

Povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi

Lovrić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:810495>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi

Marija Lovrić

Zagreb, rujan 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi

Marija Lovrić

izv. prof. dr. sc. Maja Capanec

Zagreb, rujan 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marija Lovrić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2024.

Zahvala

Najprije, veliko hvala mentorici izv. prof. dr. sc. Maji Cepanec na nesebičnoj podršci, strpljenju i usmjeravanju tijekom izrade ovog diplomskog rada.

Hvala odgojiteljicama i stručno-razvojnoj službi DV Petrinjčica i DV Botinec na sudjelovanju i susretljivosti. Hvala i dječici koja su mi provođenje ovog istraživanja učinila iskustvom koje ću pamtiti cijeli život.

Posebnu zahvalu dugujem cijeloj svojoj obitelji, osobito roditeljima i bratu. Hvala vam za svu ljubav, podršku i ohrabrivanje. Hvala što ste uvijek vjerovali u mene.

Hvala svim prijateljima koji su bili uz mene tijekom cijelog ovog putovanja. Posebno hvala mojim kolegicama s kojima sam dijelila mnoge nezaboravne trenutke i stekla prijateljstva za cijeli život. Hvala što ste mi uljepšale ovaj period života.

SAŽETAK

Povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi

Marija Lovrić

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Maja Capanec

Studijski smjer: Logopedija

Igra je važan aspekt ponašanja koji obilježava razvoj djeteta. Simbolička igra, u literaturi često i pod nazivom igra pretvaranja, vrsta je igre čija su glavna obilježja zamjene jednog predmeta drugim, pridavanje zamišljenih obilježja i zamišljanje predmeta. Teorija uma je sociokognitivna sposobnost razumijevanja svojih i tuđih mentalnih stanja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost igre pretvaranja i razvijenosti teorije uma u djece u dobi od 4 do 6 godina. Za potrebe istraživanja izrađen je *Protokol za procjenu simboličke igre* kojim se procjenjivala igra, a teorija uma procijenjena je pomoću *Ljestvice teorije uma* (Wellman i Liu, 2004). Rezultati pokazuju da je simbolička igra najzastupljenija i dominantna vrsta igre u djece u dobi od 4 do 6 godina, prisutna kod 96,9% djece. Od glavnih obilježja igre pretvaranja najčešće prisutno obilježje je zamišljanje predmeta, uočeno kod 81,2% djece. Zamišljanje predmeta ujedno je i dominantni pokazatelj složenosti igre pretvaranja kod 56,3% djece. U kontekstu socijalnog aspekta igre dominantno je samostalno igranje, prisutno kod 43,8% djece. Teorija uma ispitana je zadacima razumijevanja različitih želja, različitih vjerovanja, različitih znanja, pogrešnih vjerovanja i skrivenih emocija. Najviše djece (90,6%) točno je odgovorilo na pitanje o različitim željama, a najmanje djece (18,8%) točno je odgovorilo na pitanje o eksplicitnom pogrešnom vjerovanju. Što se tiče povezanosti igre pretvaranja i teorije uma, rezultati pokazuju da su djeca sa složenijom igrom pretvaranja uspješnija na zadacima teorije uma. Ovo istraživanje pruža uvid u povezanost simboličkih i sociokognitivnih sposobnosti u djece, što su obje sposobnosti koje čine temelj jezičnog razvoja.

Ključne riječi: igra, simbolička igra, teorija uma

ABSTRACT

The relationship between symbolic play and theory of mind in preschool children

Marija Lovrić

Mentor: izv. prof. dr. sc. Maja Capanec

Field of study: Speech and language pathology

Play is an important aspect of behavior that shapes a child's development. Symbolic play, often referred to in the literature as "pretend play", is a type of play characterized by object substitution, the assignment of properties and imaginary objects. Theory of mind is the sociocognitive ability to understand one's own mental states and those of others. The aim of this study was to investigate whether there is a relationship between pretend play and the development of the theory of mind in children aged 4 to 6 years. For the study, the Protocol for the Assessment of Symbolic Play was developed and used in the assessment of play. Theory of Mind was assessed using the Theory of Mind Scale (Wellman & Liu, 2004). The results show that symbolic play is the most prevalent and dominant form of play in children aged 4 to 6 years, occurring in 96.9% of children. Among the main characteristics of pretend play, the most prevalent feature are imaginary objects, seen in 81.2% of children. Imaginary objects are also the dominant indicator of the complexity of pretend play in 56.3% of children. Solitary play is dominant social aspect of play, occurring in 43.8% of children. Theory of mind was assessed through tasks involving the understanding of different desires, different beliefs, different knowledge, false beliefs, and hidden emotions. The majority of children (90.6%) correctly answered the question about different desires, while the fewest children (18.8%) correctly answered the question about explicit false belief. Regarding the relationship between pretend play and Theory of Mind, the results show that children with more complex pretend play are more successful in Theory of Mind tasks. This study sheds light on the relationship between symbolic and sociocognitive skills in children, both of which form the basis for language development.

