

Simbolička igra

Cibula, Nina

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:912418>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Nina Cibula

SIMBOLIČKA IGRA

Završni rad

Zagreb, rujan 2022.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Nina Cibula

SIMBOLIČKA IGRA

Završni rad

MENTOR: doc. dr. sc. Adrijana Višnjić-Jevtić

Zagreb, rujan 2022.

SADRŽAJ

SAŽETAK	
SUMMARY	
1. UVOD	6
2. DJEČJA IGRA	3
2.1. Igrovne vrste	4
2.2. Utjecaj igre na djetetov cjelokupni razvoj	6
3. SIMBOLIČKA IGRA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	9
3.1. Vrijeme i razlog pojave simboličke igre	10
3.2. Simboli u simboličkoj igri	12
3.2.1. Simbolički objekti zamjene	13
3.2.2. Motorne predmetne radnje	13
3.2.3. Pokreti dijelova tijela i držanje tijela	14
3.2.4. Samoodnosne radnje	14
3.2.5. Mentalni reprezentant	14
3.2.6. Govor kao značenjsko sredstvo	14
3.2.7. Govor kao paralingvističko sredstvo	15
4. RAZVOJ SIMBOLIČKE IGRE	15
5. FUNKCIJE SIMBOLIČKE IGRE	17
5.1. Prevladavanje egocentrizma	17
5.2. Usvajanje i razumijevanje određenih viših emocija	17
5.3. Značajan utjecaj na kognitivni verbalni razvoj	18
5.4. Poticanje razvoja sposobnosti stvaralaštva i mašte	18
5.5. Razvoj identiteta	19
6. RAZVOJ ZAJEDNIČKE SIMBOLIČKE IGRE MEĐU VRŠNJACIMA	19
7. ODGOJITELJEVA ULOGA U SIMBOLIČKOJ IGRI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI	21
7.1. Promatranje djece i njihove igre	21
7.2. Dokumentiranje dječje igre	22
7.3. Pripremanje i održavanje optimalnih uvjeta i poticajnog dječjeg okružja	22
7.4. Ponašanje i postupci odgojitelja	23
8. RODITELJSKA ULOGA U DJEČJOJ IGRI	23
9. ZAKLJUČAK	25
LITERATURA	26

Simbolička igra

SAŽETAK

Ovaj je rad usmjeren na sažet prikaz definiranja igre, ne samo u kontekstu dječje zabave i radosne aktivnosti, već kao i pojave od iznimne važnosti za djelovanje na cjelokupni razvoj djeteta rane i predškolske dobi. Različite igrovne vrste mogu više, odnosno manje utjecati na pojedine razvojne aspekte, međutim neosporivo je da dijete kroz njegovu igru istražuje, uči i djeluje na svoju okolinu.

Nadalje, u radu se razrađuje iznimno bitna vrsta dječje igre koja se u radu navodi pod nazivom simbolička igra. Iako je poznata pod raznim nazivima, ova se igra smatra značajnom razvojnom prekretnicom dječje igre te kao takva povoljno djeluje i podiže na višu razinu razne djetetove aspekte razvoja. U radu se spominju i različita simbolička sredstva pomoću kojih dijete izvodi zamišljenu igrovnu aktivnost. Simbolička se igra mijenja tijekom djetetove dobi od jednostavnih prikaza doživljenih radnji i simboličke igre kao samalačke igrovne aktivnosti, sve do iznimnih zamišljenih igrovnih scenarija u kojima dijete postaje tko god poželi te u suradnji s vršnjacima stvara zajedničku, jedinstvenu igru. U radu se navodi djelovanje simboličke igre na pojedine razvojne aspekte, kao što su socio- emocionalni razvoj, verbalni i kognitivni razvoj te razvoj sposobnosti dječjeg stvaralaštva.

Iako se simbolička igra smatra aktivnošću koja se pojavljuje zbog djetetove unutarnje motiviranosti i potrebe za njom, odrasli u djetetovoj okolini (odgojitelji i roditelji) imaju značajnu ulogu u poticanju njenog razvoja. U radu se navode uloge odgojitelja kao stručnog pojedinca u prepoznavanju dječje simboličke igre i njegovo primjereno reagiranje i postupanje u svrhu podržavanja igrovnog scenarija kao i podizanja na sve složeniju razinu simboličke igre. Osim navedenog, uključenost roditelja u igru djeteta ima iznimnu važnost u njegovom razvoju te ima pozitivno djelovanje na stvaranje podloge za kasnije svladavanje složenijih oblika učenja i ponašanja.

Ključne riječi: simbolička igra, djeca rane i predškolske dobi, simbolička sredstva, razvojni aspekti

Symbolic play

SUMMARY

This paper is focused on a concise presentation of the definition of play, not only in the context of children's entertainment and joyful activity, but also as a phenomenon of exceptional importance for influencing the overall development of children of early and preschool age. Different types of play can have more or less influence on certain aspects of development, however, it is undeniable that a child explores, learns and influences his environment through his play.

Furthermore, the paper elaborates an extremely important type of children's play, which is referred to in the paper as symbolic play. Although it is known by various names, this game is considered a significant developmental milestone in children's play, and as such it has a beneficial effect and raises various aspects of the child's development to a higher level. The paper also mentions various symbolic means by which the child performs an imagined play activity. Symbolic play changes during the child's age, from simple representations of experienced actions and symbolic play as a casual game activity, to exceptional imaginary game scenarios in which the child becomes whoever he wants and creates a common, unique game in cooperation with his peers. The paper states the effect of symbolic play on certain developmental aspects, such as socio-emotional development, verbal and cognitive development, and the development of children's creativity.

Although symbolic play is considered an activity that appears due to the child's internal motivation and need for it, adults in the child's environment (educators and parents) play a significant role in encouraging its development. The paper states the role of the educator as a professional individual in recognizing children's symbolic play and his appropriate reaction and actions in order to support the game scenario as well as raise symbolic play to an increasingly complex level. In addition to the above, the involvement of parents in a child's play is extremely important in his development and has a positive effect on creating a foundation for later mastering more complex forms of learning and behavior.

Key words: symbolic play, children of early and preschool age, symbolic means, developmental aspects

1. UVOD

U prvom djelu ovog rada obrazlaže se pojam dječje igre. Razni autori igru opisuju kao uzbudljivu aktivnost čija je svrha zadovoljavanje dječjih individualnih potreba i interesa te kao sredstvo pomoću kojeg dijete samostalno uči o svojoj okolini te koje značajno utječe na njegov cjelokupni razvoj. Osim toga, navode se vrste igara, iako se i one u različitoj literaturi drugačije klasificiraju, ovisno u gledištu autora na igru i s obzirom na razvojni aspekt na koji ona utječe. Međutim, njihova najčešća podjela odnosi se na funkcionalnu igru, simboličku igru i igru s pravilima (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Potom se razrađuje utjecaj igre na djetetov razvoj, odnosno na fizički, verbalni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj.

U drugom djelu rada navode se gledišta raznih autora o simboličkoj igri djeteta. Simbolička se igra kao vrsta dječje igre javlja s razvojem simboličke funkcije, koja se kasnije u radu definira i navodi njezino vrijeme pojave. U simboličkoj igri dijete potaknuto vlastitom potrebom i željom (Badurina, 2015) reprezentira određene događaje i objekte (Šagud, 2002), odnosno stvara zamišljeni igrovni kontekst korištenjem govora, odvijanjem radnji i preuzimanjem uloga (Duran, 2001). Radnja igre potiče se određenim djetetovim potrebama da prikaže sebe kroz ulogu drugog, najčešće odraslog pojedinca (Vygotsky, 1966, prema Duran, 2001), odnosno određenu ugodnu ili neugodnu radnju iz vlastita iskustva. Kako bi dijete simboličku igru prikazalo i razvilo u skladu s vlastitim željama, ono koristi određena simbolička sredstva radi lakšeg i primjerenijeg razvijanja tijekom igre, kao što su: simbolički objekti zamjene, simboličke radnje, mentalni reprezentant te govor (Duran, Plut i Mitrović, 1988).

Zatim se u radu razlaže Fradkinina ljestvica razvoja igre prema stupnjevima s obzirom na starost djeteta (Duran, 2001). Dalje, sažeto je prikazan razvoj simboličke igre tijekom mijenjanja djetetova kognitivna razvoja, odnosno s porastom na njegovu višu razinu. Tako u počecima dijete prikazuje doživljene radnje koje kasnije prenosi na objekte zamjene, a oni se s porastom djetetove spoznaje mijenjaju iz fizički identičnih prema fokusirano uporabljivih. Razlog tome je što se radnja s vremenom

prebacuje s prikaza radnji na prikaz međuljudskih odnosa i preuzimanje određenih uloga.

Nadalje, simbolička igra ima značajan utjecaj na dječji razvoj, posebice na usvajanje spoznaje o sebi i odvojenosti od drugih, usvajanje novih i prepoznavanje tuđih emocija, govorni i spoznajni razvoj te sposobnost stvaralaštva i mašte.

Osim što je simbolička igra bitan pokazatelj spoznajnog razvoja djeteta, ulaskom u odnose s vršnjacima sa svrhom stvaranja zajedničke simboličke igre dijete dostiže najvišu razinu složenosti simboličke igre te stvara dobre temelje za razvoj prijateljskih odnosa i usvajanje prihvatljivog društvenog ponašanja.

