



KREATIVNI ČOVEK – ČOVEK KOJI SE IGRA

KIRIL BARBAREEV, JADRANKA RUNCHEVA

Univerzitet Goce Delčev, Štip, R. S. Makedonija
kiril.barbareev@ugd.edu.mk, jadranka.runceva@ugd.edu.mk

Apstrakt

Naučne studije o tome kako se deca razvijaju, zašto je rani razvoj detinjstva važan, koji su elementi razvoja univerzalni, a koji kulturno specifični, kao i kako rani razvoj utiče na kasniji razvoj, poslednjih decenija podižu svest i utiču na obrazovne politike širom sveta. Pravilan razvoj dece podrazumeva sticanje veština i kompetencija koje im omogućavaju da se uspešno integrišu i učestvuju u svom okruženju, kao i da ostvare svoj razvojni potencijal — kako u datom trenutku, tako i kroz izgradnju temelja za celoživotni razvoj. Deca uče kroz igru na način koji je prirodan i izuzetno efikasan. Njihova sposobnost da istražuju i eksperimentišu odražava samu suštinu naučnog procesa. Igra nije samo osnova kognitivnog razvoja, već i sredstvo društvenog i kulturnog učenja, što je čini fundamentalnim delom detinjstva.

Ključne reči: razvoj dece, učenje kroz igru, kreativnost

1. Značaj ranog razvoja detinjstva

Prve godine detetovog života imaju presudan značaj jer se u tom periodu postavljaju osnove za dalji razvoj. Upravo u ranom detinjstvu formiraju se početni obrasci ponašanja, učenja i različitih kompetencija, dok društveni i sredinski uticaji počinju da oblikuju i usmeravaju genetske predispozicije. Mozak u tom periodu prolazi kroz intenzivan rast i razvoj, a stvaraju se i biološki mehanizmi koji detetu omogućavaju da se prilagođava i odgovara na stresne situacije (UNICEF Srbija, 2019).

Rano detinjstvo predstavlja ključan period tokom koga se oblikuju kognitivne, emocionalne i socijalne sposobnosti, a kvalitetni programi ranog obrazovanja i nege imaju snažan zaštitni i razvojni efekat (UNESCO, 2018; Kumar, 2025). Rani životni uslovi snažno utiču na razvoj mozga i određuju buduće učenje, zdravlje, ponašanje, a samim tim i produktivnost i prihode tokom života. Razvoj mozga počinje još tokom prenatalnog perioda, a bebe se rađaju sa milijardama neurona – specijalizovanih moždanih ćelija koje prenose informacije kroz telo. Zbog izuzetno brzog rasta u ranom detinjstvu, mozak dostigne oko 80% svoje odrasle težine već do druge godine života, a oko 90% pune veličine dostiže do pete godine (Centre for Early Childhood Excellence, 2024). Naučnici sa Centra za razvojno detinjstvo na Harvardu ističu da je mozak u najranijim godinama izuzetno plastičan — ne samo da se razvija veoma brzo, već je i posebno osetljiv na okolinu u kojoj dete odrasta. Razvoj mozga počinje stvaranjem viška ćelijskog materijala potrebnog za formiranje sinapsi, jer organizam prirodno proizvodi više materijala nego što će mu kasnije biti potrebno. Kako vreme prolazi, neuronske veze se jačaju ili ostaju nerazvijene u zavisnosti od iskustava koja dete doživljava ili ne doživljava. Ponavljana iskustva učvršćuju i ubrzavaju stvaranje veza, dok nedostatak određenih stimulusa u ključnim periodima razvoja može usporiti formiranje veza u pojedinim delovima mozga (Centre for Early Childhood Excellence, 2024).