Key words: play, symbolic play, theory of mind

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Određenje igre.....	1
1.2. Vrste igre.....	1
1.2.1. Istraživačka igra	1
1.2.2. Funkcionalna igra.....	2
1.2.3. Konstruktivna igra.....	2
1.2.4. Simbolička igra	2
1.3. Socijalni aspekt igre	5
1.4. Važnost igre pretvaranja za jezični razvoj	6
1.5. Teorija uma	6
1.6. Povezanost igre pretvaranja i teorije uma	8
2. CILJ ISTRAŽIVANJA	12
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	13
3.1. Uzorak.....	13
3.2. Opis ispitnog materijala	13
3.3. Postupak ispitivanja	14
3.4. Metode obrade podataka	15
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	16
4.1. Vrsta igre.....	16
4.2. Socijalni aspekt igre	17
4.3. Započinjanje igre	18
4.4. Složenost igre pretvaranja.....	19
4.5. Stvarnost ili maštovitost.....	21
4.6. Vremenska perspektiva	22
4.7. Teorija uma	22
4.8. Povezanost složenosti igre pretvaranja i teorije uma	24
5. ZAKLJUČAK	30
6. LITERATURA.....	32
7. PRILOZI.....	36

1. UVOD

1.1. Određenje igre

Igra je ponašanje djeteta koje je nalik funkcionalnom ponašanju, ali svojom formom je spontano, često prenaglašeno i ima karakteristična obilježja (Pellegrini i Bjorklund, 2004). Burghardt (2011) navodi pet obilježja koje ponašanje mora zadovoljiti kako bi se definiralo kao igra:

- 1) Ponašanje nije isključivo funkcionalno, odnosno njegova primarna svrha nije preživljavanje organizma.
- 2) Ponašanje je spontano, voljno, namjerno, ugodno, potkrepljujuće ili autotelično.
- 3) Ponašanje je nepotpuno (postoje inhibirani ili ispušteni elementi), prenaglašeno, zrelo ili uključuje obrasce s izmijenjenom formom, slijedom ili ciljem.
- 4) Ponašanje se ponavlja u sličnom, ali ne stereotipnom, obliku u različitim kontekstima.
- 5) Ponašanje se javlja kad je dijete opušteno i nije pod stresom.

Vygotsky (1967) navodi da igra predstavlja zonu proksimalnog razvoja djeteta. Odnosno, tijekom igre vidljive su razvojne sklonosti djeteta da pokuša “skočiti” iznad razine svojeg uobičajenog svakodnevnog ponašanja te dijete pokazuje viši stupanj kompetencija.

1.2. Vrste igre

Brojni istraživači nude razne klasifikacije igre koje se razlikuju prema ponašanjima prisutnima tijekom igre. Lillard (2015) daje prikaz nekih od najčešćih klasifikacija igre, pri čemu se u ovome diplomskom radu fokusira na istraživačku, funkcionalnu, konstruktivnu i simboličku igru.

1.2.1. Istraživačka igra

Istraživačka igra podrazumijeva igru s predmetima tijekom koje dijete istražuje njihova obilježja (Lillard, 2015). Istraživačka igra uključuje tri oblika: (1) prinošenje predmeta ustima i istraživanje usnama i jezikom, (2) manipuliranje predmetom na način da se predmetom lupa, maše ili ga se baca i (3) vizualno istraživanje, dodirivanje i okretanje predmeta (Largo i Howard, 1979). U longitudinalnom istraživanju koje su proveli Largo i Howard (1979) uočeno je da je u dobi od 9 mjeseci dominantna vrsta igre bila istraživačka igra te da je njena učestalost nakon dobi od 18 mjeseci značajno smanjena. U dobi od 9 mjeseci djeca su najčešće istraživala

predmete ustima i manipulirala njima, a vizualno istraživanje predmeta bilo je na vrhuncu u dobi od 12 mjeseci.

1.2.2. Funkcionalna igra

Funkcionalna igra karakterizirana je funkcionalnom upotrebom predmeta, primjerice dijete jede žlicom ili češlja kosu četkom. Često uključuje oponašanje radnji i ponašanja koja je dijete vidjelo od osoba u svojoj okolini. Začeci funkcionalne igre vidljivi su već u dobi od 9 mjeseci te ova vrsta igre postaje dominantna u dobi od 15 mjeseci (Largo i Howard, 1979).

1.2.3. Konstruktivna igra

Konstruktivna igra prisutna je kada dijete koristi materijale za igru kako bi pomoću njih sagradilo nešto novo, primjerice toranj od kocaka, životinju od plastelina i slično. Ovakav oblik igre javlja se oko druge godine života. Metaanalizom istraživanja o konstruktivnoj igri, Christie i Johnsen (1987) zaključili su da učestalost funkcionalne igre raste u dobi od 2 do 4 godine te zatim ostaje stabilna u dobi od 4 do 6 godina. Tijekom razvoja dolazi do usložnjavanja konstruktivne igre. U početku se ona temelji uglavnom na manipulaciji predmetima, primjerice slaganju i rušenju kocaka, a kasnije postaje složenija i koordinirana te dijete više pažnje obraća na konačni produkt igre, npr. izgradnju bolnice od kocaka.