U radu se napominje i važnost uloga odgojitelja i roditelja u uključivanje u dječju simboličku igru. Iako se simbolička igra javlja kao dječja potreba, dijete ju ne može primjereno odvijati, kao ni razvijati njezinu složenost, ukoliko odgojitelj ne prilagodi okruženje u odgojno-obrazovnim skupinama tako da djeluje poticajno i pruža optimalne uvjete, bilo u materijalnom ili emocionalnom kontekstu. Osim toga, odgojitelj je dužan razvijati svoje sposobnosti promatranja i dokumentiranja igre kako bi prepoznao na koji način i u koje vrijeme je potrebno da se uključi u igru (Badurina, 2015). Osim odgojitelja i roditelji kao primarni skrbnici djeteta imaju bitnu ulogu uključivanjem u dječju igru. Provođenjem kvalitetnog zajedničkog vremena, primjerice kroz dječju igru kao najbitniju dječju aktivnost, roditelj pozitivno djeluje na razvoj raznih djetetovih sposobnosti. Tako sudjelovanjem roditelja u igri djetetu je pružena mogućnost razvijanja raznih motoričkih i spoznajnih vještina, kao i usvajanje prihvatljivih socijalnih interakcija. Osim toga, roditeljska uključenost potiče dijete da samoinicijativno stvara složeniju igru u kojoj će ono i roditelj uživati.

U ovom je radu naglasak stavljen na važnost simboličke igre u djetetovom periodu rane i predškolske dobi te na koji ju način i pomoću kojih sredstava dijete uspješno prikazuje na vanjskom planu. Simbolička se igra mijenja od jednostavnijih igrovnih prikaza sve do u potpunosti zamišljenih scenarija u čijem je stvaranju sudjelovalo više djece, ulogama povezane u igrovnu skupinu. Također, navode se funkcije simboličke igre koje poticajno djeluju na djetetov razvoj i time ga pripremaju za sve nadolazeće složenije oblike učenja i usvajanja novih sposobnosti. Iako je dijete samoinicijativno potaknuto za razvoj simboličke igre, bez uključivanja odgojitelja i roditelja u nju bi mogla stagnirati na jednom stupnju složenosti.

2. DJEČJA IGRA

Prema Došen Dobud (2016) igra je vrlo kompleksna pojava u dječjem razvoju te ima značajnu ulogu općenito u ljudskom životu. Stoga je teško pojmu igre pripisati opću definiciju koja obuhvaća sve njene višestruke značajke i važnosti u cjelokupnom razvoju.

„O igri se može govoriti kao o aktivnosti koja je sama sebi svrha (Immanuel Kant) te kao o načinu vježbanja nezrelih funkcija i sposobnosti, a samim time i pripremi za život (Karl Groos, Charlotte Bühler), načinu istraživanja svijeta i usuglašavanju s njim, odnosno načinu samoobrazovanja (geštaltisti), prilagođavanja društvu i uključivanja u nj, očitovanja životnih nagona i sl. sve do "egocentrično oblikovane dječje stvarnosti" (Jean Piaget).“ (Došen Dobud, 2016, str. 13)

Prema Lazar (2007) igra je aktivnost koja je iznimno uzbudljiva, a posebice važna i dominantna u predškolsko doba djeteta. Uzrok njene pojave jest djetetova unutarnja potreba da se igra. Igra je spontana i slobodna aktivnost koju je nužno poticati radi optimalnog cjelokupnog razvoja djeteta. Igra u djetetu budi njegov urođen istraživački instinkt koji ga potiče na djelovanje na njegovu okolinu i postepeno ovladavanje njome.

„U vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal (istaknuli autori). Ono se razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, str. 8)

Potreba za igrom urođena je i prisutna u svakom djetetu. Nadalje, interes za igru i njen proces odvijanja specifičan je i jedinstven za svako dijete jer proizlazi iz njegovih vlastitih interesa, instinkta i potreba te načina na koji će usmjeriti njen tijek i razvoj (Lester i Maudsley, 2007, prema Klarin, 2017). Dijete se u igri osjeća ugodno i zaštićeno, odnosno kao da je odvojeno od sadašnjeg vremena i prostora u zasebnom scenariju čiji je glavni organizator upravo ono samo. Dijete samostalno osmišljava,

kreira i po potrebi mijenja vlastitu igrovnu aktivnost te ju prilagođava prema vlastitim osjećajima, željama i potrebama u svrhu postizanja zadovoljstva i ispunjena unutrašnjih težnja (Vygotsky, 1977, Ivić, 1984, Duran, 1995, Šagud, 2002, prema Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Osim toga, igra djetetu pruža značajno više prilika djelovanja na svim područjima koje dijete osmišljava i regulira prema vlastitim pravilima u odnosu na realnost i njene ograničavajuće prilike. Također, igra prati psihofizički razvoj djeteta te mu se po potrebi prilagođava i podiže na sve višu razinu složenosti (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Iako je svaka igra jedinstven produkt individualnog djelovanja pojedinog djeteta, autori Rubin, Fein i Vandenberg (1983, prema Klarin, 2017) navode neka zajednička obilježja svih igara. Primjerice, pojava igre kao spontane aktivnosti intrinzično je motivirana te je potaknuta djetetovom unutarnjom potrebom da se igra. Nadalje, naglasak je stavljen na sam proces odvijanja igre, a ne na njen konačan rezultat. U igri je dijete aktivno uključeno i angažirano na njen nastanak i razvojni tijek te dijete svaku igru koristi kao istraživački pokus u kojem eksperimentira različitim predmetima i/ili osobama i na koji način ono može djelovati u odnosu na njih. Osim navedenih autora, prema Lindon (2001, prema Klarin, 2017) je moguće o igri izvesti određene, općenite zaključke. Primjerice, okruženje djeteta ima izniman utjecaj na povoljan, odnosno nepovoljan razvoj djetetove igre. Djetetovo kulturno okruženje oblikuje pojedinčevu igru i izdvaja je u odnosu na dječje igre u drugim kulturama. Nadalje, određeni razvojni faktori kao što su posebne odgojno-obrazovne potrebe djeteta mogu utjecati na djetetovo ograničenje u njegovoj igri. Zatim, igra je epizodična aktivnost i dijete se najčešće vraća svojoj najdražoj igri. Igra je aktivnost koja potiče razvoj djetetove socijalne kognicije, razumijevanje pravila te se u njoj održava međuodnos komunikacije, socijalne interakcije i imaginacije.

2.1. Igrovne vrste

Prema Rajić i Petrović-Sočo (2015) najčešće je u literaturi igru moguće svrstati u tri kategorije koje se pojavljuju tijekom djetetova ranog i predškolskog razdoblja, a to su funkcionalna igra, simbolička igra i igre s pravilima. Funkcionalna igra prisutna je u počecima razvoja igre kada dijete prolazi kroz fazu istraživanja i eksperimentiranja s predmetima u njegovoj blizini. Za tu fazu je karakteristično opipavanje, razgledavanje, okretanje, lupanje, guranje i stavljanje u usta predmet

istraživanja (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Pri tim radnjama, dijete otkriva osobine i svojstva predmeta, osluškuje zvukove koje predmet može proizvesti i na koje sve načine može njime manipulirati. Složenost proučavanog predmeta i dob djeteta su samo od nekih čimbenika koji će utjecati na to koliko će djetetu biti potrebno da predmet upozna i istraži (Miljak, 2009). Simbolička igra odnosno igra pretvaranja, uloga, mašte smatra se temeljem za razvoj dječjih spoznajnih mogućnosti i emocija. Igrovni sadržaj odnosi se na djetetovo okruženje i njegovu percepciju te ga dijete putem mašte i stvaralačkih sposobnosti zamišlja kroz uloge i radnje te tijekom igre iskazuje prema van (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Igre s pravilima odnose na tradicijske, odnosno narodne igre, pokretne igre i didaktičke igre. Igre s pravilima dijete često usvaja s već donesenim, utvrđenim pravilima te su često stvorene od strane odraslih, iako njihovi tvorci mogu biti i sama djeca. Tradicijske su igre one koje se generacijama prenose s koljena na koljeno. Zatim pokretne igre fokusiraju se na rješavanje zadataka kroz motoričko kretanje (primjerice, trčanjem, skakanjem, bacanjem itd.) te mogu biti popraćene pjevanjem. Didaktičke su igre usmjerene na pružanje mogućnosti djetetu da nauči nešto novo rješavajući određen spoznajni zadatak i na taj način bogati svoje spoznajno iskustvo (Mendeš i sur., 2020).

Dijete tijekom igranja može isprobavati i provoditi više od jedne vrste igre istovremeno. Različiti autori navode postojanje raznolikih vrsta dječjih igara kao i njihovu klasifikaciju prema određenim kriterijima. S obzirom na širok spektar dječjeg zanimanja te igrovnih aktivnosti kroz koje zadovoljava svoje socijalne, kognitivne, tjelesne i emocionalne potrebe, postoji mnogo klasifikacija vrsta dječjih igara te ih razni autori zastupaju i podržavaju ovisno o njihovom pogledu i uvjerenju o samom pojmu igre i odabranom razvojnom aspektu djeteta. Više autora u svojim stručnim djelima navode noviju klasifikaciju vrsta dječjih igara polazeći od uvažavanja različitih razvojnih aspekta. Prema navedenoj klasifikaciji postoje:

- Fizičke igre koje podrazumijevaju istraživačke, manipulativne i konstruktivne igre.
- Igre pretvaranja koje se odnose na igre uloga (simbolička igra), dramske i sociodramske igre, početno pisanje i računanje te igre fantazije.
- Jezične igre koje se odnose na šaljive i zabavne priče te na igre sa spontanom manipulacijom zvukom i riječima u obliku ritma i repetitivnih radnji.

