

# OSNAŽIVANJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE DJETETA KROZ IGRU U RAZDOBLJU SREDNJEG DJETINJSTVA

**Marina ĐURANOVIĆ**  
Učiteljski fakultet  
Sveučilište u Zagrebu  
marina.duranovic@ufzg.hr

UDK 37.035:379.81-053.5  
Stručni rad

**Irena KLASNIĆ**  
Učiteljski fakultet  
Sveučilište u Zagrebu  
irena.klasnic@ufzg.hr

## Sažetak

Igra zauzima značajnu ulogu u rastu i razvoju djeteta. To je omiljena dječja aktivnost. Dijete i igra međusobno se nadopunjavaju i nadograđuju – dijete osmišljava i gradi igre, a igre istovremeno izgrađuju dijete. Igra potiče cjelokupni dječji razvoj, a osobito je važna u poticanju i razvoju dječjih socijalnih kompetencija. U razdoblju ranog djetinjstva, kroz igru, ostvaruju se prvi kontakti s vršnjacima koji predstavljaju male, ali vrlo važne korake u dugotrajnom procesu socijalizacije. Kako dijete raste, druženje i igra s vršnjacima postaju sve važniji i kompleksniji. Igra se pretvara u poligon na kojemu se uči uspostaviti i održavati prijateljstvo, uvažavati drugoga, surađivati, biti tolerantan, saslušati drugoga, prilagoditi se. Prisutna je u svim razvojnim razdobljima, ali se javlja u drugačijim oblicima. Odrastanjem djeteta mijenja se i repertoar njegovih igara. Igre u svakom razvojnom razdoblju imaju drugačiju funkciju i ulogu. U razdoblju srednjeg djetinjstva kroz igru usvajaju se prosocijalni oblici ponašanja. Ona dodatno osnažuje dječje, već stečene, socijalne kompetencije. Socijalno kompetentno dijete uspješnije će funkcionirati u obiteljskom, školskom i vršnjačkom okruženju, a i poslije u svijetu odraslih. Cilj rada je ukazati na važnost igre u razvoju i osnaživanju socijalnih kompetencija u razdoblju srednjeg djetinjstva. Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti (*Personal, social and learning to learn competence*) jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koja je usmjerena osnaživanju svakog pojedinca za konstruktivnu suradnju s drugima, suosjećanje, nenasilno rješavanje sukoba i život orijentiran na budućnost. Kroz igru djeca imaju priliku razviti sve navedene kvalitete. Međutim, školski kontekst nerijetko ne prepoznaje igru kao važnu aktivnost djeteta koja mu omogućava razvoj socijalnih kompetencija.

**KLJUČNE RIJEČI:** *igra, socijalne kompetencije, srednje djetinjstvo, škola, vršnjaci*

## Pogled na razdoblje srednjeg djetinjstva

Srednje djetinjstvo razvojno je razdoblje u životu djeteta od 6. do 11. godine. Dječje razmišljanje postaje logičnije i organiziranije, no još uvijek se nije u potpunosti razvilo apstraktno mišljenje. Pažnja se značajno poboljšava, postaje selektivnija, prilagodljivija i puno bolje planirana. Zajedno s pažnjom poboljšava se i pamćenje. Dječji rječnik postaje bogatiji, a djeca uzimaju u obzir i višestruka značenja riječi. Dolazi do razvoja grube motorike te dijete postaje snažnije, okretnije i fleksibilnije. Emocionalna samoregulacija postaje sve bolja, a djeca postaju svjesna razlike između osjećanja emocije i izražavanja emocije. Poboljšava se sposobnost razumijevanja i odgovaranja na emocije drugih. S poboljšavanjem razumijevanja emocija drugih povećava se i empatija. Djeca se suočavaju i s novim izazovima reguliranja negativnih emocija potaknutima razvojem samovrijednosti. U srednjem djetinjstvu količina vremena koju djeca provode s roditeljima značajno se smanjuje, dok se povećava ona koju provode u igri s vršnjacima (Berk, 2015).