1.2.4. Simbolička igra

Simbolička igra najčešće je istraživana vrsta igre, a često se u literaturi može pronaći i pod nazivom igra pretvaranja. Igra pretvaranja kod većine djece javlja se između 18. i 24. mjeseca života, a njena glavna obilježja su zamjene jednog predmeta drugim, pridavanje zamišljenih obilježja i zamišljanje predmeta (Leslie, 1987). U ranoj dobi upotreba igrački tijekom pretvaranja odražava stvarnu upotrebu predmeta, primjerice dijete se pretvara da hrani lutku žlicom. U dobi od 19. do 24. mjeseca djeca počinju kombinirati dvije igračke, a zatim nekoliko njih, oponašaju zvukove (npr. zvuk automobila) te zamišljaju radnje u kojima su netko ili nešto drugo (Frost i sur., 2012). U dobi od 4 godine djeca mogu razlikovati pretvaranje i stvarnost, odnosno razumiju da ono što se događa u kontekstu igre pretvaranja ne mora biti stvarno. Igra pretvaranja svoj vrhunac dostiže u dobi od 3 do 5 godina (Weisberg, 2015). Ova vrsta igre, pogotovo u ranoj dobi, ovisna je o situacijskim i socijalnim čimbenicima, točnije o sličnosti predmeta i onoga u što se on pretvara (Lillard, 1993). Primjerice, dijete se može pretvarati da je štap čarobni štapić, ali

se vjerojatno neće pretvarati da je autić čarobni štapić, s obzirom da s njim ne dijeli neka zajednička obilježja.

Simbolička priroda igre pretvaranja njena je glavna karakteristika. U igri pretvaranja ponašanja često nemaju svoj uobičajen učinak kao u stvarnim situacijama te predmeti često nemaju svoja uobičajena obilježja. Primjerice, tijekom pretvaranja da je banana telefon, kada dijete uzima bananu, ono u igri zapravo uzima telefon te se njegova fizička radnja uzimanja banane u stvarnosti podudara s radnjom telefoniranja u pretvaranju (Weisberg, 2015).

Prema Piagetu (1962) sposobnost pretvaranja ovisi o sposobnosti reprezentiranja predmeta i situacija koji nisu trenutno prisutni, a koja se razvija oko druge godine života. Piaget (1962) također navodi kako je razvoj pretvaranja hijerarhijske prirode. Započinje se od poznatih, sebi usmjerenih radnji, prema simboličkom reprezentiranju jednog predmeta drugim te na kraju dolazi do uslozljavanja simboličkih kombinacija. Tri sposobnosti koje su prisutne tijekom igre pretvaranja, a odsutne ili smanjene učestalosti izvan domene igre su: (1) zamišljanje jednog predmeta kao dvije stvari istovremeno, (2) reprezentiranje jednog predmeta drugim i (3) reprezentiranje mentalnih reprezentacija drugih osoba (Lillard, 1993). Ove sposobnosti se međusobno nadograđuju te je uvjet za njihovo razvijanje djetetovo razumijevanje koncepta reprezentiranja. Odnosno, dijete mora razumjeti da određeni predmet može biti taj predmet, ali i da ga se može reprezentirati nekim drugim predmetom. Dijete je tijekom igre pretvaranja i reprezentiranja jednog predmeta drugim svjesno stvarnog identiteta predmeta dok se pretvara da je on nešto drugo. Primjerice, tijekom pretvaranja da je hrpa pijeska torta, dijete će se pretvarati da jede taj pijesak, ali ga neće stvarno pojesti jer je svjesno da je to zapravo pijesak (stvarni identitet), a ne hrana (pretvarani identitet) (Lillard, 1993).

Pretvaranje zahtijeva metareprezentacijske sposobnosti, odnosno sposobnost zadržavanja dviju mentalnih reprezentacija u umu. Tijekom pretvaranja istovremeno su prisutne dvije reprezentacije situacije, jedna je stvarna ili primarna, a druga je za ono što predstavlja pretvaranje. Postojanje istovremeno prisutnih reprezentacija sugerira da pretvaranje zahtijeva sposobnost koordiniranja između dviju reprezentacija. Primarne reprezentacije su transparentne i izravno reprezentiraju predmete i situacije te su s njima semantički povezane. Suprotno tome, reprezentacije u pretvaranju su netransparentne te nisu reprezentacije svijeta nego reprezentacije

reprezentacije, iz kojeg razloga ih se još naziva sekundarnim reprezentacijama ili metareprezentacijama (Leslie, 1987).