- Igre s pravilima u kojima jezik ima značajnu ulogu oko dogovaranja i pregovaranja te održavanju samokontrole.
- Kreativne igre u koje spadaju crtanje, plesanje, oblikovanje određenim likovnim materijalima itd. Općenito, ova se kategorija odnosi na one igre u kojima djeca mogu izraziti svoje misli i osjećaje kroz proces istraživanja i korištenja vlastitog tijela i ponuđenih materijalnih sredstva (Klarin, 2017).

2.2. *Utjecaj igre na djetetov cjelokupni razvoj*

Lazar (2007) navodi značajke važnosti igre za dijete te na koje sve načine ona djeluje na njegov razvoj:

- Kroz igranje dijete raste, koristi, isprobava i razvija svoje sposobnosti (funkcionalna igra),
- Istražuje, upoznaje i upotrebljava predmete iz okoline u svrhu stvaranja (konstruktivna igra),
- Upoznaje ljudski svijet i odnose, uživlja se u različite uloge i na taj način zamišlja svoje i tuđe emocije u različitim situacijama, prerađuje određene situacije sa svrhom da ih bolje razumije, prevladava strah i nesigurnost, razvija maštu kroz igru (simbolička igra),
- Poštuje i/ili stvara određena pravila igre,
- Stječe samopouzdanje,
- Razvija sve svoje tjelesne, kognitivne, socio-emocionalne i stvaralačke sposobnosti.

Fizičke, pokretne igre su usmjerene na poticanje razvoja motoričkih sposobnosti djeteta tako što potenciraju djetetovu brzinu, fleksibilnost, snagu i koordinaciju. Motoričke sposobnosti djeteta podrazumijevaju grubu i finu motoriku, spretnost, koordinaciju očiju, ruka i prstiju, pravilno držanje i sveukupno tjelesno zdravlje. Kako se dijete fizički razvija, s obzirom na dob i tipičan razvojni tijek, tako samostalno i znatiželjno odabire igre u kojima će moći ispitati svoje nove fizičke sposobnosti. Primjerice, ako je dijete spremno isprobati igre s loptom, rado će se spontano upustiti u takvu igru i isprobati svoju koordinaciju pokreta pri bacanju i hvatanju lopte. Kroz igru dijete uči i usvaja prirodna kretanja poput hodanja, trčanja, skakanja i poskakivanja, penjanja i slično. Osim kretanja koje razvija i isprobava kroz igru, dijete

usavršene motoričke pokrete koristi i u svakodnevnim aktivnostima. Tako dijete isprobava i tijekom određenog vremenskog perioda i usavršava korištenje pribora za jelo kao i likovnog pribora, oblačenja i svlačenja odjeće, odnosno obuvanja i izuvanja obuće. Osim što dijete kroz igru zadovoljava potrebu za kretanjem, ono kroz pokret uočava, pokazuje, misli, pamti i sanjari. Sukladno navedenom, za kognitivan i socio-emocionalni razvoj djeteta bitan je neometan tjelesni razvoj (Klarin, 2017). Dijete tijekom igre pokreće vlastito tijelo na puno različitih načina i tako osvještava što sve može s njim raditi kao i kako djeluje u odnosu na prostor koji ga okružuje. Razvitak određenih sposobnosti, bitnih za nadolazeće životne radnje, uvjetovan je efikasnom i učestalom dječjom igrom u periodu njegova intenzivna cjelokupna razvoja (Lazar, 2007). Prema Lazar (2007) početak dječje igre je više motorički nego mentalni proces te ako je taj proces dobro odrađen, dijete je imalo prilike isprobavati i usavršavati svoje sposobnosti istražujući svoju okolinu, kasnije će djetetu biti lakše pri svladavanju mentalnih i socijalnih vještina koje su potrebne za složenije oblike učenja.

Mnogi autori navode kako dijete kroz igru stvara idealnu podlogu za daljnje složenije učenje. Vygotsky (1966, prema Klarin, 2017) tvrdi da igra djeteta ima iznimno bitnu ulogu u njegovom usvajanju jezika. U počecima se funkcija riječi prvenstveno odnosi na prostornu orijentaciju, primjerice dijete izrečen naziv objekta od strane odraslog traži u svom okružju s namjerom da ga prepozna. Nadalje, dijete tijekom igre sluša govor odraslih i ostale djece, održava govornu interakciju s njima i kroz nju uči jezična i govorna pravila te širi svoj vokabular. Zatim dijete kroz igru stječe sposobnost odvajanja pojma, odnosno značenja riječi od objekta te razvija simboličko predočavanje. Prema tome, dijete svoje igrovno ponašanje usmjerava u odnosu na značenje riječi koje ima ulogu označavanja realnih predmeta, neovisno o onome što je objekt zamjene (komad drveta bit će lutka ako mu je dan taj naziv). Kako se dijete s dobi razvija, tako igra i igrovni govor prelaze na unutarnji plan, odnosno na logičko pamćenje i apstraktnu misao. Pojedine vrste igara, kao što je simbolička igra, imaju pozitivan utjecaj na razvoj čitanja, socijalnih vještina i kreativnosti kod djeteta. Russ (2004, prema Klarin, 2017) navodi pojavu određenih kognitivnih procesa tijekom dječje igre, kao što su: organizacija, divergentno mišljenje, simbolizam i fantazije. Organizacija se odnosi na odvijanje igrovni aktivnosti određenim logičkim redosljedom, s jasnim početkom i krajem te uzrocima pojedinih radnji. Potom divergentno mišljenje koje se orijentira na djetetovu vještinu stvaranja raznih ideja

kroz igru. Nadalje, simbolizam se odražava kada dijete tijekom igre preoblikuje svrhu objekata i igračaka te njihove definicije u korist igrovnog konteksta. Fantazija je proces koji djetetu u igri omogućuje da razvija maštu i zamišlja što god poželi i što mu zatreba kako bi proveo igrovni naum.

Dijete vrlo rano krene pokazivati emocije te su one uglavnom usmjerene prema njemu najbližim osobama i vezane su za iskazivanje (ne)zadovoljstva s obzirom na ispunjavanje njegovih potreba. Emotivno stimulativna i ohrabrujuća okolina je bitan čimbenik za djetetov zdrav emocionalan razvoj te njeno odsustvo i djetetovo proživljavanje negativnih emocija u ranijim razvojnim razdobljima može utjecati na njegov kasniji kognitivan i socijalan razvoj. Igra djetetu nudi priliku za razvijanje socio-emocionalnih vještina, poput održavanja suradničkih odnosa s vršnjacima i odraslima, razvijanja osjećaja empatije i solidarnosti, samokontrole, poštivanje pravila, čekanje na red itd. Osim toga, dijete kroz igru usvaja društveno prihvatljive oblike ponašanja kao što i razvija osjećaj samostalnosti i odgovornosti prema određenoj igrovnoj aktivnosti. Tijekom igre, djetetu se pružaju razne prilike čijim korištenjem ono uči kako na prikladan način izraziti trenutne emocije. Također, u igri dijete uči kako riješiti potencijalne ili nastale konflikte sa suigračima te kako da uskladi svoje i tuđe potrebe u svrhu održavanja kvalitetne i neprekinute igrovne aktivnosti (Klarin, 2017). Vygotsky (1966, prema Klarin, 2017) navodi da igra, naročito ako ima pravila, djetetu pruža mogućnost učenja odgađanja vlastitog zadovoljstva, odnosno stjecanja kontrole nad vlastitim emocijama i ponašanjem. Osim samoregulacije emocija, dijete kroz igru može naučiti razlog pojave jedne emocije u sličnim situacijama i spoznati postojanje individualnih razlika u emocionalnoj ekspresiji (Denham, 1998, prema Klarin, 2017).

S porastom djetetove dobi, vršnjački su odnosi od sve značajnije važnosti za, ne samo socijalni, već i osobni razvoj djeteta. Kako djetetov kognitivan razvoj prelazi na sve složeniji stupanj s njegovom dobi i razvitkom, dijete je tek krajem predškolske dobi u potpunosti spremno na suradnju te primjereno koristi sposobnost rješavanja konflikta. Ove mu vještine omogućuju da ostvaruje blizak prijateljski odnos s vršnjacima. Tijekom predškolskog razdoblja djeteta, pojavljuje se djetetova potreba da bude prihvaćeno od strane vršnjaka u svojoj odgojnoj skupini (Parker i Gottman, 1989, Sullivan, 1953, Berndt, 2004, prema Klarin, 2017). U počecima pokušaja ostvarenja međusobnih interakcija, dijete promatra igrovne aktivnosti druge djece, ali

sam u njima ne sudjeluje te kasnije dobnom promjenom ostvaruje interakcije kroz dijeljenje igračkaka, što vodi prema ostvarenju prvih oblika suradničke igre. Potom se među djecom sve više pojavljuju skupne igrovne aktivnosti koje djetetu nude priliku za usvajanje socijalnih ponašanja kao što su dijeljenje, suradnja i poštivanje suigrača. Osim toga, dijete u igri s vršnjacima unaprjeđuje svoje komunikativne, kognitivne i motoričke sposobnosti (Coplan i Arbeau, 2011, prema Klarin, 2017). Vršnjački se odnos razvija u skladu s razvojem drugih aspekata djetetove ličnosti. Kod djeteta predškolske dobi igra je jasan indikator i glavni oblik interakcije kod prijateljstva. Odnosno, dijete poima suigrača u igri kao svog prijatelja (Berndt, 1986, prema Klarin, 2017).