Ovaj značaj je prepoznat globalno: Dva veoma važna cilja Ujedinjenih nacija (UN), čija je realizacija direktno povezana sa odnosima i kvalitetom u ranom razvoju deteta, jesu: Ciljevi održivog razvoja (Sustainable Development Goals – SDGs), posebno Cilj 4 – koji se fokusira na obezbeđivanje kvaliteta u inkluzivnosti, otvorenosti i pravičnosti u obrazovanju i promovisanje mogućnosti za celoživotno

učenje za sve; kao i cilj 4.2, koji se posebno odnosi na rani razvoj deteta i naglašava da do 2030. godine treba da se uspostavi sistem koji će obezbediti da sve devojčice i svi dečaci imaju pristup kvalitetnom ranom razvoju, nezi u predškolskom obrazovanju, kao i da budu dobro pripremljeni za osnovno obrazovanje. (United Nations, n.d.; UNESCO, 2018) Cilj 4.2 direktno se odnosi na kreatore obrazovnih politika i procenu toga da li preduzimaju konkretne korake kako bi deca „pravilno napredovala u razvoju i bila na dobrom putu“ kada započnu osnovno obrazovanje. Ali, šta zapravo znači da se deca pravilno razvijaju i da su „na dobrom putu“?

Stoga, ulaganje u kvalitetne uslove za razvoj i igru u ranom detinjstvu predstavlja ulaganje u dugoročni obrazovni i društveni kapital. Ulaganje u rane godine života predstavlja jednu od najdelotvornijih strategija za smanjenje ekstremnog siromaštva, podsticanje zajedničkog prosperiteta i izgradnju ljudskog kapitala neophodnog za ekonomski rast i diverzifikaciju. Ipak, milioni male dece širom sveta i dalje ne ostvaruju svoje pune razvojne mogućnosti zbog nedovoljne ishrane, nedostatka rane stimulacije, učenja i negujuće brige, kao i izloženosti stresu koji nepovoljno utiče na njihov razvoj. (The World Bank, n.d.). Evropska komisija je 2021. godine uspostavila Evropsku garanciju za decu sa ciljem da spreči socijalnu isključenost obezbeđivanjem pristupa ključnim uslugama za decu u riziku, kao što su besplatno rano obrazovanje, školovanje, zdravstvena zaštita, kvalitetna ishrana i adekvatno stanovanje (European Commission, n.d.).

2. Rođeni za igranje“: biokulturni koreni igre

Ljudi su složena kombinacija ponašanja oblikovanih kroz evoluciju i kulturu. „Biokulturni model (ljudskog bića) odražava spoj urođenih i naučenih uticaja“ (Mallon & Stich, 2000). Što je društvo odraslih složenije i fleksibilnije, to vrste životinja duže provode vreme u svom maloletničkom, predodraslom periodu i to su aktivnosti igre u kojima učestvuju složenije i raznovrsnije.

Dečja igra im pruža ključno iskustvo vežbanja kako bi razvili veštine koje su neophodne odraslima za preživljavanje. Prema Pijažeu i Inhelder (1969), „igra dece (i životinja) ima suštinsku funkcionalnu vrednost i predstavlja pripremu (obuku) za buduće aktivnosti pojedinca. Odatle, kao i sva mlada bića, deca su ‘rođena da se igraju‘ (Piaget & Inhelder, 1969).

Socijalno i tehnološki najsavremenija društva na svetu jesu ona koja su stvorena od strane ljudskih bića čije je funkcionisanje zasnovano na kapacitetu da sarađuju i takmiče se, utemeljeno u sposobnosti da komuniciraju visoko apstraktne misli putem najvažnijeg ljudskog medijuma – jezika.

Odraslo ljudsko biće jeste evoluirani organizam i proizvod dugog razvojnog procesa unutar kulture jezika, stoga biokulturna perspektiva nudi produktivan način za istraživanje ljudskog razvojnog ponašanja u kojem jezik ima ključnu ulogu (Jarvis, 2010, p. 61).

U svojim istraživanjima Machery, Mallon, Nichols i Stich (2009) dadotiču se tema relevantnih za igru i njenu ulogu kod dece, posebno u kontekstu kognitivnog razvoja, moralne evolucije i kulturnog oblikovanja (Machery, Mallon, Nichols, & Stich, 2009). Iz njihove perspektive (Machery et al., 2009), igra nije samo zabavna aktivnost, već i biokulturni mehanizam koji oblikuje kognitivne, moralne i kulturne aspekte dečjeg razvoja. Ona predstavlja univerzalan, ali kulturno specifičan način kroz koji deca uče da razmišljaju, rešavaju probleme, socijalizuju se i razumeju svoju ulogu u svetu.