Leslie (1987) opisuje rani razvoj igre pretvaranja kroz četiri oblika igre pretvaranja temeljena na modelu odvajanja (eng. *decoupling model*). Model odvajanja odnosi se na sposobnost djeteta da može odvojiti primarnu reprezentaciju određenog predmeta od njegovog temeljnog obilježja, njegove stvarnosti, i pridati mu sekundarnu reprezentaciju, odnosno neko zamišljeno obilježje. Četiri oblika igre pretvaranja temeljena na modelu odvajanja su:

1. Neposredno pretvaranje – javlja se primarna reprezentacija trenutno percipirane situacije. Primjerice, ukoliko su u trenutnoj situaciji prisutni igračka konja ili prazna šalica, sustav pamćenja priziva informacije o entitetima koji su perceptivno slični (npr. konj) ili o funkcionalnim obilježjima predmeta (npr. o sadržaju). Prizvane informacije šalju se u manipulator i integriraju u sekundarnu reprezentaciju, što vodi do pretvaranja temeljenog na perceptivnoj ili funkcionalnoj sličnosti s primarnom reprezentacijom.
2. Planirano pretvaranje – za primarnu reprezentaciju koristi se opće znanje te nema podudaranja s trenutno percipiranom situacijom. Primarna reprezentacija priziva se iz pamćenja i integrira s informacijama bitnim za pretvaranje. Primjerice, primarna reprezentacija “Imala sam rođendansku proslavu.” priziva se iz pamćenja i integrira s informacijama o rođendanskoj torti, da bi došlo do pretvaranja proslave rođendana na kojoj je prisutna torta. S obzirom da u trenutnoj situaciji nije prisutna torta, dijete mora pronaći odgovarajući predmet u okolini koji će reprezentirati tortu.
3. Zapamćeno pretvaranje – prizivanje prethodnih sekundarnih reprezentacija iz pamćenja (npr. pretvaranje da je igračka medvjedića bolesna) koje se izravno prenose u manipulator i ponovno uspostavljaju kao sekundarne reprezentacije.
4. Razumijevanje pretvaranja kod drugih – prvo se stvara perceptivna reprezentacija o tome što netko radi u trenutnoj situaciji, nakon čega se generira sekundarna reprezentacija koja objašnjava ponašanje te osobe. Primjerice, u situaciji kada se majka pretvara da je banana telefon, dijete zaključuje o sličnosti banane i telefona na temelju funkcionalnog ključa, odnosno toga da majka govori u bananu. Zatim se informacija o banani kao telefonu prenosi u manipulator i stvara se sekundarna reprezentacija “mama se pretvara da je banana telefon”.

Postoje podvojena mišljenja oko toga treba li se pretvaranje definirati na ponašajnoj ili mentalnoj razini. S jedne strane smatra se da je igra pretvaranja oblik ponašanja te da je pretvaranje primarno povezano s ponašanjima, a ne s mentalnim stanjima ili namjerama (Lillard, 1993). Primjerice, dok se dijete pretvara da je banana telefon, ono izvodi radnje s bananom koje bi bile prikladne da je banana stvarno telefon, što nije povezano s mentalnim stanjima. S druge strane, Leslie (1987) navodi da uključivanje u igru pretvaranja zahtijeva razumijevanje mentalnih stanja kako bi dijete bilo svjesno namjere u igri. Odnosno, dijete treba razumjeti da je partnerova namjera u igri reprezentiranje telefona bananom.

Važno je i da dijete može razumjeti pretvaranje od strane drugih osoba. Već u funkcionalnoj igri vidljivi su znakovi da dijete promatra način na koji druge osobe koriste predmete i zatim to demonstrira u svojoj igri. Sposobnost razumijevanja pretvaranja drugih osoba javlja se krajem druge godine života, otprilike u isto vrijeme kada se djeca i sama počinju uključivati u igru pretvaranja (Leslie, 1987).

1.3. Socijalni aspekt igre

Važan dio igre je njen socijalni aspekt, odnosno međusobni odnosi djece tijekom igre. Parten (1932) je analizirala socijalni aspekt igre djece predškolske dobi te je s obzirom na socijalni aspekt podijelila ponašanja djece u šest kategorija: nezaokupljenost, samostalna igra, promatranje tuđe igre, usporedna igra, povezujuća igra i suradnička igra. Prema njoj, tijekom predškolskog perioda postupno raste usmjerenje na socijalnu okolinu i igra poprima veći socijalni aspekt. Whiteside i sur. (1976) promatrali su vršnjačke interakcije tijekom igre u djece u dobi od 1 do 5 godina vodeći se raspodjelom na šest kategorija od Parten (1932). Važna odrednica samostalne igre je da se dijete igra samo, igračkama koje su različite od onih koje koriste djeca oko njega, te je fokusirano samo na svoje aktivnosti. Rezultati su pokazali da je samostalna igra bila najzastupljenija kod dvogodišnjaka koji su 43% vremena proveli u samostalnoj igri, a četverogodišnjaci samo 24% vremena. Pokazalo se da je samostalna igra učestala u svim dobnim skupinama, ali njena učestalost s godinama opada. Dominantni oblik igre kod četverodišnjaka bila je povezujuća igra. U povezujućoj igri djeca se igraju zajedno, pri čemu su složna oko cilja ili teme, ali svako dijete slijedi svoje ideje, želje i pravila. Prisutna je interakcija u obliku posuđivanja predmeta, izmjena u igri, dijeljenja igračkaka i slično. U ovom istraživanju djeca su pokazivala sudjelovanje u zajedničkoj igri pretvaranja u dobi od 3;6 godina.

