SINEZA: Časopis za humanističke i društvene nauke, 7(1)2026: 45-62
https://doi.org/10.63356/sin.2026.004
UDK 159.922.7:796-053.2

CC BY NC ND

Pregledni naučni članak

Simbolička igra u razvoju djeteta: istraživački uvidi i savremeni izazovi

Sanja Živanović

Univerzitet u Istočnom sarajevu, Medicinski fakultet, Foča & Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet
sanja.zivanovic@ues.rs.ba & sanja.zivanocic@student.ff.unibl.org

Igra je jedna od najprirodnijih i najvažnijih aktivnosti u životu čovjeka, prisutna od najranijeg djetinjstva, a predstavlja osnovu za intelektualni, emocionalni, socijalni i fizički razvoj. Fikcija, duboko uranjanje u imaginarne situacije, fleksibilnost, simboli i uloge, posebni su aspekti koji karakterišu simboličku igru. Cilj rada je analizirati simboličku igru u okviru dječijeg razvoja i savremenog konteksta, kroz teorijski i istraživački pristup. Pregled dostupne literature ukazuje na holistički značaj simboličke igre. Analiza relevantnih istraživačkih studija konkretizuje značaj koji simbolička igra ima u vršnjačkim odnosima, prosocijalnim gestovima, te uopšte socijalnoj kompetenciji, kreativnosti, jezičkom razvoju i razumijevanju emocija kod djece. Longitudinalna istraživanja posebno ukazuju da simbolička igra ostaje važan dio života i u kasnijoj dobi sa značajnim razvojnim efektima. Zaključci izneseni u radu predstavljaju osnovu za formulisanje pedagoških implikacija koje se mogu primijeniti u savremenoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Ključne riječi: simbolička igra, holistički razvoj, mentalna predstava, imaginacija

Uvod

Posmatrano iz šire antropološko-kulturološke perspektive, jedna od karakteristika čovjeka jeste sposobnost da kreira, učestvuje i uživa u igri. Odlikuje ga slobodna i stvaralačka aktivnost igre. Posjeduje sposobnost igre, ili čovjek je zapravo homo ludens biće, biće igre ili biće koje se igra (Zlatanović, 2018).

Igra je najtješnje povezana sa motivacijom. To je aktivnost koju prvenstveno odlikuje intrinzična motivacija, odnosno motivacija za ponašanje koja ne potiče primarno od spoljašnjih nagrada ili potkrepljenja. Umjesto toga, ona proizlazi iz unutrašnjih motiva, kao što su radoznalost, interesovanje i osjećanje zadovoljstva i ispunjenosti (Reber & Reber, 2010). Igra je aktivnost u čijim se čarolijama učestvuje sa uživanjem i zainteresovanošću, jer pruža emocionalno zadovoljstvo. Poseban značaj ima u ranom djetinjstvu jer predstavlja prirodnu potrebu djeteta. Igra zaokuplja, svojevoljna je, prepušta joj se posvećeno, upravo jer pruža zadovoljstvo i mogućnost da dijete ispuni svoje potrebe za postignućem, samoizražavanjem i

kreativnošću (Zlatanović, 2018). Takođe, sastavni je dio dječijeg života i stvaralaštva, kao i temelj dječijeg razvoja, tjelesnih, intelektualnih i socio-emocionalnih sposobnosti (Kolčaković & Lasić, 2022).

U periodu djetinjstva posebno je nenadoknadivo sredstvo za razvoj djeteta, jer odgovara zakonitostima njegovog psihofizičkog razvoja. Kroz igru dijete uči, razvija se, otkriva sebe i svijet putem pokušaja i grešaka, eksperimentisanjem sa različitim materijalima, zvukovima, sredstvima, kao i igranjem uloga. Uz pomoć igre dijete razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, razvoja sposobnosti (motoričke, emocionalne, kognitivne, socijalne i govorne sposobnosti) i jača samopouzdanje (Popović & Radujkov, 2014). Igra je aktivnost u kojoj dijete određuje tempo, materijale, intenzitet i trajanje. To je dominantna aktivnost djece predškolskog uzrasta, koja čini osnovu za razvoj mnogih potencijala. Ona je spontana, slobodna i aktivna, te predstavlja najčistiji i najduhovitiji čovjekov proizvod na ovom stepenu razvoja. Istovremeno, ona je i uzor i kopija ukupnog unutrašnjeg života čovjeka i svega što ga okružuje, zbog čega proizvodi osjećaj radosti, slobode i zadovoljstva, i unutar sebe i u spoljašnjem svijetu (Stojanović, 2012). Osnovne karakteristike igre poput njene slobode, spontanosti i činjenice da se ona ne ostvaruje radi neke spoljne nužnosti ističu i drugi autori. Igra je, bez obzira na prisustvo imaginacije, uvek u sistematskom odnosu sa svakodnevnim iskustvom i realnim situacijama iz djetetovog života. U igri dijete po svojoj volji stvara imaginarni svijet u kome vladaju posebna pravila i u kome riječi, gestovi i radnje imaju subjektivno značenje (Stanisavljević-Petrović & Anđelković, 2018).

Zaključujemo da igra predstavlja multifunkcionalnu aktivnost koja unapređuje holistički razvoj djeteta. Fizička aktivnost bilo kroz grubu ili finu motoriku neizostavan je dio svake igre. Takođe, dijete se kroz igru koristi analizom, sintezom, fantazijom, organizacijom, pamćenjem, uviđanjem ali svakako i jezikom, te upoznaje svijet oko sebe i socijalne odnose. Iako za sve igre važe skoro iste karakteristike, jednu odvaja i karakteriše duboka predanost u igri, fleksibilnost, izmjena sekvenci na različite načine, te čin pretvaranja koji nema stvarne posljedice (Krasnor & Pepler, 1980). „Fikcija je najvažnija karakteristika simboličke igre, koja je suštinski razlikuje od ostalih igrovnih aktivnosti“ (Stakić, 2016, p. 130). Dijete igrajući se stvara zamišljenu situaciju ili igrovnu situaciju sličnu realnoj a značaj je višestruk i holistički.

Simbolička igra, definisanje i njen značaj za razvoj djeteta

U relevantnoj pedagoškoj i psihološkoj literaturi period oko druge godine života smatra se početkom pojave simboličke igre kod djeteta. Kako dijete raste, razvija se i uči, sama igra postaje sve kompleksnija. Igrajući se, dijete na maštovit način transformiše objekte (jedan objekt postaje zamjena za realni objekat) i preuzima različite uloge, dajući svoj glas raznim likovima u obliku igračaka, poput lutaka ili plišanih životinja. Takođe, planira prostor u kome će se igra odvijati, razvija scenarije i usklađuje se sa suigračima (Badurina, 2015). Simboličku igru možemo

definisati kao vrstu igre u kojoj djeca koriste predmete, radnje ili riječi da predstave nešto drugo. To drugo im omogućava da kroz maštu oblikuju svoje iskustvo i razumijevanje svijeta oko sebe. Samo definisanje simboličke igre se ne razlikuje mnogo od autora do autora, ali se razlikuju termini koji se upotrebljavaju. Tako se simbolička igra u literaturi naziva i igra mašte (Mahmutović, 2013; Stakić, 2016), igra zamišljanja (Bodrova, 2008), igra uloga (Djačenko & Lavrentjeva, 1984; Kamenov, 2006), kobajagi igra (Maljković, 2005; Tahirović, 2016), igra pretvaranja (Fung & Cheng, 2017; Fiorelli & Russ, 2012; Goldstein & Lerner 2018; Howes & Matheson, 1992; Nwokah & Graves, 2009).