Iz **biokulturne perspektive**, igra je platforma na kojoj se prepliću biološke sposobnosti (poput učenja, rešavanja problema i razvoja motorike) sa kulturnim vrednostima, normama i praksama.

Sa aspekta bioloških osnova igre, ona je univerzalno ponašanje kod ljudi i životinja. Kod dece, ona razvija motoriku, kognitivne kapacitete i emocionalnu regulaciju i omogućava aktivno vežbanje kognitivnih funkcija poput planiranja, predviđanja ishoda i rešavanja problema.

Sa aspekta **kulturnih dimenzija** – kultura ima snažan uticaj na strukturu igre. Na primer, različite kulture koriste igru za prenošenje specifičnih veština ili vrednosti, kao što su saradnja, takmičenje ili kreativnost. Igra takođe odražava kulturni kontekst – deca često imitiraju aktivnosti iz svoje okoline, poput porodičnih uloga ili zanimanja, kroz simboličku igru.

Jedan od centralnih aspekata istraživanja Stiča i Malona jeste to da moralna uverenja i ponašanja nisu u potpunosti biološki determinisana, već se formiraju kroz interakciju sa kulturom. Igra je ključni mehanizam u tom procesu. Ona pomaže deci da internalizuju društvena očekivanja i razviju identitet usklađen sa kulturnim okvirom.

U individualističkim kulturama (npr. zapadnim), igre često naglašavaju autonomiju i kompetitivnost (npr. sportovi ili takmičarske igre). U kolektivističkim kulturama (u delovima Azije i Afrike), igre naglašavaju saradnju i grupnu harmoniju.

U delu Gopnik, Meltzoff i Kuhl (1999) autori istražuju fascinantnu sposobnost dece da uče kroz interakciju sa svetom, pri čemu je igra ključna aktivnost u njihovom kognitivnom i socijalnom razvoju. Suština njihovih nalaza jeste da deca funkcionišu kao mali naučnici: ona radozno ispituju okolinu, isprobavaju različite mogućnosti, postavljaju „sopstvene“ hipoteze i kroz igru proveravaju kako svet zapravo funkcionise. Kroz pokušaje i greške, deca testiraju pravila, predviđaju ponašanje objekata i ljudi i potvrđuju ili menjaju svoje pretpostavke. Kroz igru, deca razvijaju osnovne kognitivne veštine, kao što su uzročno razmišljanje, rešavanje problema i kreativnost. Igra nije pasivan proces – ona uključuje aktivno učenje, socijalnu interakciju i istraživanje fizičkog i socijalnog sveta.

Prema autorima, deca uče kroz igru na način koji je istovremeno prirodan i izuzetno efikasan. Njihova sposobnost za istraživanje i eksperimentisanje odražava suštinu naučnog procesa. Igra nije samo temelj kognitivnog razvoja, već i sredstvo socijalnog i kulturnog učenja, čineći je temeljnim delom detinjstva.

Studija Hines i saradnika (2002) razmatra kako se rodne razlike ispoljavaju u gruboj fizičkoj igri dece, koja obuhvata aktivnosti poput rvanja, trčanja i simuliranog takmičenja. Autori posebno analiziraju na koji način odrasli opisuju i procenjuju ovu vrstu igre kod dečaka i devojčica, ukazujući na prisustvo jezičkih i kulturnih pristrasnosti u tumačenju dečjeg ponašanja.

Hines i saradnici (2002) razmatra ulogu bioloških faktora (hormona) i njihov uticaj na izbor igre i ponašanje kod devojčica sa kongenitalnom adrenalnom hiperplazijom (CAH). Ova studija je povezana sa temama poput rodni razlika, hormonalnih uticaja na igru i uloge kulture u razvoju.

Ona poziva na preciznije istraživanje i podršku svoj deci, bez obzira na rod, u fizičkim aktivnostima. To ima značajne implikacije na razvoj politika i obrazovnih pristupa.