Ovo vremensko razdoblje poklapa se s polaskom u školu i trajanjem primarnog obrazovanja, odnosno prva četiri razreda osnovne škole. Kao i svako drugo razvojno razdoblje i ovo obiluje brojnim izazovima i kompleksnim zadacima koje dijete mora svladati. Polazak u prvi razred osnovne škole jedan je od najvećih i najvažnijih događaja u životu djeteta. Ujedno, djetetu je to i velika promjena u odnosu na dosadašnji način života. Osim što ulazi u novu instituciju, upoznaje nove vršnjake i druge odrasle osobe, dijete očekuju i nova pravila i obveze. Struktura školskoga rada, prostorno-materijalno uređenje učionice, odnosi s vršnjacima, ali i odraslima ne slijede tradiciju vrtića i djetetu nisu bliski. Dnevne aktivnosti su strogo strukturirane, nastavni predmeti se mijenjaju u skladu s izmjenom rasporeda sati, a od djeteta se očekuje (još uvijek) da velik dio vremena provodi sjedeći i pozorno prateći učitelja/učiteljicu (Klasnić, Đuranović i Ninčević, 2019). U ovom životnom periodu djeca usvajaju i usavršavaju brojne kompetencije. Jedna od njih je i socijalna kompetencija.

## Važnost poticanja i razvoja socijalnih kompetencija

Socijalne kompetencije općenito se mogu definirati kao složen sustav socijalnih znanja, sposobnosti i vještina (Brown, Odom i McConnel, 2008). Jurčević-Lozančić (2011) pod socijalnom kompetencijom podrazumijeva uključivanje osobnoga znanja i vještina koje osoba razvija kako bi se učinkovito nosila s brojnim izazovima i prilikama. Socijalna kompetencija može se opisati i kao sposobnost, ovladavanje socijalnim vještinama koje omogućuju ostvarivanje željenog učinka u socijalnim odnosima

(Argyle, 1994). Schneider (1993) smatra da socijalna kompetencija omogućava osobi odgovarajuće socijalno ponašanje koje joj daje priliku za poboljšavanje međuljudskih odnosa. Slično viđenje socijalne kompetencije imaju i Katz i McClellan (1999) koje ju smatraju pojedinačnom sposobnošću iniciranja i održavanja zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s drugima. Rose-Krasnor (1997) navodi da socijalna kompetencija uključuje specifične socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti i ponašanja koja su prvenstveno individualna. Razvojem dječjih kognitivnih i emocionalnih vještina omogućava se i olakšava rast i razvoj socijalne kompetencije (Rubin i Rose-Krasnor, 1992). Za dijete možemo kazati da je socijalno kompetentno kada se upušta u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve interakcije i aktivnosti usavršava osobnu kompetenciju (Waters i Sroufe, 1983, prema Katz i McClellan, 1999).

Socijalno kompetentnija djeca bolje se slažu s vršnjacima, postižu bolji uspjeh u školi, a u odrasloj dobi ostvaruju uspješniju karijeru te su tjelesno i mentalno zdravija (Jones i sur., 2017). Socijalnu kompetenciju čini više sastavnica, a to su: regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije (Katz i McClellan, 1999). Djeca već od ranog djetinjstva trebaju razvijati sposobnost reguliranja emocija, odnosno naučiti na koji način se nositi s frustracijama, kako prevladati strah, gnjev i tjeskobu, kako uživati u druženju s drugima. Sposobnost regulacije emocija djeca prvenstveno uče iz interakcija s roditeljima, odnosno skrbnicima. Socijalna znanja uključuju poznavanje normi i socijalnih pravila neke grupe, dok se socijalno razumijevanje odnosi na sposobnost predviđanja tuđih reakcija i razumijevanje tuđih osjećaja. Socijalna umijeća odnose se na načine na koje djeca pristupaju vršnjacima i odraslima, a ona se prvenstveno usvajaju u obitelji te znatno utječu na prihvaćenost djece u društvu. Dispozicije su razmjerno trajne navike ili karakteristični načini reagiranja u različitim vrstama situacija. Dispozicije poput ljubavnosti, suosjećajnosti, velikodušnosti, kreativnosti, pristupačnosti kod djece treba konstantno razvijati. Dispozicije mogu biti urođene, no veliki broj njih se uči i iz iskustva.