Simbolička igra omogućava uživljavanje djece u imaginarnu situaciju uz pomoć mašte i stvaralačku preradu utisaka primjenom elemenata proživljenog iskustva (Stakić, 2016). Ona se oslanja na slobodnu volju djeteta i na skolonost djeteta da u mašti stvarnost prikaže na sebi svojstven način. Ove igre prepoznajemo u više formi: imitacija i podražavanje, igre iluzije, dramske igre, fiksacije i slično (Mahmutović, 2013). Srž simboličke igre je čin pretvaranja ili zamišljanja (Deunket al., 2008; Lillard, 1993; Nwokah & Graves, 2009). Da bi dijete posjedovalo unutrašnju motivaciju za aktivnim učešćem u simboličkoj igri ona, između ostalog, mora biti zabavna, samoinicijativna, mora biti naglasak na procesu, a ne na produktu, i može se odvijati bilo gdje i uz pomoć različitih materijala (Petrović-Sočo, 2014; Thyssen, 2003). Simbolička igra uključuje preuzimanje društvenih uloga, manipulaciju predmetima ili druge radnje povezane s temom imaginarne igre (Thompson & Goldstein, 2019; Wynberg et al., 2022).

Simbolička igra obično se definiše kao aktivnost u kojoj se djeca igraju „kao da" i koriste svoju maštu za manipulisanje predmetima, radnjama, ulogama ili idejama (Lillard et al., 2013). To je prirodna, univerzalna aktivnost za djecu u tipičnom razvoju (Goldstein & Lerner 2018). Određuje se i kao aktivnost u kojoj dijete koristi zamjenske objekte, akcije ili ideje, koji su u funkciji simbola, da bi prikazalo određeno ponašanje ili radnju (Casper & Theilheimer, 2010). Ima autora koji ističu šire definisanje simboličke igre. To je specifična aktivnost imanentna djetetu, uz pomoć koje se dijete razvija kao cjelovita osoba u svim područjima razvoja (Petrović-Sočo, 2014).

Dijete u igri može preuzeti na sebe ulogu druge, uglavnom odrasle osobe. Djevojčice se često igraju, zamišljajući da su odrasle, stavljajući sebe u ulogu majke. U takvoj igre dijete se ponaša „kao da je" osoba čiju je ulogu preuzelo i kao da „kobajagi" izvršava njene aktivnosti. Djevojčica u ulozi majke će „kobajagi" preuzeti njene aktivnosti u kuhinji i praviti ručak od bilo kog materijala koji je dostupan u njenoj blizini (Stakić, 2016). U simboličkim igrama, ističe Slunjski (2001), djeca „liječe lutke", „prodaju namirnice" ili „pišu pisma", pri čemu razgovaraju, sarađuju, dogovaraju se i pregovaraju. U takvim igrama, iskazuje se širok dijapazon različitih emocija, kako to nalažu uloge koje su se u igri preuzele i dinamika razvoja igrane radnje.

Simbolička igra može biti samostalna ili grupna aktivnost. One pomažu djeci da oponašaju osjećanja i događaje u životu, uče o vrijednostima i razvijaju govorne

sposobnosti, maštu, komunikaciju i socijalizaciju (Popović & Radujkov, 2014). Simulirajući realne radnje ili odnose dijete modeluje stvarnost, poistovećuje se sa raznim ulogama i osobama, te testira kako bi ta stvarnost izgledala uz njegovu aktivnu ulogu (Stanisavljević-Petrović i Anđelković, 2018).

Ilić ističe da roditelji ili druge osobe koje se bave vaspitanjem najčešće koriste tzv. mehanizme koji djeluju na djecu (Ilić, 2013). Pored podrške i empatije, govori o identifikaciji ili poistovjećivanju djeteta, koje može biti pozitivno i negativno, a zavisi od uzora odrasle osobe. S obzirom na to da je identifikacija učenje po modelu, odrasli trebaju da imaju u vidu mehanizam identifikacije te da djeluju kao primjer djeci, jer se ovim mehanizmom intenziviraju složeni procesi interiorizacije, internalizacije, socijalizacije, individualizacije i uopšte emancipacije ličnosti djeteta. Navedeni mehanizam u bliskoj vezi je zapravo sa simboličkom igrom djeteta. Slične stavove podržavaju i drugi autori, ističući da simbolička igra, pored pružanja stimulativnog okruženja i stvaranja uslova u kojima dijete ima širok repertoar simboličkih sredstava, omogućava upoznavanje sa raznim sferama ljudskog života. Osim toga, djeci je potrebno pružiti pozitivne uzore i obrasce ponašanja koje će kroz igrovni kontekst usvojiti i trajno zadržati u svojoj ličnosti (Partalo, 2014).

Holistički razvoj djeteta kroz simboličku igru

Simbolička igra ima značajnu ulogu u razvoju djeteta, jer istovremeno podstiče holističku mrežu aspekata razvoja, od kognitivnog, socio-emocionalnog, jezičkog do fizičkog. Pored navedenog, simbolička igra podstiče sposobnosti stvaranja novih i originalnih ideja ili izraza, odnosno utiče na razvoj kreativnog mišljenja.

Simbolička igra je istovremeno i konkretan i apstraktan fenomen (Šefer, 2013). Konkretan, jer se zasniva na perceptivnim podacima koje djeca prikupljaju kroz istraživačku aktivnost, usmjerenu na otkrivanje vidljivog vanjskog svijeta. Istovremeno, simbolička igra je i apstraktna, budući da djeca tokom igre pokazuju viši nivo mišljenja, razumiju i asimiliraju perceptivne informacije. U tom procesu oslanjaju se na maštu i spontano ih preoblikuju u nove mentalne konstrukcije, zadržavajući lična značenja u skladu sa prethodnim iskustvima. Dijete kroz simboličku igru i simulaciju provjerava kako bi stvarnost izgledala uz njegovu aktivnu ulogu. Dijete, dakle, proučava realnost, pokušava da joj se približi na svoj bezazlen, zamišljeni ili virtuelni način. Igrovnim aktivnostima, djeca testiraju svoje mogućnosti, uspostavljaju odnose sa drugom djecom i odraslima, i stvaraju modele u kojima intenzivno povezuju maštu i realnost (Suzić, 2006).

Simbolička igra je bitan pokazatelj razvoja sposobnosti mišljenja. Dijete počinje da razumije simbole i da odvaja stvarnost od fantazije. Kroz ovu vrstu igre, dijete ne samo da uči o svetu oko sebe, već uči i o sebi i svom mjestu u tom svetu. To implicira da kognitivne sposobnosti napreduju sa simboličkom igrom. Simbolička igra nije samo rezultat animističkog i konkretno-logičkog načina razmišljanja karakterističnog za djetinjstvo. Ona istovremeno predstavlja i oblik apstraktnog mišljenja na fiktivno-simboličkom nivou, koji otvara različite mogućnosti značajne

za razvoj kreativnosti. Simbolička igra temelji se na analogijama sa stvarnošću, pri čemu se stvarnost transformiše u maštoviti sadržaj koji dijete nastoji shvatiti. Tokom igre pretvaranja aktivira se proces stvaranja analogija, kojim se percepcije stvari, bića i događaja iz stvarnog okruženja povezuju s unutrašnjim svijetom djetetovog shvatanja. Na taj način, dijete simbolički oblikuje stvarnost kroz maštu. Budući da jedna stvar simbolički predstavlja drugu, postoji analogija između njih. To znači da djeca, učestvujući u simboličkoj igri, razmišljaju analogijski. Zbog toga se simbolička igra može koristiti već na predškolskom nivou, kao sredstvo za razvoj analogijskog mišljenja (Šefer, 2013).

