

РАЗВИТИЕ НА СИМВОЛНАТА ИГРА В РАННОТО ДЕТСТВО И ЗНАЧЕНИЕТО ѝ ЗА СОЦИАЛНОТО И КОГНИТИВНО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО

ас. Камелия Станева
Бургаски свободен университет

DEVELOPMENT OF SYMBOLIC PLAY IN EARLY CHILDHOOD AND ITS IMPORTANCE FOR THE SOCIAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Kameliya Staneva
Burgas Free University

***Abstract:** Symbolic play has long been considered a useful developmental context. This article examines the development of symbolic play in early childhood, with a focus on analyzing the theories of Piaget, Vygotsky, and Freud. The influence of parent-child interaction on the development of symbolic play and the extent to which it provides a supportive environment for enhancing social and cognitive development in children is examined.*

***Key words:** symbolic play, early childhood, social and cognitive development, parent-child interaction.*

Въведение

Някои от най-ранните доказателства за способността да се представят предмети, събития и отношения символично могат да бъдат открити в появата на символната игра или играта на преструвки в началото на втората година от живота на детето. С появата на тази способност, заедно с началото на езика и отложеното разбиране, бебето започва да изоставя пълната зависимост от сензомоторния начин на познание и започва да развива нов режим – такъв, при който вътрешните дейности вече не зависят изцяло от непосредствено присъстващите сетивни събития и в които ментални репрезентации играят все по-доминираща роля.

Играта е сложно поведение, което не подлежи на ясна категоризация в биологичните и психологическите науки. Докато игрови поведения като манипулиране на обекти и игрови битки са често срещани при различните видове, символната игра – небуквалното използване на обекти, действия или атрибути – вероятно е еволюирала черта, уникална за хората. В съответствие с това твърдение, символната игра изглежда се развива по сравнително фиксиран график и присъства във всяка култура, в която е била изследвана, въпреки че нейното съдържание и честота са културно опосредствани [12].

Теоретични подходи към символната игра

От гледна точка на развитието играта е от съществено значение за децата, защото допринася за тяхното когнитивно, социално-емоционално и физическо развитие. В символната игра се развиват различни умствени процеси: първо символната функ-

ция, след това мислене, памет, въображение, реч, творчество и всички останали когнитивни функции. В съдържанието на символичната игра детето отразява различни социални ситуации като семейни отношения, пазаруване, професии и т.н. по творчески начин. Това допринася за възприемането на половите роли, научаването на правилата, социализацията, овладяване на културата, към която детето принадлежи, разбиране и възприемане на емоции, преодоляване на егоцентризма, отдалечаване от настоящата ситуация и т.н.

Изследователите са единодушни, че символната игра е свързана с други репрезентативни способности и е средство изразяване на егото в ранна детска възраст, като има важни последици за по-нататъчното социално и когнитивно развитие. Освен това повечето теоретици са съгласни, че в допълнение към своите функции в когнитивното и/или социалното развитие, символната игра е приятна дейност, която повечето деца изпълняват с удоволствие.

Въпреки съгласието си по някои основни въпроси, съществуват различия в разбирането относно точната функция, която обслужва символната игра, нейната организация и механизмите участващи в развитие ѝ. Докато най-влиятелните теоретични прегледи са тези на Пиаже [20] и Виготски [25], психоаналитичният възглед на Фройд [2] също е повлиял върху изследванията и теориите в тази област.

Пиаже

Най-подробната теория за развитието на символната игра е представена от швейцарския когнитивен теоритик Ж. Пиаже. В хода на неговата кариера централно място в изследвания му заема проблемът за генезиса и развитието на човешкото мислене [1]. Той открива, че тази област не е особено изследвана, съответно има възможността да ѝ даде име и я нарича „генетична епистемология“, което означава „учение за развитието на знанието“.

Пиаже забелязва, че дори децата имат някои умения що се отнася до обектите в средата им. Въпреки че това са прости сензорно-моторни умения, те дават насока на начина, по който детето изучава света наоколо и му помагат да трупа знания и да развива по-усложнени способности за изследване. Пиаже нарича тези умения „схеми“. Според Пиаже, схемата включва конкретната категория на знанията и процеса на активирането ѝ. Когато научаваме нова информация, например, ние използваме това знание, за да модифицираме, добавим или променим предварително съществуващите схеми. Едно дете, например, може да има схема за вида на кучетата. Ако единственият опит на детето е с малки кучета, то може да смята, че всички кучета са малки. Когато детето срещне голямо куче, обаче, то ще вземе тази нова информация и ще я добави към съществуващата схема. В конкретната ситуация, разпознаването на кучето и свързването му с категорията „кучета“ се нарича асимилация, а процесът на адаптиране на новия вид куче към старата схема (или създаването на нова схема) се нарича акомодация.