3. SIMBOLIČKA IGRA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Za istu pojavu u dječjem razvoju, simboličku igru, u literaturi se nailazi na različite termine kao što su: imaginativna igra, igra fikcije, iluzorna igra, igra mašte, igra uloga, dramska igra, kobjagi itd (Šagud, 2002).

Osim korištenja različitih termina za istu pojavu, u literaturi se nailazi i na različite pristupe i definicije simboličke igre. Mnogi autori koji su bili potaknuti Piagetovom teorijom kognitivnog razvoja (Singer, 1973, Fein, 1975, Fenson i McCune-Nicolich, 1984) u svojim djelima navode da je simbolička igra vezana uz pojavu simboličke funkcije, odnosno uz razvoj sposobnosti reprezentacije. Pojam reprezentacije u simboličkoj igri odnosi se na djetetovo transformiranje iskustva na simboličkoj razini (Šagud, 2002). Vasta, Haith i Miller (2005) navode simboličku igru kao jedino ljudsko ponašanje koje uključuje i uravnotežuje sve aspekte funkcioniranja, a uspostavlja se kroz sposobnost simboličke funkcije. Tijekom odvijanja simboličke igre, dijete koristi geste, zvukove i objekte da bi reprezentiralo određene događaje i/ili objekte. Sukladno tome, pojedini autori smatraju kako se u simboličkoj igri javlja elementaran oblik apstraktnog mišljenja (Šagud, 2002). Do razvoja apstraktnog mišljenja kroz simboličku igru dolazi zbog toga što se u simboličkoj igri potiče djetetova sposobnost da djeluje na unutaršnjem, mentalnom planu i svjesno, svojevrijedno ponašanje u igri prikazuje na vanjskom planu (Cole, 1978, Bodrova i Leong, 2007, prema Petrović-Sočo, 2014).

Prema Duran (2001) simbolička je igra jedan prirodni semiotički, odnosno simbolički sustav u kojem postoji kombinacija govora, potom simboličkih gesta i objekata te simboličkih osoba, odnosno uloga. Kako bi dijete bilo dovoljno intrinzično motivirano za aktivno sudjelovanje u simboličkoj igri, ono mora samo odabrati i osmisliti igru, mora biti u mogućnosti igru odvijati bilo gdje i imati ponuđen različit materijal te uživati u igri i njenom procesu razvijanja (Meckley, 2002, Thyssen, 2003, prema Badurina, 2015).

Elkonin (1975, prema Duran, 2001) navodi kako je simbolička igra aktivnost u kojoj je dijete motivirano željom da živi društveni život u zajednici s odraslima. Zato u igri na početku preuzima ulogu odraslog pojedinca, potom stvara igrovnu aktivnost tako što prenosi značenje s jednog predmeta na drugi te uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajući njihove motive, ciljeve i norme.

„Iglom uloga kod djece se u svojstvenom vremenu spontane igre odigrava nesvojstveno znanje, u odgojno-obrazovnom procesu i općem međugeneracijskom okomitom odvijanju-tj. egzistenciji djeteta. Igra uloga svojim ustrojem transponira nesvojstveno znanje u svojstveno iskustvo-znanje, jer djeca ulaze u uloge subjekata istog iskustva pri čemu ga prisvajaju, pomičući ga po svojstvenosti vremena igre.“ (Juras, 2004, str. 34)

Badurina (2015) smatra da je simbolička igra aktivnost koju dijete samo izabire i koja pozitivno utječe na njegov cjelokupan razvoj. Navedeni se stav temelji na činjenici da dijete u simboličkoj igri sudjeluje u različitim vrstama radnji te mu one omogućuju stjecanje različitih vrsta znanja. Na taj način simbolička igra omogućava djetetu da aktivno i samostalno uči kroz vlastitu osmišljenu igru. Nadalje, Šagud (2002) navodi kako dijete u simboličkoj igri na sebi svojstven i specifičan način rješava probleme. Tijekom igre dijete koristi raznovrsne tipove ponašanja, stavlja sebe u nove kontekste te se u njima koristi poznatim obrascima i tako ih prilagođava i njima ovladava.

3.1. Vrijeme i razlog pojave simboličke igre

U periodu između osamnaestog i tridesetog mjeseca djetetova života se događaju značajne promjene u djetetovom razvoju. To razdoblje poznato je i kao kritično, odnosno zlatno razdoblje zbog velikih promjena koje se očitavaju u svim razvojnim aspektima djeteta. Ponajviše se te promjene mogu primijetiti u govornom

razvoju djeteta, razvoju mašte i kreativnosti djeteta te simboličkoj igri. U ovom razdoblju dolazi do razvoja simboličke misli, odnosno simboličke funkcije (Miljak, 2009).

Definicije simboličke funkcije povezane su s njenim razvojnim razinama. Time rečeno, simbolička je funkcija opća sposobnost stjecanja i korištenja, odnosno stvaranja znakova (Ivić, 1978, prema Duran, 2001). Ova se definicija odnosi na minimalnu razinu očitovanja simboličke funkcije (Duran, 2001). Nadalje, pojavom više razine očitovanja, simbolička je funkcija, osim navedenog, opća sposobnost stjecanja i korištenja odnosno stvaranja semiotičkih, odnosno simboličkih sustava i izvođenja semiotičkih operacija (Ivić, 1978, prema Duran, 2001). Ova se razina simboličke funkcije odražava u dječjoj igri stvaranjem sve složenijih igrovnih struktura te dijete sve lakše povezuje simbole ili znakove u koherentnu cjelinu (Duran, 2001). Pojavom najviše razine očitovanja, simbolička je funkcija, uz sve navedeno, opća sposobnost stvaranja ili stjecanja semiotičkih realnosti (Ivić, 1978, prema Duran, 2001). Operacionalni pokazatelji ove razine su procesi internalizacije i eksternalizacije. Proces internalizacije odnosi se na prijelaz govora iz socijalnog u unutrašnji govor djeteta. Kao primjer procesa eksternalizacije mogu se navesti igre koje stvaraju i prenose djeca s generacije na generaciju (Duran, 2001).

Kod simboličke igre moguće je govoriti o njenom sadržaju (razlogu pojave) te o njenoj strukturi (promjeni prikazivanja igre) (Duran, 2001). Sadržaj simboličke igre može nastati kao rezultat generaliziranih afektivnih tendencija (djetetove želje da bude odraslo, nezavisno, primjetno itd.). Do stvaranja takvih generaliziranih afektivnih tendencija dolazi zbog djetetove odvojenosti od svijeta odraslih. Ta odvojenost je velik i snažan motiv za dijete da se pokuša uključiti u tu zajednicu odraslih (Vygotsky, 1966, prema Duran, 2001). Prema Duran (2001) većina se autora slaže da postoji tendencija kretanja odnosno promjene sadržaja simboličke igre od proigravanja radnji k proigravanju međuljudskih odnosa (užih pa širih). Sukladno navedenom, kroz sadržaj simboličke igre moguće je uočiti djetetovo usvajanje spolnih uloga, podvrgavanje pravilima i socijalnim normama, odnos prema kulturom određenim predmetima itd.

Osim navedenog, sadržaj simboličke igre može biti potaknut željom za prizivanjem određenih događaja, odnosno konkretnih situacija koje su djetetu drage i u kojima bi se ponovno našlo (Duran, 2001). Međutim, Freud (1959, prema Duran,

2001) navodi kako dijete kroz igrovno ponašanje može ponavljati i neugodne događaje. Ponavljanjem neugodnih situacija kroz simboličku igru, dijete postaje gospodarom te situacije i u mogućnosti je aktivno vladati anksioznošću i konfliktnim situacijama, što dovodi do redukcije tenzije.

Struktura simboličke igre povezana je s dječjim korištenjem igre u svrhu isprobavanja sposobnosti te je promjena strukture pretežno vezana za kognitivan razvoj djeteta. Jedan od trajnih elementa za njeno građenje su pravila koja mogu biti opća ili specifična. Potom, tip odvijanja igre koji se odnosi na tip s utvrđenim redoslijedom radnji te tip bez fiksiranog redoslijeda. Zatim, propisana igrovna interakcija koja podrazumijeva uređene odnose među djecom, odnosno među igrovnim grupama. Posljednja tri elementa podrazumijevaju simboličku komponentu, započinjanje (način podjele uloga, poziv na igru) i kraj ((ne)poznat ishod) igre. Za razumijevanje strukture simboličke igre bitno je razmotriti promjene u korištenju simboličkih sredstava, potom sustav realne i igrovne komunikacije te planiranje igre i načine usuglašavanja zamisli (Duran, 2001). Izmjena strukture igre može se prikazati kroz tri procesa: proces organizacije, proces internalizacije i proces simbolizacije. U procesu organizacije dolazi do povećanja broja simboličkih sredstava koja se koriste u igrovne svrhe, kao i do povezivanja raznih simboličkih shema u koherentnu cjelinu. Nadalje, stvara se i autonomna organizacija simboličke igre u odnosu na dječju djelatnost u cjelini. U procesu internalizacije simbolička se igra sve više odvija u djetetovoj glavi (izgradnja unutarnjih sredstava za reprezentiranje), a sve je manje vanjska, vidljiva aktivnost (reduciranje vanjskih oblika reprezentiranja). Proces simbolizacije karakterističan je zbog stvaranja sve veće udaljenosti između znaka i označenog kao i između subjekta i objekta te se navedeno očituje u izgradnji kreativne simboličke igre (Matejić, 1978, prema Duran, 2001).