Poticati i razvijati dječje socijalne kompetencije od iznimne je važnosti. Djeca s razvijenim socijalnim kompetencijama imaju pozitivniji stav prema školi (Semrud-Clikeman, 2007) te postižu bolje školske rezultate (Birch i Ladd, 1997; Chen, Zhang, Chen i Li, 2012; Webster-Stratton i Reid, 2004). Socijalne kompetencije povezane su i s dječjim samopoštovanjem (Mota i Matos, 2013). Također, istraživanja potvrđuju da su djeca s razvijenim socijalnim vještinama sretnija i samopouzdanija (Albright i Weissberg, 2010). Socijalne kompetencije djeca stječu učenjem, i to uglavnom oponašanjem odraslih osoba (Gülay, 2011). Odrasli mogu razvijati dječje socijalne kompetencije i savjetima te poticanjem dječjeg prosocijalnog ponašanja. Polaskom u

predškolske i školske ustanove djeca svoje socijalne kompetencije također razvijaju i usavršavaju u zajedničkoj igri i interakciji s vršnjacima.

## Uloga igre u osnaživanju dječjih socijalnih kompetencija

Fenomen igre ne može se potpuno i točno opisati jednom definicijom (Bruner, 1976, prema Duran, 2001). Zbog njezine raznovrsnosti i kompleksnosti većina istraživača ju određuje navodeći njezine jedinstvene karakteristike (Duran, 2001; Eberle, 2014; Else, 2014; Pećnik i Starc, 2010; Rajić i Petrović-Sočo, 2015; Šagud, 2002):

- odvija se spontano
- sudjelovanje je dobrovoljno
- djeca ju organiziraju i usmjeravaju prema vlastitoj volji
- sam proces igre važniji je od ishoda
- sama je sebi svrhom i nema nekakav cilj
- zahtijeva aktivno sudjelovanje igrača
- pruža osjećaj zadovoljstva
- oslobađa od napetosti
- vodi dijete u nova otkrića.

Igra je prirodna integracija svih ključnih razvojnih segmenata djeteta te najučinkovitiji medij njegova napredovanja (Šagud, 2015).

U znanstvenoj literaturi različite su klasifikacije dječjih igara. Duran (2001) cjelokupnu igrovnu raznolikost djetinjstva razvrstava u tri kategorije: funkcionalna igra, simbolička igra i igre s pravilima. Flood i Hardy (2013) dijele dječju igru prema stilu na strukturiranu i slobodnu igru te prema vrsti na maštovitu, konstruktivnu, kreativnu i fizičku igru. Analizirajući znanstvenu literaturu o igri Mendeš, Marić i Goran (2020) navode podjelu igre s obzirom na socijalnu (društvenu) i spoznajnu (kognitivnu) složenost. Promatrajući igru s obzirom na razinu socijalne složenosti može se govoriti o pet vrsta igara: promatračkoj, samostalnoj, usporednoj, povezujućoj i suradničkoj. S obzirom na spoznajnu složenost dječje igre, može se govoriti o četiri vrste igara: funkcionalnoj, konstruktivnoj, igri pretvaranja (simboličkoj igri) te o igri s pravilima.

Za igru možemo kazati da prati razvoj djeteta. Kako dijete odrasta, sazrijeva, mijenja se, tako se mijenja i repertoar njegovih igara. Što je dijete starije njegove igre postaju složenije. U svakom razvojnom razdoblju djeteta dominiraju određene vrste igara. U dojenačkoj dobi možemo kazati da dominira funkcionalna igra. Dijete u dobi od dvije godine uglavnom se igra samo ili promatra igru druge djece. U razdoblju

ranog djetinjstva javljaju se usporedne igre, konstruktivne igre, kao i igre pretvaranja. U razdoblju srednjeg djetinjstva javljaju se igre s pravilima (Piaget, 1962, prema Duran, 2001), a djeca su također još uvijek sklona i konstruktivnim igrama. Budući da igra značajno utječe na cjelokupni dječji razvoj (tako i na socijalni) kratko ćemo se osvrnuti na navedene vrste igre.