Suradničku igru karakterizira najviši socijalni aspekt, djeca imaju zajednički cilj u igri, aktivnosti jednog djeteta dopunjavaju se aktivnostima drugog djeteta te se održava recipročan razgovor. Začeci suradničke igre vidljivi su u dobi od 4 do 5 godina.

1.4. Važnost igre pretvaranja za jezični razvoj

Istraživanja pokazuju da igra pretvaranja podupire razvoj jezičnih vještina u djece (Weisberg, 2015; Lillard i sur., 2013). Pretvaranje i jezik oboje su u svojoj prirodi simboličke sposobnosti. Riječi u jeziku referiraju se na objekte u svijetu i povezane su s njima, čak i onda kada s njima ne dijele neka zajednička obilježja. Igra pretvaranja svojom simboličkom prirodom pruža djeci prilike da steknu vježbu i iskustvo u simboličkom svijetu, što potiče brže i lakše jezično usvajanje. Lewis i sur. (2000) proveli su istraživanje čiji je cilj bio ispitati povezanost jezika i konceptualnih sposobnosti te jezika i simboličkih sposobnosti. Rezultati su pokazali da igranje s predmetima u njihovoj konvencionalnoj funkciji, odnosno funkcionalna igra, uključuje samo konceptualne sposobnosti, ali ne i simboličke. Simbolička igra, nasuprot tome, zahtijeva i konceptualno razumijevanje i simboličke sposobnosti, isto kao i jezik, te je iz tog razloga važnija za razvoj jezika od funkcionalne igre.

1.5. Teorija uma

Teorija uma je sociokognitivna sposobnost koja uključuje razumijevanje i pridavanje mentalnih stanja sebi i drugima, a ključan period njenog razvoja je između treće i pete godine života (Wellman i sur., 2001). Mentalna stanja, poput želja, znanja, vjerovanja i emocija, mogu se razlikovati od stvarne situacije te biti različita kod različitih osoba (npr. dvije osobe imaju različita vjerovanja o istoj situaciji). Unatoč svojim razlikama, mentalna stanja slična su po tome što su subjektivna (Wellman i Liu, 2004). Razumijevanje mentalnih stanja zahtijeva sposobnost njihova razlikovanja od vanjskih događaja, situacija ili ponašanja. Dijete koje razumije mentalna stanja ujedno razumije da ona mogu odražavati vanjsku stvarnost i manifestirati se u ponašanju, ali da su, zbog toga što su unutarnja, različita od vanjskih događaja i ponašanja (Wellman i sur., 2001).

Već prije prvog rođendana djeca pokazuju prirodnu sklonost promatranju ponašanja drugih osoba i oblikovanju očekivanja o postupcima osobe na temelju njenog ponašanja (Rubio-Fernandez i Geurts, 2013). Tijekom predškolskog perioda prisutne su značajne razvojne promjene u sposobnosti teorije uma. Tijekom prve tri godine života djeca počinju pokazivati

napredovanje u razumijevanju mentalnih stanja. Najznačajnije kvalitativne promjene u teoriji uma događaju se između treće i četvrte godine te između pete i šeste godine (Sergienko i Koroleva, 2018). U dobi od 3 godine većina djece nije uspješna u rješavanju klasičnih testova teorije uma koji se uglavnom sastoje od zadataka kojima se ispituje razumijevanje pogrešnih vjerovanja. U dobi od otprilike 4 do 5 godina djeca postaju uspješnija u ovim zadacima, što ukazuje na konceptualne promjene u predškolskom periodu. Odnosno, u ovoj dobi djeca razumiju da ponašanje osobe ovisi o njenim vjerovanjima, a ne o situaciji u stvarnosti, s obzirom da se vjerovanja i stvarnost mogu razlikovati (Wellman i sur., 2001). U dobi od 4 do 6 godina javlja se sposobnost reprezentiranja povezanosti mentalnih stanja dviju ili više osoba te se ta sposobnost čvrsto utemeljuje tijekom ovog perioda (Wimmer i Perner, 1983). Wellman i Liu (2004) predstavljaju razvojnu liniju aspekata teorije uma. Najprije se javlja razumijevanje različitih želja te zatim razumijevanje različitih vjerovanja. Nakon što djeca razumiju različita vjerovanja javlja se razumijevanje pogrešnih vjerovanja. Posljednja sposobnost koja se razvija je razumijevanje skrivenih emocija, odnosno razlikovanje stvarnih i skrivenih emocija.