Dijete je socijalno biće i u prvim danima svog života počinje interakciju sa svojom okolinom te na taj način gradi socijalne vještine. Socijalizacija je složen proces učenja kojim kroz interakciju sa svojom društvenom sredinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za učestvovanje u životu društva. To je spona između pojedinca i društva, bez koje ne bi bilo ni jednog ni drugog (Mahmutović, 2013), a kroz simboličku igru dijete često predstavlja društveni proces koji se događa unutar nekog kulturnog konteksta. Simbolička igra nastaje iz želje djeteta da bude uključeno u svijet odraslih, stoga ne treba mnogo objašnjavati njen socijalni karakter. Svakodnevni zajednički život djeteta i odraslih izvorište je društvenih interakcija, odakle simbolička igra i potiče. Kao što ističe Vigotski, svaka funkcija u kulturnom razvoju djeteta prvo se javila na socijalnom, a zatim na psihičkom planu, odnosno prvo kao interpsihološka a zatim ako intrapsihološka kategorija (Vigotski, 1960, prema: Kamenov, 2002). Učestvovanje u socijalnim odnosima i „uranjanje" u iste, koje sama po sebi pruža simbolička igra, gradi dijete za buduće socijalne uloge. Posmatrajući različite uloge, i ispoljavajući ih u simboličkoj igri, djeca uče različite modele ponašanja kao i poštovanje određenih pravila ponašanja. Kroz simboličku igru, dijete ulazi u svijet odraslih i priprema se za odrastanje. Za vrijeme iste, dijete oponaša određene zamišljene ili realne situacije, te na taj način preuzima određene uloge. Stoga, Bruner s pravom ističe da je simbolička igra najbolji alat za razumijevanje svijeta u kome dijete živi (Bruner, 2000). U igri dijete ovladava kulturnim obrascima tako što ih kroz predstavljanje improvizuje, isprobava, mijenja i stavlja u nove kontekste. Upotrebu kulturnog oruđa i obrasce ponašanja dijete u igri prevodi u simboličku transformaciju i to kroz ličnu perspektivu (Krnjaja, 2012). Igrovnim aktivnostima djeca simuliraju stvarnost, a zapravo u tim simulacijama ostvaruju značajan dio svog realnog života (Suzić, 2006; Tahirović, 2016). Igra je za predškolsko dijete i najprirodniji i najlakši način učenja, zbog toga što je ono u igri motivisano i emotivno angažovano. U sadržajima simboličke igre dijete na kreativan način odražava različite društvene situacije poput porodičnih odnosa, kupovine, rada ili slično. To doprinosi usvajanju rodnih uloga, učenju pravila, socijalizaciji, te savladavanju kulture kojoj dijete pripada (Petrović-Sočo, 2014). U kontekstu ranog vaspitanja i obrazovanja i simboličke igre, javljaju se sociokulturne prakse, poput restorana, supermarketa, knjižare ili muzeja, koje se često oponašaju (Smits van der Nat, et al., 2024).

Ivon (2013) konkretno na primjeru simboličke igre s lutkom prikazuje doprinos socijalnom razvoju. Lutka može pomoći djeci u rješavanju sukoba, jer simbolička igra omogućava izražavanje negativnih osjećaja bez usmjeravanja prema konkretnoj osobi. U vezi sa navedenim, nerijetko prisustvujemo praksi kada roditelj zbog dječije snažne emocionalne reakcije vrati sve slatkiše kasirki, a dijete kući kroz simboličku igru ponovi lutki: „e sada nema ništa." Imitiranjem ponašanja drugih, djeca usvajaju i nove oblike ponašanja. Stoga je vrlo važno voditi računa o tome da bliske odrasle osobe budu model i uzor ponašanja. To su upravo ona skrivena značenja simboličke igre, koja mogu da otkriju i razviju refleksiju kod odrasle osobe. Takođe, kroz identifikaciju s različitim likovima i situacijama, simbolička igra posredno podstiče razvoj empatije kod djece, budući da djeca u njoj usvajaju perspektivu drugih.

Iako simbolička igra ima prvenstveno kognitivni i socijalni karakter, ona ne isključuje ni fizički razvoj, jer se tokom nje djeca kontinuirano angažuju u tjelesnoj aktivnosti. Stoga, ima autora koji naglašavaju da se ponekad „fizička igra preklapa sa simboličkom, i to u situacijama kada se djeca pretvaraju da su ratnici" (Lillard, 2013, p. 2).

Tokom simboličke igre dijete govorom opisuje radnju ali istovremeno i reprezentuje komunikaciju u igrovnoj aktivnosti. Stoga nije iznenađujuće da dijete doslovno ponovi riječi majke, vaspitača ili neke druge osobe, upotrijebi doslovne paralingvističke znake a sve u skladu sa igrovnim kontekstom datog trenutka. Simbolička igra i jezik su poznati po visokoj međusobnoj povezanosti. Oba se oslanjaju na reprezentativni kapacitet, odnosno korišćenje jednog elementa kao oznake za predstavljanje drugog elementa. U simboličkoj igri, predmeti ili situacije se koriste ili izvode na način koji ne postoji u neposrednoj stvarnosti, dok u jeziku, vokalni simbol (riječ) predstavlja unutrašnje značenje koje je povezano sa entitetima ili događajima u stvarnom svijetu (McCune, 2010, prema: Orr & Geva, 2015). Riječ prati igru i u igri dijete imenuje predmete sa kojima se igra, radnje ili odnose. Kod starije djece govor je složeniji, i postaje neophodan uslov u grupnim igrama jer zahtijeva sporazumijevanje učesnika u igri, a posebnu vrijednost imaju u simboličkoj igri (Popović i Radujkov, 2014). Pozitivni efekti simboličke igre ogledaju se u uvećanju leksičkog fonda, osposobljavanju za adekvatnu upotrebu lekseme, u njihovom pravom i prenesenom značenju. Sa sintaksičkog aspekta, pružaju mogućnost bogaćenja opsega rečenice, njene strukture, značenja i pravilnosti (Stakić, 2016). Osnovne funkcije komunikacije kod djece predškolske dobi, koje navodi Pehar (2008), ostvaruju se i kroz simboličku igru:

- uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima (poziv na igru, traženje pomoći, davanje uputstava za igru, traženje objašnjenja, zajedničko definisanje pravila igre, raspitivanje o osjećanjima drugih);
- samoizražavanje ili ekspresija (izražavanje svojih osjećanja, ideja, postupaka, obrazloženje izbora, izražavanje ukusa);
- traženje odgovora na pitanja koja se postavljaju u svijetu (mogući uzroci

pojava, razlika i sličnosti predmeta, razlozi nečijeg ponašanja, postavljanje raznih pitanja);
- prenošenje informacija (imenovanje predmeta, njihovo opisivanje, objašnjavanje pojava, uspostavljanje uzročnosti);
- pričanje o svijetu mašte ili izražavanje kreativnosti.

Simboličke igre omogućavaju specifične oblike komunikacije koji se odvijaju u zamišljenim situacijama i neuobičajenim govornim interakcijama. Takvi oblici govora mogu se analizirati sa stanovišta leksikologije i sintaksičkih jezičkih jedinica. Prisustvo svijesti o zamjeni predmeta ili aktivnostima imitacije pokazuje da su u osnovi simboličke igre metafore. Na primjer, dijete se igra stolicom i u igri ona postaje neko prevozno sredstvo. Pomoću imaginacije, jedan pojam preuzima na sebe funkciju drugog. Stolica preuzima zamišljenu ulogu konkretnog prevoznog sredstva pomoću kojeg dijete kreće na svoje imaginarno putovanje. Pri tome, ono je svjesno značenja pojma stolica, ali u igri proširuje značenje riječi i bogati izražajne mogućnosti svog govora. Dijete ovladava upotrebom riječi u osnovnom i figurativnom značenju, jer tokom igre, stolica u njegovoj svijesti postaje zamišljeno prevozno sredstvo (Stakić, 2016). Dakle, kroz simboličku igru, ne razvija se samo vokabular, već i sposobnost djeteta da koristi jezik u prenesenom i simboličkom kontekstu, što je ključno za složenije oblike mišljenja.

