defining free play and present its role in stimulating the emotional development of children during preschool. We learn how the Kindergarten Curriculum and the White Paper define free play and become acquainted with the role of adults and peers in the development of social skills. I present the social development of children during the preschool period and highlight the individual social skills that a child develops through free play during preschool. Free play provides a child with active learning; its content and gameplay enable the intertwining of different areas of the curriculum.

Various authors associate the curriculum with play in different ways. In their view, high-quality kindergartens are those where we can see how educators connect children's play to curriculum topics. This means that the time they spend in kindergarten is devoted to play and learning, and that the roles of the educator and child become equivalent, because they both contribute to a quality daily life in kindergarten. The White Paper also emphasizes that a rich symbolic environment and quality social interactions play an important role in a child's early development. The kindergarten's most important tasks are to educate children for independence, to assist parents in their upbringing, and to provide children with opportunities to play and socialize with peers.

In the following paragraphs, we learn about the classification of children's play and the manner in which each type of play affects the social development of a child in a particular age range. Reciprocal play represents the primary context in which preschool children acquire and express interpersonal relationships and social competences. Repetitive interpersonal interactions that occur in reciprocal play, especially those involving prosocial or aggressive behaviour, are important forms of experience that influence a child's social development. I highlight the emotional skills that we should encourage in preschoolers and outline the three areas in the socio-emotional domain that preschoolers could master: Expressing opinions, ideas, emotions and receiving feedback from their peers allows children to go beyond egocentric thoughts and consequently take into account the views of other children. The ability of children to transcend egocentricity serves as a foundation for developing the skills they need to work together, ne-

gotiate and resolve conflicts. The condition for developing social interactions between peers is to overcome egocentrism, which is manifested in the development of emotional and social empathy, in understanding oneself and others. Children are increasingly recognizing that other people have their own emotions, needs, and thoughts. The concept of friendship develops in parallel with social development, the development of social cognition, and emotional and cognitive development.

Free play in early childhood is an essential experience through which children learn social, ideational and creative skills. At the same time, they increase their knowledge and understanding of the world. Free play is extremely motivating and complex. Although the play is not the only way a child can learn, it is an essential part of a child's development. It reduces the presence of antisocial behaviour and increases the child's social responsibility later in life. In preschool, children should acquire the ability to recognize, accept and speak about emotions; they should be aware of the connection between emotions and social behaviour; be able to act appropriately in regard to certain emotions; and they should acquire the ability to be sensitive to the needs and emotions of others. Emotional traits that are important for success during childhood are empathy, expression and understanding of feelings, the ability to regulate mood, as well as independence, adaptability, a sense of popularity, solving interpersonal problems, perseverance, gentleness, kindness and respect. We can view a child's emotions as a way of responding to different situations, while linking children's social development with peer engagement and relationships. It is important that emotional and social development are intertwined, as social interactions involve emotions in particular. The child's ability to experience and express their emotions appropriately, to understand the emotions of their peers and to control their own emotions determines the success of social interactions.

In the second part of the article, the results of an empirical study, which was conducted while writing my diploma thesis between March and May 2017, are presented. The study observed the free play of children in the second age range. I observed the children for 3 months, from March to May 2017. I observed the children in three separate sets. During the observations of the children's free play, I conducted guided activities to promote the development of emotional and social skills in children. Each observation set lasted 14 days, twice a week, for one hour. During the observation phase, I used observation lists with claims concerning the emotional development of children. I was trying to determine how children recognize and express emotions, their level of empathy and care for others, how they handle conflict situations, and their sensitivity to the wishes and needs of other children. I paid particular attention to the differences in expressing emotions and resolving conflict situations between boys and girls, and to the manner in which the children developed emotionally over the three-month period while I was observing them playing freely. I speculated that, in free play, children recognize the emotions and feelings of other children, that they express emotions appropriately, that they seek help from an adult in a conflict situation, and that there are differences in the recognition and expression of emotions between boys and girls.

A comparison between the first and the third observation of the free play of children showed the following differences between boys and girls. At first, the boys often sought help from an adult when the conflict appeared, but rarely or never after the conflict. Throughout the observation, the girls often sought the help of an adult immediately.

Initially, they did not express negative emotions verbally, while later they did so often or always. The use of a closed posture in conflict decreased, particularly in the girls. In the first observation, the children sometimes or often stood up for themselves when their wishes were disregarded, and they sometimes or rarely retreated. In the third observation, they sometimes or rarely stood up for themselves and frequently retreated when their wishes were disregarded, finding a different type of game and other peers to play with. During the first observation, they rarely or sometimes resolved the conflict on their own. They also rarely or sometimes tried to resolve the situation by themselves first; instead they usually immediately sought the help of an adult. During the third observation, they often resolved conflict situations on their own, and only sought help from an adult when they were unable to resolve the situation on their own. At first, they rarely thought about the problem. Later, they often thought about the problem that had occurred.