Ključni nalazi studije ukazuju na to da Hines i saradnici (2002):

- **Jezičke pristrasnosti:** Istraživanja pokazuju da se u igri često koristi jezik koji mušku decu karakteriše kao „aktivniju“ i „agresivniju“, dok se ženska deca opisuju kao „manje uključena“ ili „manje fizički aktivna“. Ovo dovodi do kulturnih pristrasnosti koje mogu potceniti ulogu devojčica u fizičkoj igri.
- **Rodni stereotipi:** Odrasli imaju tendenciju da isto ponašanje različito tumače kod dečaka i devojčica. Na primer, rvanje kod dečaka se smatra normalnom igrom, dok se kod devojčica može percipirati kao neprimereno ili agresivno ponašanje. Kada su devojčice uključene u grupnu fizičku igru, njihova interakcija se često doživljava kao manje intenzivna i tumači kao „manje ozbiljna“. Studija ukazuje da ove percepcije mogu oblikovati podršku koju deca dobijaju od odraslih za ovu vrstu igre.
- **Rodni uticaj** je takođe veoma značajan: iako su dečaci češće uključeni u ovakve igre, studija pokazuje da i devojčice uživaju u ovim aktivnostima kada imaju adekvatnu podršku i kada igraju u okruženju koje podstiče ovakav oblik igre.

Implikacije studije ukazuju odraslama i stručnim saradnicima da je jezik koji se koristi potrebno da bude neutralan i da ne pojačava rodne stereotipe. Takođe, potrebno je uzeti u obzir kulturni i socijalni kontekst igre. Važno je smanjiti pristrasnosti prema dečacima i devojčicama u pogledu njihove fizičke igre.

Podrška fizičkoj igri kod sve dece može doprineti poboljšanju njihovog socijalnog razvoja i samopouzdanja. Prepoznavanje vrednosti ovog tipa igre za devojčice može dovesti do veće inkluzivnosti u fizičkim aktivnostima koje se često smatraju „muškim“.

3. Metakognicija i samoregulacija kod male dece

Važnost razvoja i posvećenosti ranim metakognitivnim i samoregulatornim sposobnostima kod male dece potvrđena je u mnogim istraživanjima. Studija Blera i Raze (Blair and Razza, 2007), sprovedena sa decom uzrasta od 3 do 5 godina iz porodica sa niskim prihodima u SAD, pokazala je da aspekti samoregulacije utiču nezavisno od opšte inteligencije na oblasti rane matematike i čitanja, koje su merene godinu dana kasnije.

Na duži vremenski period, Švajnhart i Vejkart (Schweinhart & Weikart, 1998) pratili su grupu dece iz socijalno skromnih domaćinstava koja su bila ohrabrivana da razvijaju niz veština samoregulacije kroz praćenje šeme planiranja, što je ključno podržavalo decu u planiranju, preuzimanju odgovornosti i refleksiji o sopstvenom učenju.

Kod dece je primećeno (Schweinhart & Weikart, 1998) povećanje koeficijenta inteligencije. Studija je pratila ovu decu tokom naredne 23 godine i primećeni su viši nivoi „stvarnih životnih postignuća“ (na primer: niža stopa hapšenja u odnosu na prethodne generacije, manje emocionalnih problema, veća posvećenost domu, lično vlasništvo i viša primanja).

Da bi se razumelo zašto samoregulacija može značajno uticati na učenje, posebno na školsko učenje i to dugoročno, važno je razmotriti prirodu kognitivnih procesa. Postoje dve bitne razlike među različitim vrstama učenja.

Prvo, postoji razlika između onoga što se može nazvati „slučajnim“ (incidentnim) učenjem i učenja koje je unapred planirano ili „namerno“, kao što je ono u obrazovnim uslovima. Svi mi bez većeg napora usvajamo ogromne količine informacija slučajno u svakodnevnom životu, ali za namerno učenje i pamćenje potrebno je ulaganje truda, koje nas uključuje u niz „metakognitivnih“ aktivnosti, kao što su planiranje, izbor kognitivnih strategija i procena sopstvenog učenja.