*Igre s pravilima* dijete susreće u gotovom obliku. U ovu skupinu ubrajamo tradicijske (narodne) igre, pokretne igre kao i čitav niz didaktičkih igara. Tradicijske igre predstavljaju tradicijsko nasljeđe, a nastale su kao rezultat kulturnog razvoja čovječanstva. Pokretne igre temelje se na kretnji, odnosno na rješavanju nekog motoričkog zadatka putem kretnje (hvatanje, gađanje, provlačenje i sl.). Didaktičke igre u osnovi imaju rješavanje nekog spoznajnog zadatka, te pružaju mogućnost učenja i bogaćenja spoznajnog iskustva (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Postojanje pravila koja određuju i usmjeravaju tijek igre glavno su obilježje ovih igara. Pravila su nadređena sadržaju same igre te određuju aktivnost djece. U igrama s pravilima postoji kolektivna disciplina, kodeks časti i *fair play* te one, prema Piagetu, predstavljaju *zadivljujuće socijalne institucije* (Duran, 2001). Ivić (1983, prema Duran, 2001) ove igre smatra jednim oblikom dječje socijalizacije, mehanizmom reguliranja društvenih odnosa unutar dječje grupe. Prema navedenom autoru, dječje igre s pravilima imaju dvije velike funkcije, a to su: socijalna integracija (kontroliranje vlastitih želja, uvažavanje pravila i socijalnih normi, povezivanje članova grupe itd.) i socijalna diferencijacija (segregacija podgrupa, individualizacija itd.).

*Konstruktivne igre* još se nazivaju i igrama građenja. Predmeti za gradnju mogu biti vrlo raznoliki: kamenčići, kartoni, papiri, glina te danas osobito popularne Lego kocke. Ove igre (kada u njima sudjeluje više djece) traže međusobnu suradnju te dijete mora uskladiti i prilagoditi svoje ponašanje drugoj djeci kako bi se ostvario postavljeni cilj (nešto napravilo, odnosno izgradilo). Surađujući, dijete se uči uvažavanju drugih, kompromisu, kontroliranju svojih emocija i želja.

## **Igra i stjecanje socijalnih kompetencija u kontekstu primarnog obrazovanja**

Koliko vremena u školi posvetiti dječjoj igri tema su brojnih rasprava i u općoj javnosti i u obrazovnoj politici (Lou, 2019). Suočene s različitim programima testiranja učenika (npr. PISA i sl.) i sve zahtjevnijim kurikulumima, škole su značajno smanjile ili izbacile dječju igru (Barros, Silver i Stein., 2009). Štoviše, već u vrtićima aktivnosti postaju akademski usmjerene (Russell, 2011). Nažalost, unatoč brojnim istraživanjima (Bodrova, 2008; Capuozzo i sur., 2019; Duran, 2001; Parrott i Cohen,

2020) i spoznajama o blagodatima igre, ona se značajno smanjuje i to već u predškolskim ustanovama, a u školskim gotovo da je i nema. Miller i Almon (2009) navode rezultate istraživanja provedenih na devet studija prema kojima je 25 % anketiranih odgojitelja izjavilo da u njihovim vrtićima djeca nemaju vremena za slobodnu igru. Igra se već i u predškolskim ustanovama značajno smanjuje, a povećava se vrijeme provedeno u svladavanju pismenosti i matematike. Pyle i Danniels (2017) iznose gledište kako je usmjerenost na izravno podučavanje djece mlađe dobi neprikladno jer se očekuje da djeca bez vlastite aktivnosti usvoje akademske sadržaje koji nisu u suglasju s njihovom razvojnom razinom. Nedostatak igre izaziva sve veću zabrinutost te stručnjaci ističu kako su zbog toga kod male djece u porastu ozbiljni problemi u ponašanju (Miller i Almon, 2009).