Mayes i Cohen (1996) navode da su u razvoju teorije uma bitne tri sposobnosti: (1) zamjena jednog predmeta ili osobe drugim predmetom ili osobom, (2) istovremeno reprezentiranje predmeta ili osobe na različite načine i (3) poznavanje mentalnih stanja te razumijevanje da se osoba ponaša u skladu sa svojim mentalnim stanjima.

U većini istraživanja teorija uma ispituje se samo zadacima razumijevanja pogrešnih vjerovanja. U ovim zadacima djetetu je predstavljena određena situacija koja je oblikovana na način da je djetetovo vjerovanje o situaciji istinito i temeljeno na percipiranim okolnostima, a vjerovanje druge osobe je pogrešno jer osoba nije svjesna promjene prvotne situacije. Primjerice, protagonist stavlja predmet na lokaciju X i zatim odlazi. Tijekom njegovog odsustva predmet biva premješten s lokacije X na lokaciju Y. Od djeteta se očekuje da predvidi ponašanje druge osobe na temelju njenog vjerovanja, unatoč tome što je ono pogrešno u usporedbi s djetetovim vjerovanjem. Preciznije, dijete treba pretpostaviti da protagonist i dalje vjeruje da se predmet nalazi na lokaciji X i da će ga tamo i tražiti. Ukoliko je dijete uspješno u tome, znači da može zauzeti perspektivu druge osobe te razumjeti i pridati vjerovanja drugima. Istraživanje u dobnoj skupini od 3 do 9 godina (Wimmer i Perner, 1983) pokazalo je da 86% djece u dobi od 6 do 9 godina uspješno rješava ovakve zadatke, dok je većina trogodišnjaka i četvergodišnjaka bila

neuspješna u njihovom rješavanju. Rubio-Fernandez i Geurts (2013) u svom su istraživanju koristili pitanja otvorenog tipa (“Što će se sljedeće dogoditi? Što će sada djevojčica napraviti?”) koja su djeci pomogla da prate perspektivu protagonista, a ne da moraju birati između dva moguća odgovora (lokacija X ili lokacija Y). U ovom istraživanju čak 80% trogodišnjaka bilo je uspješno u rješavanju zadatka jer su im pitanja otvorenog tipa pomogla u sceniranju nastavka priče. Osim ovakvih zadataka kojima se ispituje samo razumijevanje pogrešnih vjerovanja, postoji nekoliko ljestvica kojima se može procijeniti teorija uma. Jedna od njih je *Ljestvica teorije uma* (Wellman i Liu, 2004) koja sadrži zadatke koji ispituju različite aspekte razvoja teorije uma. Detaljniji opis ljestvice prikazan je u poglavlju *Metodologija istraživanja*.

1.6. Povezanost igre pretvaranja i teorije uma

Leslie (1987) navodi da je pretvaranje rana manifestacija teorije uma. Postoji bliska veza između pretvaranja i razvoja teorije uma. U ranoj dobi dijete ima samo primarnu reprezentaciju svijeta koja je vezana uz njegovu percepciju. Dijete vidi svijet i reprezentira ga onakvim kakav uistinu je. Tijekom igre pretvaranja takav reprezentacijski sustav nije dostatan. Primjerice, ukoliko dijete vidi da se majka pretvara da je banana telefon i govori u nju, dijete mora zaključiti da se majka pretvara i da se prava svrha predmeta (banane) razlikuje od njegove svrhe u pretvaranju (telefon). U suprotnom će djetetova primarna reprezentacija banane biti narušena i dijete bi moglo početi misliti da banana stvarno može imati istu funkciju kao telefon, odnosno koristiti se za obavljanje poziva. Iz tog razloga razvija se drugi tip reprezentacijskog sustava, koji se koristi i u razumijevanju mentalnih stanja. Produkt tog drugog reprezentacijskog sustava su sekundarne reprezentacije ili metareprezentacije. Sekundarne reprezentacije nisu semantički ograničene i ne moraju biti vezane uz semantičke odnose u stvarnosti. Igra pretvaranja pokazuje da dijete razumije ove nekonzistentne, dvostruke reprezentacije. Primjerice, u pretvaranju da je četkica za zube čarobni štapić, dijete posjeduje primarnu reprezentaciju četkice za zube kao četkice za zube, ali i njenu sekundarnu reprezentaciju kao čarobnog štapića i te dvije reprezentacije koristi istovremeno. Djetetovo pretvaranje pokazatelj je da dijete razumije i posjeduje višestruke reprezentacije. Čak su i mala djeca svjesna razlike između pretvaranja i stvarnosti, što znači da pretvaranje ne zahtijeva samo mijenjanje između perspektiva, nego postoji i povezanost perspektiva koja djeci omogućuje da budu svjesni stvarnosti tijekom pretvaranja (Wolf, 2022). Igra pretvaranja podupire razvoj razumijevanja da mentalne reprezentacije ne moraju nužno odražavati stvarno stanje vanjskog svijeta. Djeca tijekom pretvaranja počinju shvaćati da se

njihova mašta ne mora podudarati sa stanjem u stvarnosti, što posljedično tijekom vremena dovodi do razumijevanja mentalnih stanja (Taylor i Carlson, 1997).