Vinikot smatra da se puna sloboda kreativnosti može ostvariti samo u igranju, a kreativnost omogućava pojedincu da pronađe svoje ja. „U igri i jedino u igri, dijete i odrastao čovjek kadri su da budu kreativni i da se služe cijelom svojom ličnošću, a jedino u svojoj kreativnosti pojedinac otkriva sopstvo“ (Vinikot, 1999, p. 70). Igra uloga stvara emocionalno raspoloženje koje je neophodno za stvaralaštvo, tako da upravo u igri dijete najpotpunije i najslobodnije izražava sebe (Djačenko & Lavrentjeva, 1984). U simboličkim igrama dijete kreira sebe i svijet oko sebe. U njima kreativnost zapravo nema granice. Djeca se u trenutku pretvaraju u prinčeve i princeze, kamenčići postaju bombone, svijet postaje šaren i bajkovit. Takva igra predstavlja osnov iz kojeg izrasta kreativnost koja je preteča stvaralačkih djela u kasnijem životu. Predstavlja takođe osnov za sazrijevanje i učenje koje se odvija na spontan i divergentan način, u kojem dijete samo sebe stavlja u zonu narednog razvoja. Ona doprinosi individuaciji i socijalizaciji ličnosti (Partalo, 2014). Individualizaciji doprinosi tako što dijete kroz nju samostalno izražava svoju maštu i na sebi svojstven način predstavlja spoljašnje uloge. Istovremeno, ona podstiče socijalizaciju, omogućavajući djetetu da upozna, razumije i predstavi različite socijalne uloge.

Simbolička igra u svijetlu razvojnih teorija: Pijaže versus Vigotski

Simbolička igra nije samo prirodni oblik zabave. Ona je važan razvojni proces prepoznat u mnogim razvojnim teorijama, kao sredstvo unapređenja holističkog razvoja djeteta. Iz tog razloga, kroz rad se ukazuje na relevantnost povezivanja simboličke igre sa ključnim principima razvojnih teorija, sa ciljem dubljeg razu-

mijevanja njenog značaja u razvoju djeteta.

Žan Pijaže, švajcarski psiholog, razvio je teoriju kognitivnog razvoja koja opisuje kako djeca postepeno razvijaju sposobnost razmišljanja, logičkog zaključivanja i razumijevanja svijeta. Simbolička igra, povezana je sa drugom fazom Pijažeove razvojne teorije, koja se zove preoperacionalna faza (približno od 2. do 7. godine života). Upravo u ovoj fazi počinje da se razvija sposobnost simboličkog mišljenja. Krenimo od jednostavnog primjera: Naime, dijete koje koristi štap kao mač, ili se pretvara da je mama koja kuva ručak pokazuje da je razvilo sposobnost simboličkog mišljenja. Dijete zna da taj štap nije pravi mač, ali mu daje novo značenje upravo kroz igru.

Ono što se mijenja sa razvojem je zapravo struktura kognitivnog razvoja i svaka od uzastopnih kvalitativno različitih struktura služi kao oruđe za adaptaciju (Zotović-Kostić, 2023). U preoperacionalnom stadijumu dijete se koristi simbolima, kako u igri tako i u crtežu. Za ovaj stadijum karakteristična je prisutnost mentalne predstave kod djece. Stoga autori ističu da početkom druge godine, dijete oko sebe ne djeluje neposredno, sa probama i greškama, već je mentalno sposobno da zamisli i predvidi aktivnosti. Prisutan je unutrašnji mentalni plan reprezentacije gdje se javlja i simbolička igra (Brković, 2011). Na osnovu toga, Duran ističe da je simbolička igra za Pijažea oblik reprezentacije stvarnosti, manifestacija simboličke funkcije i odgovara preoperacionalnom mišljenju (Duran, 2003).

Kroz simboličku igru, dijete „ulazi" i u tuđi lik i ulogu, ali istovremeno se igra na osnovu sopstvene percepcije. Simbolička igra je egocentrična jer u njoj postoje simboli koji su često razumljivi samo djetetu (Ilić, 2013), ali vrlo često implicitno služi i kao sredstvo za prevazilaženje egocentrizma.

Da bi se nešto novo naučilo neophodne su razvijene strukture koje to omogućavaju. Preoperacionalnom stadijumu prethodi senzomotorni stadijum, koji funkcioniše putem čulno motornih radnji na planu ponašanja. Sa internalizacijom senzomotornih šema nastaju počeci simboličke funkcije a to označava prelaz na preoperacionalni stadijum. Simbolička funkcija predstavlja sposobnost djeteta da koristi različite vrste znakova, pokrete, predmete, riječi kao zamjene za nešto što nije neposredno prisutno. Senzomotorna imitacija je korijen simboličke funkcije jer se imitacija kao spoljašnje vidljivo predstavljanje onoga što je odsutno, prenosi na unutrašnji mentalni plan (Zotović-Kostić, 2023). Pojava simboličke igre povezana je sa kapacitetom reprezentacije koja djetetu omogućava da koristi simbole za predstavljanje različitih osoba, predmeta, situacija i aktivnosti. Na taj način, plišana igračka, postaje beba.

Miljak (2009) ističe da se u početku dijete koristi igrovnim sredstvima koja realno zamjenjuju objekat, zbog još nerazvijenog simboličkog mišljenja. Kasnije, između treće i četvrte godine djeca sve više odstupaju od realnih simbola. Zamjena nečega što se čini da jeste ili jeste, označava novu sposobnost, odnosno mentalnu reprezentaciju, bitnu za apstraktno mišljenje. Ti simbolički prikazi, postaju osnova za simboličku igru koja je u ranoj fazi razvoja samostalna aktivnost koju dijete

izvodi a temelji se na prethodnom iskustvu stečenom posmatranjem svoje okoline. U početku se simbolički prikazi pojavljuju kao doslovni, vremenski odgođeni, oponašajući odraz nečega što je već viđeno. Sa uzrastom, iskustvom i sazrijevanjem dijete ih počinje poboljšavati, modifikovati i kombinovati. U glumačkoj predstavi dijete još uvijek ne preuzima cijelu ulogu već samo elemente radnje. Radnje u igri do treće godine života određene su situacijskim okolnostima pod kojima se ostvaruju aktivnosti igre, i to na način da prvo vanjski objekti određuju radnju, podstičući time igru. Kasnije, radnje su oslobođene vezanosti za vanjski izgled i više su određene idejama i značenjem. Od logički nepovezanih, djelimičnih i pojedinačnih radnji u predstavi, paralelno sa daljim razvojem djeteta, one postaju složenije i koherentnije sa zamišljenim vremenskim i prostornim kontekstom predstave. Tek sa tri godine dijete integriše sve elemente zamišljene uloge i sposobno je da je predstavi drugim igračima (Petrović-Sočo, 2014).

U simboličkoj igri dijete često uči da razumije i vježba uloge koje inače ne bi razumjelo bez pomoći drugih. Stoga, simbolička igra ima izvorište i u elementima razvojne teorije Vigotskog koji je isticao da djeca kroz igru usvajaju društvena pravila ponašanja. Simbolička igra povezana je i sa zonom narednog razvoja o kojoj on govori. Igra postaje prostor za razvoj iznad trenutnog nivoa dječije sposobnosti. Dijete u simboličkoj igri može dostići ono što u stvarnosti još ne može. Poznati slogan Vigotskog u vezi s tim jeste, da je dijete u predstavi za glavu više nego što zapravo jeste (Petrović-Sočo, 2014). Kroz simboličku igru, dijete zapravo samo sebe dovodi u zonu narednog razvoja. U simboličkoj igri dijete koristi unutrašnji govor i jezik kao sredstvo za rješavanje problema. Kroz istu dijete se igra, ali istovremeno i uči. Uči pravila, moralna načela, uviđa različit dijapazon uloga, prepoznaje i često demonstrira emocionalna stanja, a sve navedeno mu omogućava shvatanje svijeta odraslih. Iz tih razloga, Badova (2008) govori o tzv. vigotskijanskom pristupu koji sugeriše da mala deca mogu savladati neophodne preduslove akademskih vještina i to kroz angažovanje u izmišljenoj igri.