Brojni istraživači i znanstvenici naglašavaju važnost igre i u školskom kontekstu. Igra je važan dio dječje socijalne, emocionalne, kreativne, kognitivne i fizičke dobrobiti (American Academy of Pediatrics, 2013; Barros, Silver i Stein, 2009; Capuozzo, Rowe, Herron i Kurtz, 2019; Milteer, Ginsburg i Mulligan, 2012). Kada govorimo o igri u školskom kontekstu možemo razlikovati igru kao sredstvo za socijalni i emocionalni razvoj djeteta i igru kao sredstvo akademskog učenja (Pyle i Bigelow, 2015). Međutim, igra – kada se koristi i kao sredstvo za akademsko učenje – može poticati i razvijati dječje socijalne kompetencije. Igrajući se, djeca nauče surađivati i raditi u skupinama, pregovarati i rješavati probleme (Ginsburg, 2007). Igra u školi pruža djeci priliku uspostavljanja interakcije s vršnjacima i gradnje prijateljstva (Bohn-Gettler i Pellegrini, 2014, prema Parrott i Cohen, 2020), komuniciranja i testiranja međuljudskih odnosa (Parrott i Cohen, 2020). Opić (2010), naglašavajući važnost socijalnih kompetencija djece u školskom kontekstu, ističe da njihov razvoj u primarnom obrazovanju treba promatrati kao prioritet, a ne kao usputni rezultat stjecanja određenih znanja.

Američka akademija za pedijatriju (American Academy of Pediatrics, 2013) navodi još neke od benefita igre u školi:

- implementiranjem igre u školu i nastavni proces potiče se bolja razredna inkluzija
- kroz igru djeca se mogu podučavati kako razviti socijalne vještine koje će im kasnije pomoći u rješavanju sukoba
- u redovnim školskim aktivnostima koje su osmišljene kroz igru mogu sudjelovati djeca različitih sposobnosti
- djeca koja se imaju priliku igrati u školi (npr. za vrijeme školskog odmora) pažljivije prate nastavu i bolje se ponašaju.

Unatoč snažnim znanstvenim i medicinskim konsenzusima da je igra temelj dječjeg života i obrazovanja, igra postaje sve ugroženije iskustvo za djecu diljem svijeta

te ona u školama umire (Sahlberg i Doyle, 2019). Neuroznanstvenik Jaak Panksepp (2007, prema Parrott i Cohen, 2020) smatra da porast broja djece s ADHD-om može biti posljedica nedostatka društvene igre. U formalnom školovanju igra ne zauzima središnju ulogu kao *kontekst učenja* te se u školskim i obrazovnim politikama koje se odnose na djecu stariju od osam godina igra i/ili učenje temeljeno na igrama eksplicitno uglavnom niti ne spominje (Parker i Thomsen, 2019). Weisberg, Hirsh-Pasek i Golinkoff (2013) učenje temeljeno na igri opisuju kao nastavni pristup koji uključuje igrovne aktivnosti usmjerene na djecu, ali takve aktivnosti koje u određenoj mjeri vode odrasli (učitelji) te su istaknuti ciljevi učenja. Navedeni pristup pedagoški je opravdan, ali čini se u našim školama nedovoljno osviješten. Čini se da društvo još uvijek škole gleda isključivo kao mjesta na kojima se uči, a ne igra. Budući da učenje ne isključuje igru, a igra ne isključuje učenje potrebno je uključiti više igrovnih aktivnosti u kurikulumu, tim više što postoje snažni dokazi koji ističu pozitivnu ulogu i koristi učenja kroz igru u ranim godinama osnovne škole (Parker i Thomsen, 2019).

Ilustrira li, bolje od ičega, sadašnje stanje o važnosti igre u školskom kontekstu činjenica da smo, analizirajući redove predavanja svih učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, pronašli jedan obavezan kolegij i jedan izborni kolegij koji u svom nazivu imaju riječ igra? Naravno da u okviru kolegija u čijem se nazivu eksplicitno ne spominje igra mogu biti (i jesu) uključeni sadržaji vezani za dječju igru, ali je izostanak kolegija koji bi se ciljano bavili dječjom igrom u primarnom obrazovanju evidentan. Mogu li se budući magistri primarnog obrazovanja pripremiti za pružanje profesionalnog odgovora na potrebe djece glede igre ako nisu stekli potrebne kompetencije tijekom studija?