Първите символи на детето произлизат от неговите собствени сензомоторни схеми и са неделима част от него. Символната игра се появява за първи път на възраст около 18 месеца. Тя е част от общата символична или семиотична функция, която включва също език, имитация и умствени образи. На по-късен етап детето е способно да разшири своите схеми за действие към други обекти и лица и да приеме символично техните схеми на действие. В последния етап символът става независим не само от собственото действие на детето, но и от всички други действия. Символният акт на идентификация се случва вътре в репрезентативната мисъл и вече е неде-

лим от действието, което то изразява. Основната промяна в употребата на символи, настъпваща с развитието, е намаляването на зависимостта от явното действие и физическа прилика, тъй като символът се превръща в интернализиран образ [22]. Детето трябва да е способно да имитира своите собствени и чужди дейности, които не са игрови, във времето след първоначалното им възникване, разигравайте схеми при липса на подходящи сигнали.

Виготски

Според Виготски символната игра възниква, защото детето има нужди и стремежи, които са непосредствено непостижими в реалността. В крайна сметка езикът и мисълта са средства, чрез които такива нужди и желания могат да бъдат незабавно реализирани. Според Виготски символната игра е преходен етап в развитието на репрезентативната мисъл [16]. Детето използва един обект, за да представи друг като основна точка за отделяне на значение от изключителната сфера на конкретни физически обекти. Езикът и вътрешното умствено представяне са крайните резултати от този процес. Виготски твърди, че ограниченията на социалния свят са тези, които мотивират детето да се преструва. Например на едно петгодишно дете не е позволено да кара автобус, но за да задоволи това си желание, детето може да се преструва на шофьор на автобус и по този начин ще избегне необходимостта да чака навършването на пълнолетие и полагането на изпит за шофьорска книжа. Така възгледът на Виготски контрастира с този на Пиаже, тъй като преструвката на детето е в известен смисъл приспособяване към външната социална реалност, докато за Пиаже преструвката е чисто асимилативна дейност, в която детето налага свои собствени схеми върху външни обекти и събития. Изходната точка на Виготски е, че въпреки че способностите на малките деца се оформят до голяма степен от културните практики и системи на общността, в която се намират. С други думи Виготски не приема, че детето е в позиция да създава концептуален свят от нулата, а по-скоро детето трябва да присвои концептуалните ресурси на съществуващия културен свят, които са му предадени от родителите и заобикалящите го. Виготски подчертава, че децата не се развиват изолирано, а по-скоро в рамките на социална матрица (по-точно набор от матрици).

Виготски вижда играта като допринасяща значително за когнитивното развитие, като основна социална дейност [7]. Ролевата игра във въображаема ситуация изисква от децата да извършват два вида действия едновременно – външни и вътрешни. В играта тези вътрешни действия – операции върху значенията – все още зависят от външните операции върху обектите. Въпреки това, самото появяване на вътрешните действия сигнализира за началото на прехода на детето от по-ранните форми на мисловни процеси – сензорно-моторни и зрително-представителни – към по-напреднала абстрактна мисъл. Връзката игра-развитие може да се сравни с връзката инструкция-развитие, но играта осигурява фон за промени в потребностите и в съзнанието от много по-широк характер. Играта е източникът на развитие и създава зоната на проксималното развитие. Действието във въображаемата сфера, във въображаема ситуация, създаването на доброволни намерения и формирането на реални планове и волеви мотиви – всичко това се появява в играта и я прави най-високото ниво на предучилищно развитие [25].”

Фройд

Въпреки че Фройд се занимава с динамиката на егото, а не с когнитивното развитие само по себе си, той споделя някои аспекти от гледните точки както на Пиаже, така и на Виготски. Фройд [2] е първият теоретик, който предполага, че символната игра представлява средство за изразяване на желания, които в действителност може да не бъдат удовлетворени. Той разглежда символната игра като механизъм за намаляване на безпокойството, възникващ в отговор на конфликта между id (неудовлетворени желания) и изискванията както на суперегото, така и на реалността. По този начин символната игра може да се разглежда като вид функция на егото, посредническа между социалната реалност и личните, неудовлетворени желания, позиция, подобна на тази на Виготски. От друга страна, общият психоаналитичен възглед за фантазмената игра е, че тя представлява полет от реалността. Тази позиция е подобна на описанието на Пиаже за символичната игра като егоцентрична мисъл в нейното чисто състояние и неговия аргумент е, че функцията на такава игра е да защитава егото срещу изискванията на реалността [16].