Druga razlika je između kognitivnih aktivnosti koje su uvežbane i dobro razumene, te stoga više automatizovane, i onih koje su potrebne kada zadatak zahteva rešavanje problema i kreativnost.

Triarhička teorija inteligencije Sternberga sastoji se od tri različite komponente: (1) kreativne, (2) analitičke i (3) praktične sposobnosti. Kreativnost je sposobnost da se imaju nove, originalne ideje, a analitičnost može pomoći osobi da proceni da li je ideja dobra ili ne. „Praktične sposobnosti se koriste za primenu ideja i ubeđivanje drugih u njihovu vrednost“ (Sternberg & Sternberg, 2012, str. 21).

U središtu Sternbergove teorije (Sternberg & Sternberg, 2012) je saznanje, odnosno obrada informacija. On navodi da se obrada informacija sastoji od tri dela: (1) metakomponente, (2) komponente učinka i (3) komponente za sticanje znanja. Ovi procesi prelaze od izvršnih funkcija višeg reda ka funkcijama nižeg reda. Metakomponente se koriste za planiranje i procenu problema, komponente učinka prate uputstva metakomponenti, a komponenta za sticanje znanja uči kako da se problemi reše.

Ova teorija se može objasniti primerom rada na umetničkom projektu. Najpre se odlučuje šta će se crtati, zatim se pravi plan i skica. Tokom procesa prati se napredak i procenjuje da li daje željeni rezultat. Svi ovi koraci spadaju u metakomponentnu obradu, komponenta učinka je samo crtanje, a deo za sticanje znanja odnosi se na učenje ili usavršavanje crtačkih veština.

Ove „metakomponente“ razlikuju sposobne učenike, koji mogu da primenjuju postojeća znanja i veštine u novim situacijama, problemima i zadacima, od učenika koji se muče pri suočavanju s nečim novim.

4. Fleksibilnost misli – uticaj igre

Metakognitivni ili samoregulatorni procesi posebno su značajni kada uključuju rešavanje kognitivnih zadataka i/ili naporene pokušaje da se nauči nešto „namerno“, kao i kada se zahteva rešavanje problema ili kreativnost. Bruner (Bruner, 1972) tvrdi da su to kognitivne veštine višeg reda, koje je on nazivao „fleksibilnost misli“, a koje su isključivo ljudske i razvijaju se u detinjstvu kroz igre u kojima deca učestvuju.

Njegova teorija, poznata kao učenje otkrivanjem, fokusira se na aktivno učešće učenika u procesu učenja kroz istraživanje i manipulaciju predmetima, izvođenje eksperimenata ili uključivanje u pokušaje i greške. Ključni elementi teorije su (Bruner, 1972):

1. Deca/učenici sami grade svoje znanje;
2. Naglasak na rešavanju problema i kritičkom mišljenju;
3. Vaspitači/nastavnici deluju kao fasilitatori, a ne direktni instruktori;
4. Učenje kroz istraživanje i eksperimentisanje.
5. Značaj njegove teorije:

Učenje otkrivanjem podstiče dublje razumevanje, bolje pamćenje informacija i razvoj kritičkog mišljenja.

Uticao igre na spoznaju najviše je istraživao korišćenjem varijanti klasične studije Silve (Sylva, 1976) o sposobnosti rešavanja problema. U ovim eksperimentima, jedna grupa dece trebalo je da „nauči“ kako da koristi skup predmeta da reši određeni problem, dok je drugoj grupi data mogućnost da se slobodno igra sa istim predmetima.

Obe grupe su bile podjednako uspešne. Međutim, prva grupa je pokazivala obrazac odgovora „sve ili ništa“, gde deca ili odmah uspeju ili odustanu. Nasuprot tome, deca koja su imala slobodu igre bila su inventivnija u osmišljavanju strategija i upornija ako prvi pokušaji nisu uspeali.

Istraživanja Pelegrinija i Gustafsona (Pellegrini & Gustafson, 2005) sa decom od 3 do 5 godina tokom jedne školske godine pokazala su da količina razigranog istraživanja, konstruisanja i korišćenja alata predviđa njihovu kasniju uspešnost u zadacima rešavanja problema, slično rezultatima Silvine studije.