Pretvaranje je u svojoj prirodi metareprezentacijsko, odnosno uključuje reprezentaciju reprezentacije. Da bi dijete moglo razumjeti što se događa tijekom pretvaranja, mora interpretirati radnje kao reprezentacijske (npr. banana nije stvarno telefon nego se majka pretvara da je), a ne doslovne. Bez sposobnosti metareprezentiranja djetetu bi radnje u pretvaranju bile besmislene (npr. “Drži li mama bananu blizu uha i govori u nju zato što se tako banana treba koristiti?”). Iz navedenog može se zaključiti kako i pretvaranje i razumijevanje mentalnih stanja uključuju metareprezentacijski sustav (Weisberg, 2015). Sposobnost reprezentiranja reprezentacija, odnosno metareprezentacijski sustav, se u kontekstu pretvaranja javlja čak prije druge godine života, a izvan konteksta pretvaranja oko četvrte godine (Lillard, 1993). Koncept metareprezentacijskog sustava koji je u podlozi i igre pretvaranja i teorije uma najlakše se može objasniti pomoću zadatka Sally i Anne kojim se ispituje razumijevanje pogrešnih vjerovanja (Baron-Cohen i sur., 1985). U zadatku Sally i Anne dolazi do promjene lokacije predmeta tijekom odsustva lika (Sally), što vodi do pogrešnog vjerovanja koje Sally ima o tome gdje se predmet nalazi kad se ona vrati u prostoriju. U igri pretvaranja i kod pogrešnih vjerovanja postoji istinito stanje stvari koje je djetetu poznato: banana je stvarno banana i lopta je stvarno u kutiji. Razmišljanje o istinitom stanju stvari utječe na očekivanja o nečijem ponašanju u određenoj situaciji, koja mogu biti pogrešna: ako je banana samo banana onda ju majka treba jesti, a ne govoriti u nju; ako je lopta stvarno u kutiji onda bi ju Sally trebala tražiti tamo, a ne u košari u kojoj ju je ostavila. Kako bi dijete ispravno razumjelo situaciju i ponašanje osobe, ono mora stvoriti reprezentaciju mentalnih stanja te osobe (metareprezentaciju) i ponašati se u skladu s njom. Odnosno, dijete treba razumjeti da majka govori u bananu jer je prema njenome mentalnom stanju (pretvaranje) banana telefon. Isto tako treba razumjeti da bi Sally trebala loptu tražiti u košari jer se prema njenom mentalnom stanju (pogrešno vjerovanje) ona tamo i nalazi (Weisberg, 2015).

Djeca tijekom igre često pridaju mentalna stanja lutkama iako još uvijek ne mogu uspješno riješiti metareprezentacijske zadatke. Nakon treće godine javlja se učestalije reprezentiranje tuđih mentalnih reprezentacija. Međutim, neki dokazi pokazuju da čak i u dobi od 4 godine djeca nisu u potpunosti svjesna mentalnih reprezentacija koje su u podlozi samog pretvaranja, iako

izgleda kao da razumiju pogrešna vjerovanja. Stoga, iako ponašanje tijekom pretvaranja često izgleda kao metareprezentacijsko, možda ono to ipak nije (Lillard, 1993). Taylor i Carlson (1997) navode da je razumijevanje pogrešnih vjerovanja kritičan korak u razvoju teorije uma jer zadaci pogrešnih vjerovanja zahtijevaju od djece da razlikuju mentalnu reprezentaciju od stvarnog stanja stvari. Trogodišnjaci su uglavnom neuspješni na ovim zadacima, iako su uspješni u razlikovanju onoga što se osoba pretvara da radi (npr. pretvara se da jaše konja) i onoga što osoba stvarno radi (npr. trči okolo na metli). Ova asimetrija u sposobnostima zanimljiva je upravo zato što se u podlozi oba procesa nalazi metareprezentacijski sustav.

Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju povezanost igre pretvaranja i teorije uma u djece predškolske dobi. U istraživanju provedenom na djeci u dobi od 3 do 5;4 godina pokazalo se da su djeca koja su se uključivala u razrađeniju igru pretvaranja imala bolje razumijevanje pogrešnih vjerovanja (Astington i Jenkins, 1995). Jedno slično istraživanje pokazalo je kako su zamjene predmeta i pridavanje uloga u igri pretvaranja povezane s razumijevanjem pogrešnih vjerovanja (Nielsen i Dissanayake, 2000). Youngblade i Dunn (1995) promatrali su interakcije i igru djece i članova obitelji te se pokazalo da su djeca koja su se uključivala u raznovrsniju i češću igru pretvaranja imala bolje razumijevanje pogrešnih vjerovanja i osjećaja drugih osoba.