3.2. *Simboli u simboličkoj igri*

U suvremenoj se literaturi za isti pojam koristi nekoliko različitih naziva: znak, simbol, signal i indeks. Također, u semiotičkoj i lingvističkoj literaturi ne nailazimo na jedinstveno određenje kao ni klasifikaciju znakova (Duran, 2001). Znakovi danas se najčešće dijele na simbole i signale prema njihovoj funkciji. Simbole koristimo za označavanje stvari, odnosa, ideja, doživljaja i ostalih sadržaja kojih smo svjesni i želimo ih fiksirati. S druge strane, signali su odraz neke trajne karakteristike osobe ili

izraz unutrašnjeg stanja organizma. Signali se javljaju spontano, no ukoliko se koriste namjerno, tada postaju simboli i imaju ulogu nositelja poruke (Rot, 1982, prema Duran, Plut i Mitrović, 1988).

Pojam simbol se u simboličkoj igri odnosi na simbolička sredstva. Duran (1988) opisuje, na temelju analize podataka o simboličkoj igri 120-ero djece u dobi od pet do šest godina dobivenih iz njena vlastita istraživanja 1983. godine, određene vrste simboličkih sredstava. Primjerice, simboličke objekte zamjene, simboličke radnje (motorne predmetne radnje, pokreti dijelova tijela i držanje tijela, samoodnosne radnje), mentalni reprezentant te govor (kao značenjsko i paralingvističko sredstvo).

3.2.1. Simbolički objekti zamjene

Simbolički se objekti zamjene dijele prema dva kriterija, a to su perceptivna i funkcionalna prikladnost. U početku razvoja igre, djetetu više odgovaraju oni objekti zamjene koji imaju istaknuta svojstva na kojima se temelji uvjetna radnja, a izuzeta druga svojstva. Primjerice, ako je odrasli djetetu pokazao radnju hranjenja na lutki s izraženim ustima i očima, dijete lakše tu uvjetnu radnju izvodi na takvoj lutki, nego lutki koja ima puno izraženih detalja. Kasnije u razvoju igre je perceptivna sličnost simboličkih objekata zamjene, u odnosu na predmet koji zamjenjuju, bitnija i potrebnija u igri mlađe djece, dok starijoj djeci nije potrebno da simboli zamjene budu na visokom stupnju perceptivne sličnosti realnih predmeta koje zamjenjuju. Osim o dobi djeteta, odabir objekta zamjene ovisi i o razini razvijenosti djetetove igre i mišljenja te o igrovnom kontekstu. Primjerice, starije dijete zamisli neku situaciju i u skladu s njom traži predmete zamjene koji su mu potrebni kako bi realiziralo određene radnje. Ako se igrovni kontekst odnosi na prikaz određene radnje, vjerojatnije je da dijete više provjerava funkcionalnost predmeta zamjene i može li s njime izvesti što je zamislilo. Međutim pojedino dijete, koje ima iznimno razvijenu igru te se naglasak igre stavlja na prikazivanje međuljudskih odnosa, ne bira objekte zamjene ni po jednom od dva navedena kriterija. Odabir objekta zamjene tada se stavlja u drugi plan te bilo što može po potrebi mijenjati bilo što (Duran i sur., 1988).

3.2.2. Motorne predmetne radnje

Motorna je radnja simboličko sredstvo koje predstavlja zamjenu ili znak za neke radnje i događaje. Ova vanjska motorička komponenta igre se s dobi djeteta smanjuje, a jedna od pretpostavka za taj slijed događaja je da se dječji interes pomiče s prikazivanja radnji odraslih na prikazivanje međuljudskih odnosa. Sukladno tome,

dijete za prikazivanje međuljudskih odnosa više koristi govor kao simboličko sredstvo te se povećava verbalna komponenta igre. Druga se pretpostavka odnosi na proces interiorizacije. Odnosno, radnja je sve više mišljena, dijete ju obavlja na unutarnjem planu, a sve manje odrađena, skraćena je i shematizirana. Međutim, kada dijete postane sposobno za izvedbu interiorizacije, dijete prilagođava način izvedbe određenih motoričkih radnji ovisno o igrovnom kontekstu, je li mu smisao radnje potpuno poznat i može li se shematizirati, skratiti radnja ili prilagoditi predmetu zamjene (Duran i sur., 1988).

3.2.3. Pokreti dijelova tijela i držanje tijela

Kako bi reprezentiralo određena emocionalna stanja, odnose, interpersonalne stavove i pojedine karakteristike ličnosti, dijete koristi određene pokrete dijelova tijela i držanje tijela. Primjerice, pri izražavanju ljutnje pokret podbočivanja rukama u struku ili njihovo isprepletanje na prsima (Duran i sur., 1988).

3.2.4. Samoodnosne radnje

Ponekad tijekom odvijanja igre, dijete reprezentira motorne radnje u svrhu da поближе prikaže sebi, i eventualno partnerima u igri, tuđe akcije, odnosno radnje. Primjerice, tijekom radnje hranjenja lutke, dijete proizvodi pokrete i zvukove žvakanja, gutanja i mljackanja hrane (Duran i sur., 1988).

3.2.5. Mentalni reprezentant

Mentalni je reprezentant vrsta simboličkog sredstva koji se primijeti u igrovnim aktivnostima kada postoji nekakav vanjski znak koji ukazuje na nedostatak nečega, a kontekst kazuje da bi to nešto moralo postojati. Primjerice, kada dijete pažljivo presipava iz zdjelice u zdjelicu, a nema nikakvog fizičkog i opipljivog sadržaja u tim zdjelicama (Duran i sur., 1988).

3.2.6. Govor kao značenjsko sredstvo

U igri dijete koristi govor u svrhu stvarne komunikacije (u vezi igre) ili igrovnu komunikaciju koja se javlja kada djeca reprezentiraju komunikaciju. Djetetovim uzrastom se količina govora u igri povećava. To se povećanje odvija paralelno sa skraćivanjem i shematiziranjem motornih radnji te sa sve češćom upotrebom predmeta koji su manje slični (ili funkcionalno ili perceptivno) predmetima koje zamjenjuju (Duran i sur., 1988).

3.2.7. *Govor kao paralingvističko sredstvo*

Dijete za vrijeme igre namjerno koristi određenu intonaciju glasa kako bi izravno reprezentiralo određenu emociju te pružilo informaciju o njegovom raspoloženju ili stavu prema njegovom sugovorniku (Duran i sur., 1988).

4. RAZVOJ SIMBOLIČKE IGRE

Fradkina (1946, prema Duran, 2001) smatra kako je moguće razlikovati četiri stupnja u razvoju igre kod djeteta ranog uzrasta, do dobi od tri godine. Dobne granice kod prvog stupnja se kreću od desetog ili jedanaestog mjeseca do petnaestog ili šesnaestog mjeseca. U ovom dobnom periodu, dijete prvi put u zajedničkoj aktivnosti s odraslom osobom imitira pokazanu igrovnu radnju i izvodi je samo na pokazanom predmetu, igrački. Također je prisutno imitiranje pokazane igrovne radnje i na sam prijedlog odrasle osobe te kasnije, i bez prijedloga, dijete samostalno izvodi pokazanu radnju od strane odraslog. Dobni period drugog stupnja proteže se od 15. ili 16. mjeseca do 22. ili 24. mjeseca. Dijete u ovom razdoblju može prenositi igrovne radnje koje je odrasli pokazao, ali na predmetima koje odrasli nije upotrebljavao pri pokazivanju radnje. Osim toga, dijete sada odigrava i neke životne situacije koje odrasli nije igrovno pokazao. To je velika prekretnica u razvoju simboličke igre jer ona sada više nije potaknuta imitacijom pokazanoga te se ta pojava poklapa i povezuje s pojavom simboličke funkcije. U dječjoj simboličkoj igri se tada odražava fiksacija predmeta i njegova određena namjena (iz čaše se pije, na krevetu se spava itd.). Potom slijedi treći stupanj koji se proteže od 22. ili 24. mjeseca do dvije godine i pet ili šest mjeseci. Za ovaj je stupanj karakteristična dječja izgradnja igrovne situacije i stvaranje elemenata zamišljene situacije. Nadalje, dijete po uzoru na odraslog uz radnje preimenuje i predmet, a potom samostalno igrovno naziva predmet. Također, dijete koristi i neoblikovan materijal u igri, ali je on samo dopuna igračkama koje koristi. Zadnji, odnosno četvrti stupanj traje od dvije godine i pet ili šest mjeseci sve do tri godine ili tri godine i dva mjeseca. Dijete sada koristi neoblikovane materijale u igri kao osnovne igračke te im samostalno daje igrovne nazive.

U prvim oblicima simboličke igre dijete se igra onih aktivnosti koje je doživjelo velik broj puta i koje mu se svakodnevno događaju. Primjerice, dijete se pravi kao da spava, kao da jede itd. Te aktivnosti nisu potaknute izravno prisutnim događajem, već zamišljanjem i prerađivanjem svog iskustva realnog događaja (Miljak, 2009).

Prikazani realni događaji u igri rezultat su dječje individualne interpretacije i transformacije koje ovise o djetetovoj spoznaji te o njegovim ciljevima i motivima (Eljkonjin, 1981, prema Šagud, 2002). Duran (2001) smatra da motiviranost djeteta za ponavljanje ovakvih radnji proizlazi iz radosti koju donosi zadovoljavanje vlastitih spoznajnih interesa te ispitivanje vlastitih sposobnosti. Prema Piagetu (1976, prema Šagud, 2002) sposobnost reprezentiranja navedenih aktivnosti proizlazi iz dječjeg egocentričnog mišljenja te je ona tek jedan aspekt opće sposobnosti za stvaranje simbola. Potom dijete te iste aktivnosti prenosi na simbole zamjene (Miljak, 2009).