## Prema zaključku

Djeca kroz igru stječu i usavršavaju brojne kompetencije koje su nužne za život. Jedna od njih je i socijalna kompetencija. Stjecanje i usavršavanje socijalnih vještina važan je korak u rastu i razvoju djece i ima trajne implikacije na kvalitetu socijalnih odnosa i iskustava tijekom cijelog života. Igra s vršnjacima jedan je od najvažnijih konteksta za stjecanje socijalnih kompetencija u ranom djetinjstvu (Coelho i sur, 2017). Usprkos neslaganjima i razmimoilaženjima u definiranju igara, načinima podjele i aktivnostima koje igre obuhvaćaju, ideja učenja kroz igru počinje zaokupljati sve veći broj znanstvenika i praktičara. Igra kao prirodna aktivnost djeteta neotuđivi je dio odrastanja, učenja i razvoja. Promatramo li igru na taj način, pedagoški je poželjno implementirati ju svakodnevno u školske aktivnosti. Učenje kroz igru pruža

nam odgovarajuće polazište u potrazi za pedagogijom koja će poticati učenje u 21. stoljeću u osnovnoj školi (Parker i Thomsen, 2019: 17). Igra može postati pokretač pomaka ka prilagođenijem odgojno-obrazovnom sustavu koji promovira holistički razvoj djeteta.

Nažalost, važnost igre u dječjem životu i brojni benefiti koje ona pruža nisu se u dovoljnoj mjeri prepoznali i iskoristili. Unatoč istraživanjima koja ukazuju na vrijednost igre ona se u dječjim životima sve više smanjuje. Dickey, Kathryn Castle i Pryor (2016) navode da vraćanje igre u dječju svakodnevicu, kao i u školski kontekst, predstavlja imperativ. Kako bi se igra više i uspješnije implementirala u školski kontekst visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće učitelje moraju im osvijestiti njezinu važnost kao i učinkovit način njezine primjene.

## LITERATURA

- ALBRIGHT, M. I. i WEISSBERG, R. P. (2010). School–family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christensen & A. L. Reschley (Eds.), *The handbook of school– family partnerships for promoting student competence* (pp. 246–265). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- American Academy of Pediatrics (2013). The crucial role of recess in school. A position statement. *Pediatrics*, 131 (1) 183–188.
- ARGYLE, M. (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour* (5<sup>th</sup> ed.). London: Penguin Books.
- BARROS, R. M., SILVER, E. J. i STEIN, R. E. K. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123 (2) 431–436.
- BERK, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BIRCH, S. H. i LADD, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1) 61–79.
- BROWN, W. H., ODOM, S. L. i McCONNEL, S. R. (2008). *Social Competence of Young Children*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- BODROVA, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3) 357–369.
- BRUNER, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 687–708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>
- CAPUOZZO, R. M., ROWE, K., HERRON, B. i KURTZ, K. (2019). Playing to Learn Is for Grown-Ups, Too! A Summer Graduate Course on Play at a PDS Summer Camp and Teachers Bringing Play Back to Their Classrooms. *School-University Partnerships*, 12 (2) 31–41.
- CHEN, X., ZHANG, G., CHEN, H. i LI, D. (2012). Performance on delay tasks in early childhood predicted socioemotional and school adjustment nine years later: A longitudinal study in Chinese children. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1 (1) 3–14.
- COELHO, L., TORRES, N., FERNANDES, C. i SANTOS, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6) 812–823.
- DICKEY, K., KATHRYN CASTLE, K. i PRYOR, K. (2016). Reclaiming play in schools. *Childhood Education*, 92 (2) 111–117.
- DURAN, M. (2001). *Dijete i igra* (2. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- EBERLE, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6 (2) 214–233.