Iako i jedan i drugi razvojni pristup podržavaju simboličku igru u kontekstu razvoja djeteta, među njima postoji razlika. U kontekstu simboličke igre, za Pijažea razvoj se dešava na individualnom kognitivnom razvoju, dok se za Vigotskog kognitivni razvoj dešava preko društvene interakcije. Dok je za Pijažea simbolička igra rezultat kognitivne zrelosti, za Vigotskog je izvor kognitivnog razvoja i podstiče razvoj novih vještina. U kontekstu simboličke igre, za Pijažea dijete pokazuje šta može trenutno, dok prema Vigotskom dijete pokazuje šta može da nauči.

Značajno je pomenuti da ima autora koji povezuju psihoanalitički pristup i simboličku igru. Psihoanalitički pristup polazi od opšte pretpostavke da je svako ponašanje određeno impulsima ega i ida, pa tako i igrovno ponašanje. Id zahtijeva ispunjenje želja bez odlaganja, a kako u stvarnosti vlada princip realnosti, a u igri princip zadovoljstva, dijete pribjegava igri. Ponavljanje neugodnih događaja u igri Frojd objašnjava postojanjem instinkta za vladanjem. Naime, ponavljajući neugodnu situaciju, dijete postaje gospodar te situacije i aktivno ovladava ank-

sioznošću, odnosno konfliktnim situacijama (Duran, 2003), što implicira da se simbolička koristi kao sredstvo za razvoj afektivnog područja razvoja.

Simbolička igra i (ne)intencionalnost

Uloga odraslog u simboličkoj igri je implicitna. Odrasli trebaju da daju prostor i vrijeme za simboličku igru, odnosno da ne djeluju po principu intencionalnosti, jer simboličku igru nije potrebno planirati, ona se desi sama po sebi. Aplikativna vrijednost (ne)intencionalnosti odnosi se na sve pedagoške discipline i na šire značenje vaspitanja. Stoga se praktični značaj (ne)intencionalnosti ne pronalazi jedino u istoriji pedagogije jer se radi o periodu koji je daleko iza nas (Živanović et al., 2023). Intencionalnost je jedna od osnovnih karakteristika vaspitanja a označava uticaj, plan, intenciju ili namjeru. Sa suprotne strane je spontanost ili neintencionalnost. Plan, svjesnost i namjera, suštinska su svojstva vaspitanja, ona po kojima se djelatnosti koje se odvijaju u tom procesu suštinski razlikuju od djelovanja koja to nemaju (Antonijević, 2014). Međutim, simbolička igra je jedini prostor u dječijem odrastanju u kome ne treba djelovati po principu intencionalnosti, te jedini prostor u kome spontanost ima mnogo jači efekat od namjernosti. Vrijednost simboličke igre leži u njenoj spontanosti i kao takva nosi potencijal koji doprinosi vaspitnim ciljevima na suptilan i prirodan način. Čak i ako ima obilježja intencije, zadatak odraslog je da bude samo inicijator i posrednik u toj igri, da pruži temelje igre uloga ili da je produbi, a sve ostalo da prepusti djeci. Dakle, čak i kada postoji intencija, ona treba biti svedena na minimum. Jedno istraživanje novijeg datuma potvrđuje tezu da u simboličkoj igri nisu poželjne prevelike intervencije odraslih. Naime, podaci studije pokazuju da je podrška, ali ne i namjerno upravljanje odrasle osobe, povezana sa simboličkom igrom (Perren et al., 2019). To potvrđuje i teza autora koji smatraju da odrasli mogu biti savjetnici u organizaciji dječijih aktivnosti. Zadatak odraslog je da pokaže, da se uključi u isprobavanje igračaka i drugih predmeta koji se nalaze u okruženju, da demonstrira njihovu upotrebu, a sve sa ciljem da podstakne djecu na razvoj ličnosti, aktivnije korištenje govora, razmišljanja i drugih sposobnosti. U simboličkoj igri, uloga odraslog je da posmatra, a to posmatranje mu daje odgovor na pitanje da li, kada i na koji način treba biti uključen u nju (Kolčaković & Lasić, 2022), te da bude posrednik u simboličkoj igri (Badurina, 2015).

Simbolička igra pruža mogućnost spontanog učenja, usvajanja novih spoznaja i razvijanja različitih sposobnosti. Odrasli koji se bave vaspitno-obrazovnim radom i prisustvuju simboličkoj igri, mogu da ponude materijal kao podsticaj za simboličku igru (Badurina, 2015; Petrović-Sočo, 2014). Dijete kada vidi određeni predmet, to ga motiviše na simboličku igru. Stoga autori sugerišu da previše dominacije u aktivnostima, od strane odrasle osobe, može smanjiti mogućnost za slobodnu interakciju a to je neophodan uslov za simboličku igru (Marjanović, et al., 1999). Angažovanje odraslog koji kontroliše ili ispravlja igru, smanjuje djetetovu motivaciju i želju za igrom te dovodi do njenog prekida. Nametanje ideja odraslog, a

posebno često postavljanje pitanja u spontanoj simboličkoj igri, može ometati djetetov scenarij igre, ugušiti ga, pa čak i dovesti do kraja. To se događa jer se većina odraslih ne znaju igrati kao djeca. Čak i kada se pokušaju uključiti na najbolji način, i dalje ostaju van igre (Petrović-Sočo, 2014). Na osnovu navedenog, zaključujemo da je spontanost ili neintencionalnost zapravo suštinska odlika simboličke igre, neophodna za njene adekvatne efekte. Intencija je, u kontekstu simboličke igre, poželjna u vidu obezbjeđivanja materijala i prostora, uz poštovanje dječije spontanosti i kreativne slobode. Zapravo, suštinsko je napraviti distinkciju između poželjne i nepoželjne intencije odraslih u simboličkoj igri. Poželjna intencija odnosi se na tzv. dijalog mašte, fleksibilnost odrasle osobe i građenje koautorskog prostora u igri (Krnjaja, 2012). Takva intencija ne nameće cilj odraslog već olakšava razvoj djeteta, dok nepoželjna intencija podrazumijeva, u kontekstu ovog rada, igru u kojoj odrasli sprovodi vlastite planove, ciljeve ili ustaljena pravila.

Simbolička igra i ekranizacija

Već je poznato da je vaspitanje društveno uslovljena kategorija. Isti takav karakter prenosi se i na dječiju igru, što implicira da ni vaspitanje ni igra nisu univerzalne kategorije, već snažno oblikovane društvenim faktorima. U tom smislu, i igra i vaspitanje predstavljaju odraz širih društvenih vrijednosti, ali i sredstvo preko kojeg se te vrijednosti dalje prenose i oblikuju.

Savremeno doba karakterišu digitalni mediji i ekrani, duboko ukorijenjeni u život savremenih porodica, a današnja djeca rađaju se u digitalnom ekosistemu koji se neprestano mijenja (Muppalla et al., 2023). Razvoj tehnologija za veliku grupu djece predstavlja faktor koji značajno određuje promjene u načinu odrastanja i razvoja djece (Tahirović, 2016). Nove tehnologije mijenjaju način kako komunikacije, tako i provođenja slobodnog vremena djece. Slobodno vrijeme se najčešće upražnjava pred ekranima, a previše vremena provedenog pred ekranom smanjuje maštu i upotrebu simboličke igre. Djeca su u tom slučaju, sve manje u stanju da samostalno osmišljavaju igru.

Vrijeme pred ekranom (eng. *screen time*) predstavlja količinu vremena koju osoba provodi koristeći elektronske uređaje, kao što su televizori, pametni telefoni, tableti ili računari (Barber et al., 2017). Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2019) „vrijeme pred ekranom" definiše kao vrijeme provedeno u pasivnom gledanju sadržaja na ekranu, što ne obuhvata aktivne igre na ekranu, fizičku aktivnost ili kretanje. Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2019) i Američka akademija pedijatara (Hill et al., 2016) preporučuju da djeca do navršene dvije godine uopšte ne provode vrijeme pred ekranom, a da djeca uzrasta od dvije do pet godina ne provode više od jednog sata dnevno.