U počecima tog prijelaza, dijete za simbole zamjene koristi igračke koje su veoma slične onom realnom predmetu kojeg zamjenjuju. Primjerice, lutka je zamjena (simbol) za dijete, dječja kolica za lutke moraju biti slična pravim kolicima. Sukladno tome što dijete u simboličkoj igri koristi slične simbole, igračke kao zamjene za realne predmete, dijete provodi igrovne aktivnosti koje zamjenjuju realne situacije odnosno aktivnosti. Dijete nosi lutku u naručju te ju kasnije stavi i gura u kolicima tijekom šetnje (Miljak, 2009). Za unaprjeđenje, odnosno podizanje simboličke igre na višu razvojnu razinu, manipulacija objektom je vrlo bitna sposobnost. Riječ je o sposobnosti djeteta da u objema rukama ima po jedan predmet te njima uspješno izvodi pune i uzastopne radnje (Pick, Dawson, Smith i Casson, 2008, prema Orr i Geva, 2015). Igrovne radnje prelaze s razine korištenja logički nepovezanih, pojedinačnih radnji na razinu korištenja složenih i povezanih radnji koje su usklađene s vremenskim i prostornim kontekstom (Šagud, 2002). Primjerice, lutka prvo opere ruke pa pojedje obrok i zatim odmori (Starc i sur., 2004). Dijete te realistične prizore, situacije primjenjuje kroz igrovnu aktivnost kako bi, kroz simbole, preradilo i samo sebi objasnilo svoje izravno ili neizravno iskustvo koje ima s tim predmetima ili situacijama. U tom razdoblju djetetova igra započinje nailaskom i uočavanjem predmeta koji mu se nalazi u blizini ili mu je nadohvat ruke u njegovu okruženju. Igre djeteta su vezane uz igračke koje su mu na raspolaganju te će igračke utjecati na igrovnu aktivnost koju će dijete krenut provoditi (Miljak, 2009).

Kada je dijete dostiglo određenu razinu psihičke zrelosti, igračke počinju imati složeniju funkciju u igri. Naime, igračke tada djetetu pomažu u provođenju unaprijed zamišljene igre. Dijete je tada sposobno igrati se i onoga s čim nema izravno iskustvo, na primjer onoga što je vidjelo na televiziji ili možda nečega što je čulo u slušanju dječje priče. Također, igračke, simboli s kojima se dijete igra mogu biti vrlo maštovite

i otvorene za različitu upotrebu u igri te su sve manje slične realnim predmetima zamjene. Tako igračke mogu biti i razni već stari i korišteni predmeti koje dijete koristi na različite načine u svrhu raznim igrovnih aktivnosti (Miljak, 2009). Osim što igračka više nije centar interesa, već je samo sredstvo za igru, dijete se na ovom stupnju razvoja simboličke igre voli preoblačiti i iskazivati stvaralaštvo u upotrebi materijala. Dijete u igri imenuje ulogu prije početka igre. Djetetova prihvaćena uloga određuje karakter radnji i govor koje obavlja u igri. Dijete je sklono birati ulogu u kojoj vodi i ima inicijativu te kroz prihvaćenu ulogu dijete odražava odnos prema drugima (Starč i sur., 2004).

5. FUNKCIJE SIMBOLIČKE IGRE

U simboličkoj igri djeteta dolazi do razvoja različitih mentalnih procesa, prvo simboličke funkcije, a zatim i pamćenja, razmišljanja, mašte i kreativnosti, govora i ostalih kognitivnih funkcija (Petrović-Sočo, 2014). Prema navodima brojnih autora, simbolička se igra povezuje i sa sferama društvenog razvoja, potom razvoja društvene spoznaje te emocionalnog razvoja djeteta između kojih postoji međusobna povezanost (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Pecjak i Kranjc, 1999).

5.1. Prevladavanje egocentrizma

U simboličkoj igri dijete prihvaća igrovnu ulogu, često se radi i o više uloga, te njihovo prihvaćanje zahtijeva decentraciju i razgraničenje vlastitog gledišta od drugih gledišta (Duran, 2001). Decentracija je razina dječje koncentracije, odnosno usmjerenja na samog sebe i na druge ljude. Tijekom njegova razvoja, dijete se u počecima orijentira na aktivnosti koje su usmjerene na njega samoga, a kasnije na aktivnosti usmjerene prema drugima (Marjanovič Umek i sur., 1999).

5.2. Usvajanje i razumijevanje određenih viših emocija

Osim spoznajne decentracije, događa se i ona emocionalna decentracija. U simboličkoj igri dijete odigrava, odnosno glumi određene uloge. Sukladno tome, dijete odigrava tuđe akcije i prikazuje emocionalna stanja koja su vezana za pojedine događaje. Navedeno ide u prilog pretpostavci da dijete posjeduje sposobnost mentalne reprezentacije jer bez njenog prisustva do pretvaranja ne bi ni moglo doći (Bergen,

2002, Keskin, 2005, prema Badurina, 2015). Djetetovo reprezentiranje određenih emocionalnih stanja, pritom koristeći pripadajuće vanjske pokazatelje tih emocija, pridonosi djetetovom razumijevanju tuđih emocija kao i razvoju vlastitih viših emocija (primjerice, suosjećanja) (Duran, 2001).

5.3. *Značajan utjecaj na kognitivni verbalni razvoj*

Simbolička igra zahtijeva da se izvršena djetetova igrovna radnja prenese komunikacijski igrovnom partneru kako bi mu radnja bila razumljiva, a i korištenjem govora dijete gradi vlastito igrovno ponašanje (Duran, 2001). Igrovna komunikacija može se odnositi na planiranje (uloge i radnje prije početka igre), opisivanje (tijekom igre) i naraciju (proizlazi iz imaginarne uloge ili radnje) (Šagud, 2002). Također, govor se može javiti prije učinjene radnje te se tako simbolička igra može provoditi planirajući dio po dio (Duran, 2001). Zatim, u simboličkoj igri dolazi do kružnog uzrokovanja govornog i kognitivnog razvoja. Odnosno, djetetovim pokušajem građenja nove igrovne strukture, za koju je prethodno navedeno u radu da je vezana za kognitivan razvoj djeteta, dijete savladava određene kognitivne zahtjeve. Stoga govor ne ostane po strani prilikom savladavanja tih kognitivnih zahtjeva, već se savladava i usavršava kroz tu gradnju igrovne strukture (Duran, 2001). Isto dijete u istoj igri kao zamjenu za nekakav realan predmet može koristiti više zamjena. Time se može potvrditi da je dijete svjesno uvjetnosti rečenog i učinjenog, a to pogoduje razvoju shvaćanja o uvjetnosti znaka (Duran, 2001). S povećanjem iskustva u komunikaciji s bliskim osobama, dijete otkriva da svaki predmet i svaka aktivnost ima svoje ime. Dijete shvaća kako se realni predmeti i aktivnosti sada mogu zamijeniti riječju i kako im više nije potreban materijalni oslonac. Odgovarajuća riječ može zamijeniti i realni predmet i simbol, igračku predmeta kao i samu sliku predmeta. Tim otkrićem dolazi do naglog porasta broja riječi u djetetovom rječniku i njihovim kombinacijama. Osim toga, primjenom govora kroz igru dijete stvara vlastite pretpostavke o načelima kombiniranja ili funkcioniranja jezika (Miljak, 2009).

5.4. *Poticanje razvoja sposobnosti stvaralaštva i mašte*

Bruner (1972, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002) navodi da se dijete tijekom igre igra s naučenim oblicima ponašanja, ali izvan njihovog realnog, stvarnog konteksta, što mu omogućuje slobodu povezivanja radnji i objekata na inovativne

načine. Time rečeno, mnogi istraživači navode simboličku igru djeteta kao iznimno bitan čimbenik u djetetovom razvoju divergentnog mišljenja i kreativnosti. Igrovni kontekst simboličke igre zahtjeva fleksibilno djetetovo razmišljanje zbog konstantnog pomicanja unutar i izvan igre sa stvarnih i imaginativne ljude, situacije i objekte (Rubin i sur., 1983, Rubin i Howe, 1986, Singer, 1995, prema Tamis-LeMonda, Užgiris i Bornstein, 2002). Stvaralaštvo, koje se definira u sklopu divergentnog mišljenja, odnosi se na dječju sposobnost pronalaženja različitih inovativnih odgovora na pojedine probleme u njegovoj okolini. Dijete pri stjecanju novih iskustava, istražuje razne načine na koje ono može djelovati, proučava rezultate njegova djelovanja te ih prihvaća ili odbacuje te nastavlja istraživati. Kako bi se razvoj dječjih stvaralačkih sposobnosti primjereno potaknuo, potrebno je da odrasle osobe ohrabruju i nude djetetu mogućnost da eksperimentira i slobodno se izražava, da isprobava individualne i originalne odgovore na postavljene probleme i donosi vlastite zaključke (Šagud, 2002). Mašta je sposobnost koja djetetu omogućuje kombiniranje prikupljenih iskustava jedno s drugim i stvaranje inovativnog i originalnog rješenja potrebnog za ostvarenje njegova igrovnog plana (Došen Dobud, 2016). Razvoj mašte kod djeteta tijekom simboličke igre može se poticati, primjerice, njegovim ohrabivanjem pri korištenju iste igračke na više mogućih načina, kao i poticanjem pretvaranja korištenih starih predmeta u stilizirane igračke (Miljak, 2009).