Differences occurred between the boys and the girls in defiance and stubbornness throughout the observation period, during which the girls were more frequently stubborn and defiant. In the third observation, the boys were significantly less confrontational and stubborn, as they rarely or never declined an invitation to play. The girls, in their defiance, declined the invitation to play. At first, the boys often rejected the ideas of other children during play, but later did so rarely or never. Throughout the observation, the girls often rejected the ideas of other children during play and triggered conflict situations. The boys destroyed other children's objects and interrupted their play more often than the girls, who only did it sometimes. The boys were also more likely than the girls to misbehave because they were bored. However, in the third observation, the boys also rarely or never destroyed other children's objects and interrupted their play. Aggressive behaviour during games, not with the intention of causing harm, was frequently present in the boys throughout the observation. While it was rarely present in the girls at first, later the girls never exhibited such aggressive behaviour. During play, the children frequently or always became absorbed in the role they were playing and displayed appropriate emotions.

The fundamental findings show that:

- *Preschoolers recognize the emotions and feelings of other children during free play. During free play, the children initially only occasionally recognized the emotions and feelings of other children, but over the course of free play, they became acquainted with each other, they began to accept the mistakes and weaknesses of others, and they developed empathy. After three months of observing free play, the data obtained show that children often and always recognized the emotions and feelings of other children.*
- *Preschoolers express their emotions in an appropriate way during free play. Children express their emotions with body language and facial expressions. Sadness with crying, joy with laughter, and anger with grimacing. Although they did not express their emotions verbally at first, during the observation of games through conversation and guided activities, the children also began to express their emotions verbally in an appropriate manner, which did not involve crying and shouting.*
- *Many preschool children somewhat frequently sought adult help in a conflict situation. Initially, the children often sought the help of an adult in conflict situations. During free play and in different situations, they learned how to negotiate and make*

compromises. I can thus confirm that they now seek the help of an adult only when they cannot resolve the conflict on their own.

- *There are differences in the free play of preschool children, especially in the behaviour of boys and girls in conflict situations. In a conflict situation, the boys were often too close to another child's personal space; they would hit or kick, while the girls were often shouting in a conflict situation.*

Play is needed by every child because it encourages the development of motor, cognitive, emotional and social skills and abilities. Because for a child play is a special way of realizing his or her need for equal participation in life, I am convinced that play as such is also a form of learning. Learning that will grow into lifelong learning in all its acceptability and variability.

LITERATURA

1. Ashiabi, G.S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35, str. 199–207. Pridobljeno dne 30.01.2017 s svetovnega spleta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.2322&rep=rep1&type=pdf>.
2. Bahovec, E.D., Bregar, K.G., Čas, M., Domicelj, M., Saje-Hribar, N., Japelj, B., Vrščaj, D. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, str. 458–465. Pridobljeno dne 29.01.2017 s svetovnega spleta https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Mendez_Preschool_2000.pdf.
4. Curtis, A. (1998). A curriculum for the pre-school child: learning to learn. Oxon: Routledge.
5. Hmelak, M. (2015). Nasilje v vrtcu. V: Bakračević Vukman, K. in Musli, B. (ur.). *Mladi in nasilje*. Maribor: Filozofska fakulteta, str. 69–77.
6. Hmelak, M., Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Izbrane teme predšolske pedagogike. Izzivi predšolske pedagogike na začetku 21. stoletja. Koper: Univerzitetna založba Annales.
7. Hurst, V. (1997). Planning for early learning. Educating young children. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
8. Krek, J., Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
9. Kristančič, A. (2007). *Svoboda izbire. Moj prosti čas*. Ljubljana: A.A. Inserco d.o.o., svetovalna družba.
10. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2001). Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
11. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
13. Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
14. Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. (2007). Free Play in Early Childhood. Pridobljeno dne 29.01.2017 s svetovnega spleta <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>.
15. Shim, S.-Y. (1997). Play behaviors and peer interactions of preschoolers in classroom and play-ground settings. Iowa State University, USA. Pridobljeno dne 28.01.2017 s svetovnega spleta <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=12745&context=rted>.
16. Warden, D., Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

17. White, R.E. (2012). The power of play. Minnesota Children's Museum, Smart Play. Pridobljeno dne 28.01.2017 s svetovnega spleta <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>.