Simbolička igra, kao prirodan oblik dječje mašte i kognitivnog razvoja, postepeno se mijenja pod uticajem „digitalizacije djetinjstva". Umjesto da djeca spontano koriste predmete iz svakodnevnog života za igranje uloga i razvijanje simboličkog mišljenja, sve češće provode vrijeme sa i kroz digitalno okruženje, gdje su sadržaji

unaprijed definisani i vizuelno bogati, ali ne podstiču aktivnu maštu u istoj mjeri. Iako neke digitalne igre mogu da ponude prostor za kreativnost, prevelika izloženost ekranima smanjuje prilike za slobodnu, otvorenu simboličku igru, koja je ključna za emocionalni, socijalni i jezički razvoj.

U simboličkoj igri dijete je aktivni stvaralac iste, a sa pojavom digitalnih tehnologija više postaje pasivni korisnik sadržaja. Sa druge strane, simbolička igra je sama po sebi slobodna i fleksibilna, a digitalne igre ili jednostavno ekranizacija unaprijed definisana. Ekranizacija često podrazumijeva individualnost, dok simbolička igra često nastaje u socijalnoj interakciji, što implicira smanjenu socijalnu igru, kao i slabiji razvoj govora. Cilj ove analize i dovođenja u vezu simboličke igre sa savremenim izazovima, nije kritika digitalnih medija, već apel za pravilno korišćenje na ranom uzrastu. Otuda se postavlja potreba za balansiranim pristupom koji će očuvati vrijednost tradicionalne igre u svijetu koji je sve više digitalizovan. Stvaralačka djelatnost mašte direktno zavisi od bogatstva i raznovrsnosti ranijeg iskustva djeteta, zato što to iskustvo predstavlja materijal iz kojeg se stvaraju novi proizvodi fantazije (Stankov & Jovanović, 2018). Ako je svakodnevno iskustvo djeteta svedeno na provođenje velikog dijela vremena pred ekranima, to implicira da će i simbolička igra biti redukovana. Stoga, elaboraciju možemo posmatrati kao ishod simboličke igre, za koju je neophodno svakodnevno stvaranje iskustva.

Metodologija

Cilj ovog rada je analizirati simboličku igru u okviru dječijeg razvoja i savremenog konteksta, kroz teorijski i istraživački pristup. U prvom dijelu rada, metodom teorijske analize, analizirana su ključna teorijska shvatanja, istaknut je značaj simboličke igre u razvoju djeteta i koncepti važni za simboličku igru u savremenom kontekstu. To je ujedno bio i prvi istraživački zadatak od kojeg smo krenuli. U drugom dijelu rada, prikazana su istraživanja koja su se bavila ovom problematikom, čime se doprinosi sistematskom sagledavanju empirijske dimenzije simboličke igre, što odgovara drugom zadatku. Poseban akcenat stavljen je na uočene razvojne ishode ostvarene tokom istraživačkih nalaza. Uvid u dostupnu literaturu obavljen je pretraživanjem elektronskih izvora podataka, a kriterijum za odabir izvora su ključne riječi: simbolička igra, *symbolic play*, *pretend play*, *make-believe* play. Korišteni su i izvori dostupni u štampanom obliku (udžbenici, zbornici, časopisi), te popisi literature dobijeni na temelju dosadašnjih istraživanja.

Pregled relevantnih istraživanja i razvojni ishodi

Pored analize značaja simboličke igre, njenih razvojnih efekata i sagledavanja u kontekstu savremenog djetinjstva, jedan od zadataka je izvršiti analizu relevantnih istraživanja u kontekstu simboličke igre.

U jednoj longitudinalnoj studiji tokom trajanja od tri godine, podaci pokazuju da se igra pretvaranja javlja prvi put na uzrastu 19-23 mjeseca i povećava se, a složenija igra pretvaranja na uzrastu 30-35 mjeseci i takođe sa uzrastom postaje

složenija i učestalija. Istraživanjem je potvrđeno da su djeca kod koje su se pojavljivale složenije igre pretvaranja procijenjena kao društvenija i nisu imali poteškoće sa vršnjacima i u vršnjačkim odnosima (Howes & Matheson, 1992). Igra pretvaranja kod djece predškolskog uzrasta, pokazuje pozitivnu povezanost sa međusobnim prijateljstvom, saradnjom i društvenošću kod djece (Jaggy et al., 2020a). Jedna kineska studija rađena u Hong Kongu, na uzorku od 60 djece, uzrasta pet godina, potvrđuje uzročno-posljedičnu vezu između simboličke igre i socijalne kompetencije u vršnjačkim odnosima. Veći efekti eksperimentalnog faktora potvrđeni su kod djevojčica (Fung & Cheng, 2017). Istraživanje sa ciljem utvrđivanja odnosa igre pretvaranja i socijalne kompetencije na predškolskom uzrastu, potvrđuje hipotezu o značajnoj pozitivnoj korelaciji igre pretvaranja i interakcije u igri sa vršnjacima (McAloney & Stagnitti, 2009). Slične rezultate o odnosu simboličke igre i vršnjačke interakcije dobijaju i drugi autori (Jaggy et al., 2020b).

Howes i Matheson (1992) su u svojim istraživanjima razvoja vršnjačke igre i njene povezanosti sa socijalnom kompetencijom, došli do zaključka da se socijalna kompetencija povećava proporcionalno sa kompleksnošću simboličke igre. Takođe je istraženo kako simbolička igra podstiče prosocijalno ponašanje kod djece, što obuhvata njihovu sklonost ka saradnji, dijeljenju i pomoći drugima. Istraživanje je pokazalo da djeca koja redovno učestvuju u simboličkoj igri češće iskazuju prosocijalne gestove prema drugoj djeci i odraslima. Osim toga, simbolička igra ima pozitivan uticaj na smanjenje agresivnosti među djecom. Kroz uloge i scenarije koje stvaraju u igri, djeca imaju priliku da izraze svoja osjećanja i rješavaju konflikte.

Na uzorku od 127 djece, koja su praćena od predškolskog perioda do adolescencije, pokazalo se da, djeca koja su igrala igre uloga pokazuju bolje razvijene kreativne potencijale (Mullineaux & Dilalla, 2009). Šefer (2013) je takođe utvrdila da su djeca koja su učestvovala u simboličkim igrama bila kreativnija i maštovitija. Rađene su i longitudinalne studije koje istražuju odnos mašte i simboličke igre. Jedna longitudinalna studija pokazuje da je kvalitet fantazije i mašte u ranoj igri, prediktor divergentnog mišljenja u kasnijem školovanju (Russ et al., 1999). Longitudinalna studija koja ispituje efekat simboličke igre na uzorku od 30 djevojčica, od vrtića do četvrtog razreda osnovne škole (Fiorelli & Russ, 2012), potvrđuje stabilnost mašte i organizacije tokom vremena. Primjena simboličke igre u vrtićkom uzrastu, bila je pozitivno povezana sa sposobnošću suočavanja sa problemima i pozitivnim raspoloženjem, te opštim subjektivnim blagostanjem u kasnijem školovanju.

Istraživanja pokazuju da simbolička igra na predškolskom uzrastu utiče na komunkacijske vještine, te da se kroz primjenu iste spontano razvija raznovrstan repertoar novih riječi kod djece (Nwokah & Graves, 2009). Studija koja uključuje 54 para djece i staratelja u dvije sesije igre, fokusirajući se na simboličku i funkcionalnu igru, pokazuje da simbolička igra podstiče veći broj komunikacijskih razmjena, uključujući više pitanja i imitativnog govora, što pozitivno utiče na jezički razvoj dece (Creaghe et al., 2021). Isti autori, u istraživanju novijeg datuma, ističu

da simbolička igra omogućava djeci da funkcionišu na višem razvojnom nivou te daje prostor za zonu narednog razvoja. Rezultati istraživanja kroz kodiranje velikog broja iskaza, pokazuju komunikativni napredak kod učesnika simboličke igre za razliku od nesimboličke (Creaghe & Kidd, 2022). Jednim istraživanjem utvrđena je povezanost između igre sa jednim predmetom i brbljanja, te razvoja simboličke igre na sljedećem stadijumu razvoja (Orr & Geva, 2015), što svakako potvrđuje teorijske postavke Pijažeove teorije. Rezultati istraživanja, provedenog u Ljubljani, čiji je cilj bio ispitati koji elementi definišu prirodu simboličke igre, različitog uzrasta u odnosu na različite igrovne situacije, pokazuju razliku između mlađe i starije djece (4 i 6 godina) u istrajnosti, interakciji i verbalnoj komunikaciji. Razlika nije značajna kada je riječ o zamišljanju predmeta i situacija (Marjanović et al., 1999). Autori takođe sugerišu da se priroda simboličke igre, bez obzira na uzrast, mijenja u zavisnosti od igrovnih situacija, što implicira da se različitim igrovnim aktivnostima u simboličkoj igri podstiču različiti mentalni procesi.