Veliki deo savremene literature o dečjoj igri, posebno u obrazovnom kontekstu, inspirisan je idejama Vigotskog (Vygotsky, 1978). One nude dodatna saznanja o kognitivnim mehanizmima kroz koje igra doprinosi namernom učenju, rešavanju problema i kreativnosti.

Prvo, on povezuje igru sa razvojem detetove kontrole i samoregulacije u učenju. Tokom igre deca stvaraju svoju zonu narednog razvoja tako što sama sebi postavljaju izazove koji su razvojno primereni — što zadaci odraslih često nisu.

Određeni oblici igre posebno doprinose razvoju kognitivne samoregulacije i kontrole. Vigotski tvrdi da sociodramska igra ima veliku ulogu u razvoju samoregulacije, što potvrđuju brojna istraživanja, uglavnom fokusirana na pažnju i emocionalnu samoregulaciju (Berk et al., 2006; Elias & Berk, 2002; Karpov, 2005).

Vigotski (Vygotsky, 1978) takođe tvrdi da igra ima ključni doprinos razvoju simboličkog predstavljanja. Ljudska misao, kultura i komunikacija zasnivaju se na jedinstvenoj sposobnosti koristiti različite oblike simboličke reprezentacije — crtanje, vizuelna umetnost, mašta, jezik u svim formama, matematički simboli, muzička notacija, ples, drama.

Igra je prvi medij preko kojeg deca istražuju simboličke sisteme, naročito kroz pretvaranje. Ona predstavlja prelaz iz „situacionih ograničenja ranog detinjstva“ ka sposobnosti apstraktnog mišljenja odraslih (Vygotsky, 1978).

Suština je da deci treba podrška realnih situacija i predmeta kroz koje u igri razrađuju ideje Vigotskijev argument o igri i razvoju simboličkog predstavljanja potvrđuju mnogi istraživači. U njegovoj teoriji, sklonost male dece da pričaju sama sa sobom tokom obavljanja zadatka ima posebno značenje: takav govor predstavlja ključni korak u procesu učenja da se ideje predstave jezikom i da se jezik koristi za samoregulaciju aktivnosti.

Berk i njene kolege (Berk et al. 2006) otkrile su visoke nivoe samogovora i verbalne samoregulacije kod dece uzrasta 2–6 godina tokom otvorene, izmišljene ili dramske igre.

5. Zaključak

Igra predstavlja jedan od najvažnijih razvojnih mehanizama u ranom detinjstvu, kroz koji deca spontano razvijaju kognitivne, socijalne, emocionalne i kreativne sposobnosti. Analiza biokulturnih pristupa, razvojnih teorija i savremenih empirijskih saznanja pokazuje da igra istovremeno aktivira biološke potencijale deteta i omogućava usvajanje kulturnih obrazaca, čime se stvara jedinstven okvir za učenje, samoregulaciju i razvoj fleksibilnog mišljenja. Naučni doprinos ovog rada ogleda se u integrisanom razumevanju tri oblasti – biokulturnih osnova igre, ranih metakognitivnih procesa i simboličkog predstavljanja – koje se u literaturi često posmatraju odvojeno. Povezujući ove perspektive, rad pokazuje da igra nije samo spontana aktivnost, već ključni razvojni katalizator koji oblikuje detetovo mišljenje, samoregulaciju i sposobnost rešavanja problema.

Razmatrani teorijski okviri (Vigotski, Bruner, Sternberg) i empirijski nalazi (Gopnik, Meltzoff, Kuhl; Hines i saradnici; Blair i Razza) potvrđuju da deca tokom igre razvijaju radoznalost, sposobnost planiranja, praćenja i procene sopstvenih aktivnosti, simboličko mišljenje i kreativnost. Istovremeno, studije o rodnim razlikama i jezičkim pristrasnostima ukazuju da način na koji odrasli opisuju i vrednuju fizičku igru može oblikovati dečje iskustvo, samopouzdanje i uključenost, posebno kod devojčica. Ovo ističe potrebu za stvaranjem razvojnih okruženja koja podstiču slobodnu, raznovrsnu i rodno

nediskriminatornu igru, jer takva okruženja omogućavaju deci da maksimalno iskoriste svoje biološke i socijalne resurse i izgrade kompetencije važne za savremeno društvo.