5.5. *Razvoj identiteta*

Prema Ivon (2013) simbolička igra djetetu nudi mogućnost doživljavanja svega što se u njemu nalazi. Svih njegovih misli, osjećaja i općenito njegovog bitka te mu na taj način podržava razvijanje osjećaja identiteta. Također, u simboličkoj igri dijete ima priliku prikazati odnos prema vlastitom okruženju kao i prema pojedincima u njemu, što ima važnost u dječjem poimanju samog sebe i drugih ljudi, odnosno samog sebe kao individuu naspram ostalih. Ulaženjem u ulogu nekog drugog, dijete sve više učvršćuje vlastiti identitet i osjećaj vlastitog ja (Došen-Dobud, 2016).

6. RAZVOJ ZAJEDNIČKE SIMBOLIČKE IGRE MEĐU VRŠNJACIMA

Prema Piagetu (1962, prema Šagud, 2002) kada dijete postigne određen stupanj socijalne i intelektualne zrelosti, povećava se mogućnost ostvarenja zajedničke, suradničke igre s drugom djecom. Kako bi djeca mogla zajedno planirati i razvijati

tijek igre, povezivati igrovne radnje i o svemu komunicirati, potrebno je da imaju približno identičnu razinu socijalnih spoznaja o realnim odnosima. Osim toga, održavanjem bliskih prijateljskih odnosa kroz dugo, zajedničko i pozitivno iskustvo u odgojno-obrazovnim skupinama, djeci je omogućeno bolje razumijevanje međusobnih želja i namjera što ima povoljan utjecaj na razvoj zajedničke simboličke igre (Petrović-Sočo, 2014).

Fein (1981, prema Šagud, 2002) smatra da je sposobnost djeteta da se igra s drugom djecom i usklađuje svoju ulogu s drugim ulogama u igri ključna pojava u razvoju simboličke igre. Potrebno je da svi suigrači u simboličkoj igri razumiju vezu između simbola i realnog objekta i/ili radnje. S obzirom da se djetetovi privatni simboli u grupnoj igri moraju prevesti i prilagoditi zajedničkim, dijete je u potrebi angažiranja složenijeg mišljenja. Osim toga, u zajedničkoj su igri djeca međusobno ovisna kroz odnos uloga i radnja. Stoga svaki igrač mora na određeni trenutak zanemariti vlastite motive i želje i uskladiti vlastitu ulogu u odnosu na suigrača te se prilagoditi planu igre. U takvim situacijama u igri, djetetu je pružena prilika za isprobavanje različitih komunikacijskih obrazaca, ostvarivanje različitih načina ljudske interakcije kao i za razvrstavanje neodgovarajućih od socijalno prihvatljivih ponašanja (Šagud, 2002).

Prema Petrović-Sočo (2014) pojedini su znanstvenici, koji su se bavili proučavanjem interakcija među najmlađom djecom, zaključili da kontinuitet boravka u odgojno-obrazovnim ustanovama te učestalost kontakta s dobro poznatim vršnjacima ima pozitivan učinak na djetetov socio-emocionalni i intelektualni razvoj te na pojavu i razvoj simboličke igre. U mješovitim odgojno-obrazovnim skupinama starija djeca preuzimaju ulogu modela za prikaz složenije razine igre u kojoj mlađa djeca sudjeluju kao aktivni promatrači. Osim toga, starija djeca u igri s mlađom uče kako biti osjetljivi na njihove potrebe, odnosno kako da ih prepoznaju i u skladu s primijećenim primjereno reagiraju. Kao iskusniji igrači, starija djeca uočavaju i razumiju namjere i želje mlađe djece u igri te im vođenim sudjelovanjem pomažu u njejoj primjerenijoj organizaciji.

7. ODGOJITELJEVA ULOGA U SIMBOLIČKOJ IGRI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Autori Wood, McMahon i Cranstoun (1980) navode četiri moguće uloge koje odgojitelj može imati za vrijeme ili u igri djece: paralelni suigrač, suigrač, tutor i predstavnik realnosti. Uloga paralelnog suigrača odnosi se na odgojiteljevu igru istovremeno kada se odvija i dječja igra u svrhu pokazivanja mogućnosti uporabe sredstava za igru. Zatim u ulozi suigrača odgojitelj se igra zajedno s djecom i s njima gradi igrovni tijek. Nadalje, u ulozi tutora odgojitelj podučava i određuje pravac dječje igre uz dominantnu ulogu. Kao predstavnik realnosti, odgojitelj ukazuje djeci na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri (Šagud, 2002).

Prema Šagud (2002) u odgojno-obrazovnoj praksi moguće je susresti se s dvije uloge odgojitelja u poticanju i razvijanju simboličke igre, a to su direktivna i nedirektivna uloga. U direktivnoj ulozi odgojitelj određuje gotovo sve bitne elemente igre, a u nedirektivnoj ulozi pokušava neizravnim putem poticati dječju igru.

Uloga odgojitelja u simboličkoj igri djece ovisi o konkretnoj situaciji unutar koje se odvija igra. Sukladno tome, odgojitelj je obavezan promisliti, razumjeti i provesti odgovarajuću, u tom trenutku djeci potrebnu intervenciju. Primjerice, promatrati igru, dokumentirati, ostvariti prikladnu interakciju s djecom tijekom igre ili isplanirati primjerenu okolinu za igru i izbor materijala (Frost i sur., 2012, prema Badurina, 2015).

7.1. Promatranje djece i njihove igre

Odgojitelj promatranjem djece koja sudjeluju u simboličkoj igri dobiva potrebne informacije o njihovoj zainteresiranosti za ponuđeni materijal i igračke. Nadalje, dobiva povratnu informaciju o tome imaju li djeca dovoljno izbora pri biranju adekvatnog materijala za igru. Osim toga, odgojitelj promatranjem igre može dobiti potrebnu informaciju o potrebi kako i kada da se i on sam uključi u dječju igru te da uspješno predvidi moguće situacije u kojima bi djeca imala mogućnost kroz suradnju i pregovaranje riješiti potencijalne probleme u igri (Badurina, 2015). Kako bi odgojitelj bio uspješan u promatranju djece u igri, on treba posjedovati vještine promatranja koje usmjerava na proučavanje određenih vrsta ponašanja i vještina pojedinog djeteta, njegovih interesa te na koji način ono uči i istražuje (Duncan i Lockwood, 2008, prema Badurina, 2015).

7.2. *Dokumentiranje dječje igre*

Osim promatranjem, odgojitelj i dokumentiranjem dječje simboličke igre dobiva povratnu informaciju o različitim igrovnim scenarijima i ulogama koje su osmišljene prema dječjim interesima te o načinu planiranja i provođenja igre. To mu omogućava uvid o razvojnoj razini simboličke igre svakog individualnog djeteta. Osim toga, dobiva uvid o individualnom razvoju djetetovih različitih vještina i znanja, kao što su: govorni razvoj, sposobnost preuzimanja i mijenjanja uloga, kreativnost i mašta, rješavanje problema itd. Prema tom uvidu, odgojitelj planira vlastitu namjeru u odnosu na način sudjelovanja u igri, izbor djeci potrebnog materijala i igračaka kao i način oblikovanja prostora radi ostvarivanja poticajnog okružja (Slunjski, 2011, prema Badurina, 2015).

7.3. *Pripremanje i održavanje optimalnih uvjeta i poticajnog dječjeg okružja*

Kako bi potakli cjelokupni dječji razvoj i odgoj u instituciji, samim time i razvoj simboličke igre, potrebno je da osposobljeni i zainteresirani stručni tim i odgojitelji uvjete i okruženje učine optimalnim. To se odnosi na pedagoški pripremljen i kvalitetno oblikovan prostor u kojem se dijete može slobodno igrati svega onoga za što pokazuje interes te smislen izbor materijala za igru. Primjerice, ako dijete pokazuje interes za igru bolnice ili liječnika, potrebno mu je osigurati pribor koji će označavati gaze, stetoskop i lijekove. Ako se igra trgovine, treba mu osigurati police s raznim artiklima, blagajnu i novce (Miljak, 2009). Potrebno je osigurati materijal koji je primjeren razvojnim mogućnostima i interesima djeteta. Također, potrebno je da materijal bude izabran na temelju mogućnosti njegova korištenja i svih načina na koje može potaknuti dijete na igru (Duncan i Lockwood, 2008, prema Badurina, 2015). Nadalje, materijal bi trebao biti posložen i stalno dostupan djeci kako bi potaknuo dijete da samo bira čega se želi igrati i koji će mu materijal i na koji način biti potreban u ostvarenju osmišljene igre (Curtis i Carter, 2003, prema Badurina, 2015). Za pripremu materijala i igara dijete je spremno učiti, istraživati te sudjelovati u njihovoj izradi kada se radi na ostvarenju i poticanju njihova interesa (Miljak, 2009). Također, postojanje i provođenje simboličke igre među djecom može se češće primijetiti u odgojno-obrazovnim skupinama u kojima prevladava topla socio-emocionalna klima, mirna i opuštajuća atmosfera te je osigurano primjereno vrijeme dnevnih aktivnosti. Kada je stvorena atmosfera prožeta međusobnim povjerenjem, u kojoj svako dijete osjeća sigurnost i slobodu izražavanja svojih misli i osjećaja i gdje su uspostavljeni

suradnički odnosi, tada ona djeluje motivirajuće na dječju komunikaciju i simboličku igru (Petrović-Sočo, 2014).