- ELSE, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- FLOOD, E. i HARDY, C. (2013). *Early childhood education & play*. Dublin: Gill Education.
- GINSBURG, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119 (1) 182–191.
- GÜLAY, H. (2011). Assessment of the Prosocial Behaviors of Young Children with Regard to Social Development, Social Skills, Parental Acceptance-Rejection and Peer Relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (3) 164–172.
- JONES, S. M., BARNES, S. P., BAILEY, R. i DOOLITTLE, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27 (1) 49–72.
- JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2) 271–281.
- KATZ, L. G. i McCLELLAN, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- KLASNIĆ, I., ĐURANOVIĆ, M. i NINČEVIĆ, M. (2019). Izazovi prijelaza iz vrtića u školu – možemo li bolje? U É. Borsos, R. Horák, C. Kovács & Z. Námesztovszki (ur.), *Mobilnost* (120-128). Subotica: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
- LOU, M. (2019). Georgia's governor vetoes a bill requiring elementary schools to have recess every day. <https://www.cnn.com/2019/05/14/us/georgia-governor-veto-recess-requirement/index.html>
- MENDEŠ, B., MARIĆ, Lj. i GORAN, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- MILLER, E. i ALMON, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- MILTEER, R.M., GINSBURG, K.R. i MULLIGAN, D.A. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129 (1) 204–213.
- MOTA, C. P. i MATOS, P. M. (2013). Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: The mediating role of social skills. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1) 87–100.
- OPIĆ, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2) 219–230.
- PARKER, R. i THOMSEN, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. The LEGO Foundation. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning\\_processes](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning_processes)

- PARROTT, H. M. i COHEN, L. E. (2020). Advocating for Play: The Benefits of Unstructured Play in Public Schools. *School Community Journal*, 30 (2) 229–254.
- PEĆNIK, N. i STARC, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- PYLE, A. i BIGELOW, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education*, 43 (7) 385–393.
- PYLE, A. i DANNIELS, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28 (3) 274–289.
- RAJIĆ, V. i PETROVIĆ-SOČO, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4) 603–620.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111–135.
- RUBIN, K. H. i ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (283–323). New York: Plenum.
- RUSSELL, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, 236–267.
- SAHLBERG, P. i DOYLE, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. New York: Oxford University Press.
- SCHNEIDER, B. H. (1993). *Childrens' Social Competence in Context*. Oxford: Pergament Press.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.
- ŠAGUD, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- ŠAGUD, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1) 91–111.
- WEBSTER-STRATTON, C. i REID, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17 (2) 96–113.
- WEISBERG, D. S., HIRSH-PASEK, K. i GOLINKOFF, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7, 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

## **EMPOWERING CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH PLAY IN THE PERIOD OF MIDDLE CHILDHOOD**

### **Abstract**

Play has a significant role in children's growth and development and represents children's favourite activity. The child and play are mutually fulfilled and built upon – the child designs and makes games and at the same time games develop the child. Play incites overall children's development and is especially important in motivating and developing children's social competences. In the period of early childhood, first contacts with peers are realised through play, which represents small but very important steps in the long-term socialisation process. As the child grows, socialising and playing with peers becomes all the more important and complex. Play is transformed into the training ground where one learns how to establish and maintain friendships, respect others, cooperate, be tolerant, listen to others and adjust. It is present in all developmental periods but manifested in different ways. The games repertory changes as the child grows up. Games have a different function and role in each developmental period. In the period of middle childhood, prosocial behaviours are acquired through play. It additionally empowers previously gained social competences in children. A socially competent child will function more successfully not only in the family, school and peer environment but also in the adult world later on in life. The goal of this work is to point to the importance of play in developing and empowering social competences in the period of middle childhood. Personal, social and learning to learn competence are of the eight key competences for lifelong education directed to empowering each individual for constructive cooperation with others, compassion, nonviolent conflict solving and life oriented to the future. Children have the opportunity to develop all the stated qualities through play. However, the school context does not often recognise play as an important child's activity that fosters the social competence development.

**KEY WORDS:** *play, social competences, middle childhood, school, peers*