Jedno istraživanje novijeg datuma pokazuje povezanost simboličke igre sa sposobnošću simuliranja emocija. Čak 90% djece uzrasta od 18 do 30 mjeseci stvara lažni emocionalni izraz u cilju igre i kroz igru (Sidera et al., 2021). Eksperimentalno istraživanje na uzorku 79 švajcarske djece, uzrasta od pet do šest godina, pokazuje da uvođenje igre pretvaranja u eksperimentalnu grupu poboljšava sposobnost razumijevanja emocija kod djece, za razliku od kontrolne grupe (Richard et al., 2021). Rezultati istraživanja takođe sugerišu da igre pretvaranja koje uključuju fizičko prikazivanje emocionalnih stanja i osobina, pretvaranje da su životinje i ljudski likovi i učešće u zamišljenim scenarijima u maloj grupi, mogu poboljšati emocionalnu kontrolu djece (Goldstein & Lerner 2018). Takođe, isto istraživanje sugeriše da simbolička igra ima poseban značaj za djecu iz porodica sa niskim materijalnim prihodima.

Na uzorku od 24 djece jasličkog uzrasta (17-31 mjesec), rezultati istraživanja pokazuju da veće nivoe simboličke igre ostvaruju prvorođena djeca, odnosno najstarija djeca u porodici (Kowalski et al., 2004). Na uzorku od 30 vaspitača, istraživanjem provedenim u Srbiji, sa ciljem ispitivanja perspektive vaspitača o podsticanju stvaralaštva kod djece, dobijeni su podaci koji ukazuju na primjenjivost i učestalost simboličkih igara. Prema procjenama vaspitača, mlađe i starije vrtićke grupe (3 do 4 godine), najviše uživaju u igrama mašte ili igrama uloga. Takođe, kroz intervju sa djecom, došli su do istih odgovora iz dječije perspektive (Stankov & Jovanović, 2018). Jednim akcionim istraživanjem utvrđeno je da tek pregledom video-zapisa vaspitači zapravo uviđaju organizaciju i predanost djece u simboličkoj igri, te da se kroz iste mogu utvrditi interesi, želje i ideje djece, neprimjereno ponašanje ali i komunikacija (Badurina, 2015). Istraživanje koje je imalo za cilj da ispita zašto se djeca igraju i koje igre su najzastupljenije, pokazuje da su najzastupljenije simboličke igre u vrtiću, dok su u porodičnom kontekstu najzastupljenije igre s pravilima i funkcionalne igre. Postoje razlike s obzirom na pol i to u korist djevojčica koje više upražnjavaju simboličke igre (Kovačević & Gluvak, 2023). Dobijeni nalazi

navedenog istraživanja, prema kojima su u porodičnom kontekstu najzastupljenije igre sa pravilima, a u institucionalnom simboličke igre, djelimično odstupaju od očekivanja utemeljenih na povezanosti spontanosti (neintencionalnosti), simboličke igre i prirodnosti konteksta. To implicira potrebu za daljim istraživanjima u cilju boljeg razumijevanja ove nepodudarnosti.

Zaključak

Simbolička igra predstavlja ključnu razvojnu aktivnost u djetinjstvu, jer omogućava djeci da kroz igru izraze, razumiju i oblikuju svoje misli, emocije i društvene odnose. Kroz nju djeca ne samo da razvijaju kognitivne vještine, kao što su apstraktno mišljenje i rješavanje problema, već i emocionalnu inteligenciju, empatiju i komunikacione sposobnosti. U savremenom kontekstu, izazov simboličkoj igri predstavlja sve prisutnija ekranizacija djetinjstva, koja može smanjiti spontanu i kreativnu igru ukoliko se ne koristi selektivno i sa svrhom. Simbolička igra ima duboku razvojnu vrijednost upravo u svojoj neplaniranosti, što ukazuje na kontrast sa intencionalnošću vaspitanja kao planskog i svjesno usmjerenog procesa od strane odrasle osobe. Intencija ima prostora samo u kontekstu podrške ali ne i direktno planirane aktivnosti sa određenim ciljem.

Istraživanja potvrđuju da je simbolička igra nezamjenjiva u razvoju djeteta, te da je neophodno osnaživati njenu prisutnost u svakodnevnom životu djece, kako u porodičnom, tako i u institucionalnom okruženju. Podsticanje se ne podrazumijeva u kontekstu direktne intencije, već intervencije u smislu obezbjeđivanja materijala, indirektnog osluškivanja, i tek povremenog uključivanja ako to dijete insistira. Pregledom relevantnih istraživanja, zaključuje se da je simbolička igra prostor za povezivanje sa različitim aspektima razvoja, u različitom kontekstu, na različitim uzorcima, i različitom tipovima istraživačkih studija. Istraživački nalazi pokazuju značajne efekte simboličke igre u kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, te komunikacijskom aspektu. To obrazlaže potrebu za naučnim bavljenjem tematikom simboličke igre.

Na osnovu uvida u značaj simboličke igre, može se izdvojiti nekoliko ključnih pedagoških smjernica, značajnih svima onima koji se bave vaspitno-obrazovnim radom, ali i onima van institucionalnih okvira:

a) podržati i ne prekidati simboličku igru;
b) dozvoliti djetetu da istraži različite uloge i situacije;
v) uloga odraslih u simboličkoj igri kao facilitatora a ne kao režisera igre, odnosno intervenisati samo ako je to potrebno kako bi igra ostala autentična;
g) osnaživanje roditelja i vaspitača u razvoju balansa između korišćenja digitalnih medija i spontane igre;
d) kroz posmatranje simboličke igre moguće je dobiti uvide u razvoj djeteta, njegove interese, strahove i potrebe, što može poslužiti kao osnova za individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada, što implicira da je praćenje i dokumentovanje igre neophodno;

đ) u vaspitno-obrazovnoj praksi prepoznati važnost prostora za primjenu ovakvih i sličnih duboko-razvojnih značajnih aktivnosti;
e) osnaživanje roditelja i vaspitača u pogledu informisanosti i značaja simboličke igre.

Literatura

Antonijević, R. (2014). *Utemeljenje sistema znanja u pedagogiji.* Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Badurina, P. (2015). Odgojitelj i simbolička igra, *Napredak, 156*(1-2), 47–75.

Barber, S. E., Kelly, B., Collings, P. J., Nagy, L., Bywater, T., & Wright, J. (2017). Prevalence, trajectories, and determinants of television viewing time in an ethnically diverse sample of young children from the UK. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 88. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0541-8

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.

Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija.* Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja.* Educa.

Casper, V., & Theilheimer, R. (2010). *Early childhood education: Learning together*. McGraw-Hill Companies.

Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, *26*(6), 980–1010. https://doi.org/10.1111/infa.12422

Creaghe, N., & Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development, 31*(4), 1138–1156. https://doi.org/10.1111/sode.12592

Deunk, M., Berenst, J., & De Glopper, K. (2008.). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, *10*(5), 615–633.

Djačenko, O. M., & Lavrantjeva, T. V. (1998). *Psihički razvoj predškolske djece.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Duran, M. (2003). *Dijete i igra.* Naklada Slap.

Fiorelli, J. A., & Russ, S. W. (2012). Pretend play, coping and subjective well-being in children. *American Journal of Play*, *5*(1), 81–103.