Уиникът [26] описва символната игра като „област на междинен опит“, тоест област, включена между вътрешният свят на индивида, състояща се от най-интимните и лични аспекти и външният свят (обществото в най-широкия смисъл на думата), която се управлява от точни и обективни закони. Следователно за децата символната игра е важна възможност от една страна за придобиване на по-задълбочени познания за техния вътрешен свят и от друга страна за външната реалност, като по този начин постепенно признават съществуването и на двете реалности.

Други психоаналитични теоретици смятат, че фантазмената игра служи за подпомагане на детето при асимилиране на травматични преживявания, за разрешаване на специфични тревоги, свързани с всеки психосексуален етап от развитието и за подготовка на детето да приеме неприятни аспекти на реалността. Докато психоаналитиците са се съсредоточили върху ролята на символната игра във функционирането на егото, Пиаже и Виготски отделят внимание върху проблемите на когнитивното развитие.

Значението на символичната игра за социалното и когнитивното развитие

Последните десетилетия интересът на изследователите е фокусиран върху символната игра като предшественик или фасилитатор на социално-когнитивни способности. Бейтсън [4] твърди, че играта, в частност социално споделената символична игра, учи детето, че социалните ситуации не винаги трябва да се тълкуват буквално. Този начин играта въвежда детето в идеята за това как да комуникира и как да тълкува социалните послания. Играта като цяло е важна за усвояване на правилата по отношение на социалната комуникация, както и учи детето, че социалните роли могат да се променят.

Поради въображаемия си характер символната игра се отъждествява от някои автори [8, 20] като игрален фактор, допринасящ за креативността на децата. Тяхната аргументация е, че символната игра осигурява практика в това, което може да се нарече активиране на хипотеза, способност, която е широко полезна в ситуации за решаване на проблеми и в творчески начинания.

Връзката между символната игра и усвояването на езика също е широко обсъждана и изследвана тема. И двете области споделят много общи концептуални черти; по-специално, те са едновременно символични и комуникативни [26]. В съответствие

с тези общи черти, много проучвания са идентифицирали статистически значими едновременни и надлъжни асоциации между двете области [напр. 3, 12, 14, 19]. Тази връзка се наблюдава, когато двете поведения се появят около втората година от живота, както и при по-големи деца.

Символната игра или играта на преструвки и усвояването на език отдавна са свързани [6]. И двете разчитат на капацитет за представяне, а именно, използване на един елемент като означаващо за представяне на друг елемент. В играта с преструвки предметите или ситуациите се използват или изпълняват по начин, който не съществува в непосредствената реалност, докато в езика гласовият символ (дума) представлява вътрешно значение, което е свързано с обекти или събития в реалния свят. Освен това и двете поведения, играта на преструвки и езикът, споделят подобна архитектура на развитие, напредвайки от най-основните към по-напредналите форми. Капацитетът за символично представяне, както се разкрива чрез символична игра, се твърди, че отразява възникващата когнитивна компетентност на детето, възглед, който оформя по-голямата част от теорията и изследванията на връзките между символичната игра и езика [14].

Изследванията засягащи връзката между ранната езикова поява и символната игра предполагат някои времеви и структурни съответствия. С.А. Kelly и P.S. Dale [10] откриват, че децата, които все още не използват думи, също така не успяват да покажат символична игра, докато вече проговорилите деца (дори само няколко думи) демонстрират предсимволични схеми на игра и дейности. Проучвания на T. Ogura [18] и E. Veneziano [23] разкриват времеви връзки междусимволната игра и ранното езикова развитие. Анализите на L. McCune [14] на напречна проба на деца на възраст между 8 месеца и 24 месеца показват, че децата, които са направили специфични репрезентативни преходи по време на игра, са по-склонни да покажат постижение по отношение на езиковото си развитие. Установена е значителна връзка между началото на преструването и началото на развитието на речника.

Всичко описано до тук дава да се разбере, че символната игра представлява важен показател за ранна когнитивна компетентност. Малките деца не само придобиват знания, но те изразяват и представят своите идеи, мисли и чувства, когато участват в символична игра.

Родителско влияние

Има ли пряко влияние родителското поведение върху развитието на символичното?

Детската символната мисъл се развива в социален контекст на децата. Родителите се явяват първите учители, които показват на децата как да играят и по този начин допринасят значително за символичната игра на децата си. Според културно-историческия поглед върху играта, детската игра се развива, когато семействата променят значението на обектите и им приписват нови значения, като създават въображаеми ситуации, участват в играта на децата си и действат различно от реалното [9].

През 1938 г. британският педагог и психолог Valentine [22] описва в своето изследване, че е присъствието на познат възрастен улеснява изразяването на символична игра при много малки деца.