7.4. Ponašanje i postupci odgojitelja

Lillemyr (2009, prema Badurina, 2015) navodi kako bi odgojitelj trebao posjedovati sposobnost uživljavanja u dječju osmišljenu igru i sudjelovati što je više moguće predano i motivirano kao i djeca. Odgojitelj svojim postupcima, koji ovise o njegovom ponašanju, načinu komunikacije i interakcije s djecom, može pridonijeti razvoju složenosti simboličke igre (Fromberg Pronin i Bergen, 2006, Johnson i sur., 2005, Wood i Attfield, 2005, prema Badurina, 2015). Primjerice, preuzimanjem uloge suigrača u igri, osiguravanjem primjerenih prijedloga i materijala (Frost i sur., 2012, Wittmer i Petersen, 2006, prema Badurina, 2015). Međutim, ukoliko odgojitelj postane previše nametljiv u simboličkoj igri i preuzme kontrolu nad njom, ona se pretvara u vođenu i organiziranu aktivnost (Fromberg Pronin i Bergen, 2006, Johnson i sur., 2005, Wood i Attfield, 2005, prema Badurina, 2015). Prema Badurina (2015) kada djeca izraze želju da se odgojitelj uključi u simboličku igru kao ravnopravan suigrač i kroz njegovo redovito sudjelovanje u igri, ona dobivaju povratnu informaciju kako su i njihove organizirane aktivnosti vrijedne, potrebne i uvažene. Prakticiranjem njihovih osmišljenih aktivnosti, razvija se i jača uvažavajući odnos između odgojitelja i djece koji je temeljen na međusobnom poštivanju i razumijevanju. Poticanjem i radom na što boljem odnosu odgojitelja i djece, stvara se prigodno okruženje za poticanje poboljšanja odnosa među djecom (Petrović-Sočo, 2014).

8. RODITELJSKA ULOGA U DJEČJOJ IGRI

Autorica Nenadić-Bilan (2014) navodi važnost provedenog kvalitetnog, zajedničkog vremena roditelja i njihove djece. To vrijeme uključuje aktivnosti kao što su zajednički obiteljski obroci, razgovori, kućanski poslovi, igra ili pak šetnje i izleti. Također navodi kako provedeno kvalitetno vrijeme, primjerice tijekom zajedničke igre, doprinosi dječjem razvoju i odgoju te u izgradnji međusobnog odnosa bliskosti, povjerenja i općenitog zajedništva.

Igra roditelja i djeteta se može promatrati kroz klasifikacijsku podjelu na interpersonalni oblik te na oblik igre koji je usmjeren na objekt (Bornstein i Tamis-

LeMonda, 1990, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002). Interpersonalni oblik igre podrazumijeva igru koja uključuje interakciju licem u lice, društvenu ili fizičku igru. Odnosno, igru koja zahtjeva izravnu i interaktivnu sudionikovu uključenost u igrovnu aktivnost. Igra koja uključuje interakciju licem u lice najčešće je uočljiva u dojenačkoj dobi djeteta u odnosu s njegovom majkom (Stern, 1977, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002). Zatim u društvenoj igri roditelji i dijete se uključuju u igru s različitim ulogama u kojoj djetetova uloga često uključuje određena motorička ponašanja koja su u skladu s kontekstom pojedine igre te postepeno preuzima veću igrovnu odgovornost, dok je roditeljska uloga usmjerena na voditeljstvo igre (Crawley i sur., 1978, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002). Fizička se igra često pojavljuje u igrovnom odnosu djeteta i oca, iako i majke nerijetko prakticiraju ovakav igrovni oblik. Sudjelujući u ovakvoj igri, dijete je u poziciji, odnosno potrebi da nauči igrovna pravila, odnosno granice i prihvatljivo igrovno ponašanje u ovakvom obliku igre, s obzirom da može eskalirati u agresivne i društveno neprihvatljive oblike ponašanja. Oblik igre koji je usmjeren na objekt podijeljen je u tri skupine igara, koje se pojavljuju sukladno razini djetetova kognitivna razvoja, a to su istraživačka, nesimbolička i simbolička igra. Istraživačka se igra pojavljuje u dojenačkoj dobi djeteta te je usmjerena na djetetovo manipuliranje predmetima u njegovoj okolini, a roditeljska je uloga u takvoj igri predstavljanje novih, potencijalno teže dostupnih objekata djetetu kao i pokazivanje što sve oni mogu s predmetom učiniti (Bornstein i Tamis-LeMonda, 1990, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002). Nesimbolička se igra odnosi na imitacijske radnje, odnosno roditelj pokazuje djetetu kako na ispravan način može djelovati na individualni objekt te zatim nudi djetetu mogućnost da i ono ponovi prikladnu, konkretnu radnju. Nadalje, u simboličkoj igri roditelji uglavnom preuzmu ulogu publike i/ili voditelja igre, ovisno o dobi djeteta i njegovim provedenim igrovnim aktivnostima (Dunn, 1986, Fiese, 1990, Haight i Miller, 1992, Miller i Garvey, 1984, Slade, 1987, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002) te i sami češće iniciraju ovakav oblik dječje igre i ostaju uključeni u nju sve dok igrovna aktivnost ne dosegne svoj završetak (Damast, Tamis-LeMonda i Bornstein, 1996, Dunn i Wooding, 1977, Haight i Miller, 1993, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002). Svi ovi oblici igre roditelja i djeteta utječu na djetetov cjelokupni razvoj. Primjerice, na proširenje iskustva emocionalne ekspresivnosti (Beckwith, 1986, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002), stvaranje prilika za usvajanje društveno prihvatljivog (kao i igrovnog) ponašanja i načina komuniciranja (Bruner, 1983, Hay, Ross i Davis, 1979, Stern, 1977 prema Tamis-LeMonda i sur., 2022), usvajanje novih motoričkih

vještina i razvijanje osjećaja ustrajnosti i samostalnosti. Sudjelovanjem u simboličkoj igri, roditelji svom djetetu stvaraju prilike za postizanje napretka u djetetovom razmišljanju, mentalnoj reprezentacijskoj kompetenciji i vještinama rješavanja nastalih problema. Također, tijekom igre s roditeljima, općenito odraslima, dijete je potaknuto razvijati igru u složenijem, raznolikijem kontekstu te je ona češća i vremenski trajnija u odnosu na djetetovu samostalnu igru (Bornstein i sur., 1996, Dunn i Wooding, 1977, Fiese, 1990, Haight i Miller, 1992, O'Connell i Bretherton, 1984, Slade, 1987, prema Tamis-LeMonda i sur., 2002).

9. ZAKLJUČAK

Igra je jedna od najbitnijih aktivnosti u kojima dijete može sudjelovati. Dijete je potaknuto da u igri djeluje aktivno, punim bićem kako bi iz nje izvuklo maksimalne pogodnosti za vlastiti razvoj, ali i općenito za osjećaj zadovoljstva i ispunjenja svojih trenutnih potreba.

Simbolička igra je jedna od vrsta igara koja ne označava samo viši razvojni stupanj igre, već i fizičkog, emocionalnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta. Kroz ovu igru dijete u vlastitom vremenu i prostoru izvodi doživljene radnje, ali i one koje želi proživjeti bez pravila i mogućnosti koje nudi realan životni kontekst. Također, ova igra omogućava djetetu da bolje razumije što se i zašto oko njega događa te mu pruža mogućnost da viđeno shvati na sebi svojstven način i prikaže ono što ga je najviše zaintrigiralo. Na taj si način može objasniti pojedine događaje, ali i ljudsko ponašanje i postupke. Kako bi dijete što bolje kroz igru prikazalo željeni kontekst, potrebno je da se koristi određenim simboličkim sredstvima i što vjerodostojnije izvede zamišljeni scenarij koji želi oživjeti. Iako se simbolička igra i njezina radnja odvija prema djetetovim individualnim željama i potrebama, porastom djetetove dobi i razine kognitivna razvoja i želje za igrom s drugima, dijete se usvajanjem određenih ponašajnim obrascima prilagođava potrebama i željama svojih suigrača te tako s njima razvija zajedničku simboličku igru.

Osim samog djeteta i njegovih vršnjaka, odrasli imaju utjecaj na razvoj simboličke igre. Odgojitelji i roditelji, svatko u vlastitom okruženju u kojem boravi s djetetom, mogu podići složenost simboličke razine tako što će se uključiti u nju, preuzeti određenu ulogu, poticati dijete na razvijanje radnje nuđenjem različitog

materijala, podržavanjem i bodrenjem te primjećivanjem sadašnjeg stanja i smišljanjem postupaka za poticanje daljnjeg razvoja igre i djeteta.

LITERATURA

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

Došen Dobud, A. (2016). *Dijete-istraživač i stvaralac: Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Drugo prošireno izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

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

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

Juras, Z. I. (2004). *Igra uloga i dječja osobnost*. Metodčki ogledi, 11 (2), 21-38.

Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.

Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Đakovo: Tempo.

Lazar, M. (2007). *Igra i njezin utjecaj na tjelesni razvoj*. Đakovo: Tempo.

Marjanović Umek, Lj., Lešnik 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.

Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre. Teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoji i obrazovanje (2015).

Nenadić-Bilan, D. (2014). *Roditelji i djeca u igri*. Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, 63 (1-2), 107-117.

Orr, E., Geva, R. (2015). *Symbolic play and language development*. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161.

Petrović-Sočo, B. (2014). *Symbolic Play of Children at an Early Age*. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 235-251.

Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). *Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi*. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (4), 603-620.

Starč, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

Tamis-LeMonda, C. S., Užgiris, I. Č., Bornstein, M. H. (2002). Play in Parent-Child Interactions. U M. H. Bornstein (Ur.), *Handbook of Parenting: Second Edition: Practical Issues in Parenting* (str. 258-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A., (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Treće izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)