U svetu koji postaje sve brži, glasniji i usmereniji na merenje i upoređivanje obrazovnih postignuća, spontana igra često gubi svoje mesto. Međutim, upravo u ovakvom kontekstu jasno je da igra ostaje nezamenjiva – kao prostor stvaralaštva, istraživanja i samoregulacije, ali i kao osnov za razvoj sposobnosti ključnih za 21. vek, poput kreativnosti, fleksibilnog mišljenja i socijalne kompetencije. Stoga je od suštinskog značaja da obrazovne politike, vaspitno-obrazovni programi i praksa stručnjaka dosledno prepoznaju igru kao centralni element detinjstva i kao temelj celovitog razvoja svakog deteta.

LITERATURA

- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74–100). Oxford University Press.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bruner, J. S. (1972). *The Relevance of Education*. New York: W. W. Norton.
- Centre for Early Childhood Excellence. (2024, November). *BCCS report and appendices*. Centre for Early Childhood Excellence. https://centreforearlychildhood.org/wp-content/uploads/2024/11/RFCEC_BCCS_Report_and_Appendices.pdf
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is play important? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238
- European Commission. (n.d.). *European child guarantee*. Retrieved [datum na pristup], from https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee_en
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. HarperCollins.
- Hines, M., Fane, B. A., Pasterski, V. L., Mathews, G. A., Conway, G. S., & Brook, C. (2002). Masculinized play in girls with congenital adrenal hyperplasia: Hormones and behavior. *Child Development*, 73(3), 619–633. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00427>
- Jarvis, P. (2010). *'Born to Play': The biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development*. SAGE Publications Ltd.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611114>
- Kumar, P. (2025). *Importance of early childhood education and its impact on children's cognitive and social development*. International Journal of Scientific Research in Science and Technology, 12(3), 1082-1086. <https://doi.org/10.32628/IJSRST25123119>
- Mallon, R., & Stich, S. (2000). The odd couple: The compatibility of social construction and evolutionary psychology. *Philosophy of Science*, 67(1), 133–154. <https://doi.org/10.1086/392766>
- Machery, E., Mallon, R., Nichols, S., & Stich, S. (2009). Rules or preferences? Moral diversity and moral realism. *Mind & Language*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2008.01353.x>
- Pellegrini, A. D., & Gustafson, K. (2005). *Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood*. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 113–135). New York: Guilford Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1998). *High/Scope Perry Preschool Program effects at age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sylva, K. (1976). *The relation between play and problem-solving*. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 274–303). Harmondsworth: Penguin.

- The World Bank. (n.d.). Early childhood development. Retrieved [unesi datum pristupa], from <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment>
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNICEF Srbija. (2019, avgust). *Modul 1: Rano detinjstvo – period neograničenih mogućnosti [PDF]*. UNICEF. <https://www.unicef.org/serbia/media/12021/file/Rano%20detinjstvo:%20period%20neograni%C4%8Denih%20mogu%C4%87nosti%20publikacija.pdf>
- United Nations. (n.d.). *Goal 4 | Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. United Nations Sustainable Development. Retrieved [datum na pristup], from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

A CREATIVE PERSON - A PERSON WHO PLAYS

Abstract

Scientific studies on how children develop, why early childhood development is important, which elements of development are universal and which are culturally specific, and how early development affects later development in recent decades raise awareness and influence educational policies around the world. The proper development of children means that they develop skills and competencies that will enable them to successfully integrate and participate in their environment and to realize their potential for development, both in the moment and through building the foundation for lifelong development. Children learn through play in a way that is both natural and deeply effective. Their ability to explore and experiment reflects the essence of the scientific process. Play is not only the basis for cognitive development, but also a tool for social and cultural learning, which makes it a fundamental part of childhood.

Keywords: *child development, learning through play, creativity.*