Изследване от 1996 г. на Damast, Tamis-LeMonda и Bornstein [5] показва, че майките насърчават децата си да проявяват символично игрово поведение, вместо да се включват в несимволично игрово поведение, когато децата им го демонстрират. Май-

ките дават модели на децата си и ги насърчават, за да могат децата да разширят дейността си по имитация и да надхвърлят това ниво.

Nielsen и Christie [17] в свое проучване от 2008 г. установяват, че участието на майките в играта под различни форми, оказва влияние върху развитието на поведението при игра на малки деца. Тяхната работа подчертава как малките деца не само ще имитират демонстрация на преструващи се действия на модел, но и ще използват тази демонстрация, за да катализират създаването на свои собствени преструвки.

Тези и още много други изследвания по темата доказват, че майките, които активно участват в символични игрови дейности с децата си и по този начин разширяват тяхното символично игрово поведение, ги карат да развият по-сложни символични игрови поведения в по-късни периоди на развитие.

Заклучение

От горния преглед може да се заключи, че символната игра оказва въздействие върху развитието на детето и с нейна помощ се развива във всички области. На символната игра може да се гледа като на решаващ двигател на детското развитие.

Макар последните години децата да прекарват все по-малко време в игра поради различни причини – забързан начин на живот, промени в семейната структура, нарастващата ориентация към академичните постижения, въздействие на съвременните технологии и т.н., символната игра не трябва да се подценява, защото има уникална и важна роля в насърчаването на здравословното развитие.

Използвана литература:

1. Балтаджиева, Й. Психология на развитието в детска и в юношеска възраст. Теоретични аспекти. Бургас, 2017.
2. Фройд, З. Отвъд принципа на удоволствието / Зигмунд Фройд ; Прев. от немски ез. Маргарита Дилова . - София : Наука и изкуство, 1992
3. Bates, E. (1979). *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy.* Academic Press.
4. Bateson, G. (1976). *A Theory of Play and Fantasy.* In J. S. Bruner (Ed.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 119-129). Harmondsworth: Penguin.
5. Damast AM, Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH. Mother-child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Dev.* 1996 Aug;67(4):1752-66. PMID: 8890505.
6. DeLoache, JS (2002). Ранно развитие на разбирането и използването на символни артефакти. В *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, U. Goswami (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch10>
7. Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49(2), 500–504. <https://doi.org/10.2307/1128716>
8. Fink, R. S. (1976). Role of Imaginative Play in Cognitive Development. *Psychological Reports*, 39(3), 895-906. <https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.895>
9. Fleeer, Marilyn. “‘Conceptual Play’: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 12 (2011): 224 - 240.
10. Kelly, C. A., Dale, P. S. (1989). Cognitive skills associated with the onset of multiword utterances. *Journal of Speech & Hearing Research*, 32(3), 645–656. <https://doi.org/10.1044/jshr.3203.645>

11. Kirkham, J., Stewart, A., & Kidd, E. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the fourth to the fifth year. *Infant and Child Development*, 22(3), 297-319. doi:10.1002/icd.1786.
12. Lillard AS. Why Do the Children (Pretend) Play? *Trends Cogn Sci*. 2017 Nov; 21(11):826-834. doi: 10.1016/j.tics.2017.08.001. Epub 2017 Aug 29. PMID: 28864312.
13. Lewis V, Boucher J, Lupton L, Watson S. Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *Int J Lang Commun Disord*. 2000 Jan-Mar; 35(1):117-27. doi: 10.1080/136828200247287. PMID: 10824228.
14. McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
15. Moore, T. (1964), REALISM AND FANTASY IN CHILDREN'S PLAY. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5: 15-36. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1964.tb02127.x>
16. Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1–23. <https://doi.org/10.1159/000277285>
17. Nielsen, M., & Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17, 151–162. doi:10.1002/icd.538.
18. Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language*, 18(2), 273–294. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011065>
19. Piaget, Jean, (1951). *Play, Dreams And Imitation In Childhood* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
20. Singer, Jerome L. *The Child's World of Make-Believe; Experimental Studies of Imaginative Play*. Academic Press, 1973.
21. Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52(1), 186–195. <https://doi.org/10.2307/1129229>
22. Valentine, C.W. (1938), A study of the beginnings and significance of play in infancy. *British Journal of Educational Psychology*, 8: 188-200. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1938.tb03123.x>
23. Veneziano E. Early language and nonverbal representation: a reassessment. *J Child Lang*. 1981 Oct;8(3):541-63. doi: 10.1017/s0305000900003421. PMID: 7309816.
24. Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. In M.Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology*. White Plains, NY: Sharpe. (Original work published 1933)
25. Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.
26. Winnicott, D.W (1951). Transitional objects and transitional phenomena. In D.W Winnicott, *Collected Papers*, 229-242. New York, NY: Basic Books.