Fung, W. K., & Cheng, R. W. Y. (2017). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, *45*(1), 35–42. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0760-z

Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, *21*(4), e12603. https://doi.org/10.1111/desc.12603

Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. L., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics, 138*(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, *28*(5), 961–974. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961

Ilić, M. (2013). Por*odična pedagogija.* Filozofski fakultet.

Ilić, M. (2013). Pedagoške implikacije Pijažeove teorije intelektualnog razvoja za nastavu i učenje. *Inovacije u nastavi, 26*(4), 100–113.

Ivon, H. (2013). Lutka i lutkarska igra u kurikulumu predškolskog odgoja. *Školski vjesnik*, *62*(1), 43–54.

Jaggy, A. K., Mainhard, T., Sticca, F., & Perren, S. (2020a). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, *29*(4), 1–19. https://doi.org/10.1111/sode.12445

Jaggy, A. K., Perren, S., & Sticca, F. (2020b). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, *31*(8), 1206–1223. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633

Kamenov, E. (2006). *Dečja igra – Vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Zavod za udžbenike

Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kolčaković, M., & Lasić, K. (2022). The role of play in preschool children. *Módszertani Közlöny*, *12*(1), 10–23. https://doi.org/10.18485/uns_modszer.2022.12.1

Kovačević, Z., & Gluvak, J. (2023). Čega se deca igraju, čime i gde – sagledavanje igre iz dečje perspektive. *Research in Pedagogy*, *13*(1), 19–35.

Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G., & De Lacey, P. (2004). Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantage?. *Early Child Development and Care, 174*(4), 389–400. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0300443032000153435

Krasnor, L. R., & Pepler, J. D. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 9*, 85–95. https://doi.org/10.1002/cd.23219800908

Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret – koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, *7*(1), 251–267.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1–34. https://doi.org/10.1111/cdev.12227

Lillard, A. S. (1993.). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child development*, *64*, 348–371.

Mahmutović, A. (2013), Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta, *Metodički obzori*, *18*(2), 21–33 https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.02

Maljković, M. (2005). *Metodički priručnik za razvoj govora dece predškolskog uzrasta*. Savez pedagoških društava Vojvodine.

Marjanovic Umek, LJ., Lesnik Musek, P., Pecjak, S., & Kranjc, S. (1999). Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions, *European Early Childhood Education Research Journal*, *7*(1), 35–44.

McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the childinitiated pretend play assessment. *International Journal of Play Therapy*, *18*(2), 99–113. https://doi.org/10.1037/a0014559

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM Naklada.

Mullineaux, Y. P., & Dilalla, L. (2009). Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *43*(1), 41-57.

Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Reddy Pulliahgaru, A., & Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, *15*(6), e40608. https://doi.org/10.7759/cureus.40608

Nwokah, E., & Graves, K. N. (2009). Word Play: The creation and function of novel word in the pretend play of two siblings. *American Journal of Play, 1*(4),429–450.

Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development, 38*, 147–161. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002

Partalo, S. (2014). Kreativnost i konformnost u simboličkoj igri predškolske djece. *Inovacije u nastavi, 27*(1), 65-73.

Pehar, L. (2008). *Predškolska pedagogija.* FPMOZ

Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level?. *Journal of Early Childhood Research*, *17*(3), 205–219. https://doi.org/10.1177/1476718X19849248

Petrović-Sočo, B. (2014). Symbolic play of children at an early age. *Croatian Journal of Education, 16*(1), 235–251.

Popović, I., & Radujkov, M. (2014). Značaj igre u vaspitanju predškolskog deteta. U M. Joković (Ed.), *Zbornik radova sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"* (pp. 173–182). Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Reber, A., & Reber, E. (2010). *Rečnik psihologije*. Službeni glasnik.

Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5-to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, *112*(3), 690–719. https://doi.org/10.1111/bjop.12484

Russ, W. S., Robins, A. L., & Beth A. C. (1999). Pretend play: longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, *12*(2), 129–139.

Sidera, F., Lillard, A., Amadó, A., Caparrós, B., Rostan, C., & Serrat, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy, 26*(6), 920–931. http://dx.doi.org/10.1111/infa.12414

Slunjski, E. (2001.). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor.

Smits-van der Nat, M., Wilt, F., & Martijn, M., Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(46), 1–26. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z

Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. In E. Kopas-Vukašinović & B. Stojanović (Eds.), *Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem, 25. mart 2016., Jagodina, „Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme"* (pp. 129–140). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Stanisavljević-Petrović, Z., & Anđelković, S. (2018). Igra kao vodeća aktivnost i razvoj dečije kreativnosti. In D. Stolić (Ed.), *Zbornik radova sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"* (pp. 408–413). Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Stankov, Lj., & Jovanović, M. (2018). Uloga vaspitača u posticanju kreativnosti dece predškolskog uzrasta. In D. Stolić (Ed.), *Zbornik radova sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"* (pp. 316–321). Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Stojanović, B. (2012). Igra i igrolike aktivnosti u nastavi početnog čitanja i pisanja. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, *8*, 203–218.

Suzić, N. (2006). *Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku.* XBS.

Šefer, J. (2013). Symbolic play and analogy: a way to foster children's creativity. *Creativity and Early Cognitive Development, 2*, 63–66. https://cdn.aaai.org/ocs/5796/5796-24500-1-PB.pdf

Tahirović, S. (2016). Moć igre u podsticanju psihološkog razvoja

djece i mladih. *Zbornik radova islamskog pedagoškog fakulteta, 14*, 199–220.

Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, *52*, 24–41. https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867

Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and care*. *173*(6), 589–612 . https://doi.org/10.1080/0300443032000070509

Vinikot, D. V. (1999). *Igranje i stvarnost*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zlatanović, Lj. (2018). Funkcije i tipovi igre u ranom detinjstvu: holistička perspektiva. U D. Stolić (Ed.), *Zbornik radova sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"* (pp. 301–309). Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Zotović-Kostić, M. (2023). *Pijažeova teorija kognitivnog razvoja: osnovni koncepti i kritike.* Filozofski fakultet.

Živanović, S., Perućica, R., Kaurin, S., Vuković, B., Kalajdžić, O., & Ćalasan, S. (2023). Problem (ne)intencionalnosti u pedagogiji – pogled iz ugla pedagoga. *DHS, 2*(23), 557–578. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.2.557

World Health Organization [WHO]. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/311664

Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E., & van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 197–228. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7

Symbolic Play in Child Development: Research Insights and Contemporary Challenges

Sanja Živanović

University of East Sarajevo, Faculty of Medicine, Foča & University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Bosnia and Herzegovina

Play is one of the most natural and essential human activities, present from the earliest stages of childhood, and it provides the foundation for intellectual, emotional, social, and physical development. Imagination, deep engagement in fictional scenarios, flexibility, the use of symbols, and role-taking are distinctive features of symbolic play. This form of activity is primarily driven by intrinsic motivation, that is, by engagement that does not rely mainly on external rewards or reinforcements. During childhood, it serves as an irreplaceable medium for development, as it aligns with the principles of psychophysical growth.

The aim of this paper is to examine symbolic play within the framework of child development and the contemporary context, through both theoretical and empirical perspectives. A review of the available literature highlights the holistic significance of symbolic play. It contributes to the formation of social skills, supports cognitive, physical, and linguistic development, and fosters creativity and imagination. In addition, symbolic play is considered in light of contemporary challenges and the role of intentionality.

The analysis of relevant research studies underscores the significance of symbolic play in peer relationships, prosocial behaviors, and, more broadly, in the development of social competence, creativity, language acquisition, and emotional understanding in children. Longitudinal studies particularly emphasize that symbolic play continues to be an important aspect of life in later stages, with substantial developmental effects. The conclusions presented in this paper provide a foundation for pedagogical implications that can be applied in contemporary educational and family practices, focusing on raising awareness among adults and strengthening their capacity to recognize and support the importance of symbolic play.

Key words: symbolic play, holistic development, mental representation, imagination