Postoje i stajališta koja negiraju povezanost igre pretvaranja i teorije uma. Primjerice, Wolf (2022) navodi da igra pretvaranja ne zahtijeva djetetovu sposobnost razlikovanja vlastite perspektive od perspektive druge osobe, što znači da ne zahtijeva aspekte vezane uz teoriju uma. Dijete može znati odrediti sadržaj sekundarne reprezentacije i na taj način prepoznati pretvaranje druge osobe, ali ne mora odvojiti svoju perspektivu od perspektive osobe. Primjerice, u situaciji kada se ispitivač pretvara da ulijeva čaj u praznu šalicu, dijete mora odrediti sadržaj sekundarne reprezentacije (zamišljeni čaj) kako bi primjereno odgovorilo. To znači da dijete stvara vlastitu perspektivu o pretvaranju koja je odvojena od njegove perspektive stvarnosti. Međutim, to ne znači da dijete svoju perspektivu o pretvaranju mora pridati ispitivaču niti da mora razlikovati perspektivu ispitivača od svoje perspektive. Postoji određena razlika između pretvaranja i razumijevanja i pridavanja vjerovanja koja ovisi o načinu na koji je perspektiva druge osobe povezana s djetetovom reprezentacijom. Perspektiva druge osobe je tijekom pretvaranja bliže vezana uz djetetovu reprezentaciju jer dijelom i dijete na isti način razmišlja o predmetu. Međutim, kod razumijevanja vjerovanja reprezentacija vjerovanja druge osobe odvojena je od

djetetovog vjerovanja – reprezentacija tuđih vjerovanja nije istovjetna reprezentaciji vlastitih vjerovanja, čak i onda kada su ta vjerovanja jednaka.

Ponekad na rezultate istraživanja o povezanosti igre pretvaranja i teorije uma utječu uvjeti provođenja istraživanja, s obzirom da se većina istraživanja provodi u laboratorijskim uvjetima. Neki stručnjaci smatraju da djeca često pokazuju razumijevanje tuđih mišljenja i vjerovanja tijekom igre pretvaranja u naturalističkim uvjetima (Bergen, 2002). Iz tog razloga bi se istraživanja o povezanosti igre pretvaranja i teorije uma trebala provoditi u što prirodnijim uvjetima kako bi se smanjio utjecaj neprirodne eksperimentalne situacije na rezultate istraživanja.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je dobiti uvid u obilježja igre pretvaranja i teorije uma u djece predškolske dobi te ispitati postoji li povezanost igre pretvaranja i razvijenosti teorije uma. Prepostavke su da će djeca čija je igra pretvaranja složenija te koju karakterizira više razvijen socijalni aspekt postići bolje rezultate na zadacima teorije uma.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak

Uzorak ispitanika čini 32 djece tipičnog razvoja prosječne dobi 4;8 godina (min = 4;0 godina, max = 5;11 godina, SD = 6,944). U istraživanju je sudjelovalo 17 dječaka (53,1%) i 15 djevojčica (46,9%). Sudionici pohađaju redovne odgojno-obrazovne programe u DV Botinec (N=17) i u DV Petrinjčica (N=15).

3.2. Opis ispitnog materijala

Za potrebe istraživanja koristili su se *Protokol za procjenu simboličke igre* (Prilog 1) i *Ljestvica teorije uma* (Wellman i Liu, 2004).

Protokol za procjenu simboličke igre izrađen je za potrebe istraživanja te se sastojao od šest glavnih kategorija: vrsta igre, socijalni aspekt igre, započinjanje igre, složenost igre pretvaranja, stvarnost ili maštovitost i vremenska perspektiva. Svaka od kategorija sadržavala je pripadajuće potkategorije. Detaljniji opis kategorija i potkategorija prikazan je u Tablici 1.

Tablica 1

Opis kategorija u Protokolu za procjenu simboličke igre

Naziv kategorije	Opis kategorije
Vrsta igre	Pripadajuće potkategorije su istraživačka igra, funkcionalna igra, konstruktivna igra i simbolička igra.
Socijalni aspekt igre	Bilježilo se igra li se dijete samo, s jednim djetetom (istog ili suprotnog spola), s više djece (istog spola, suprotnog spola ili oba spola) ili s odraslom osobom.
Započinjanje igre	Bilježilo se započinje li dijete igru, prati li dijete vodstvo druge osobe, ometa li ili prekida igru te postoje li izmjene u igri s drugom osobom.
Složenost igre pretvaranja	Pripadajuće potkategorije su zamjena predmeta, pridavanje zamišljenih obilježja, zamišljanje predmeta i upotreba lutaka kao vršitelja radnje.
Stvarnost ili maštovitost	Bilježilo se je li igra bliska stvarnim situacijama, umjereno bliska

	stvarnim situacijama ili udaljena od stvarnih situacija.
Vremenska perspektiva	Bilježilo se postoje li vremenske reference te karakterizira li ih kraći ili duži vremenski raspon.

Za svaku od potkategorija u glavnim kategorijama bilježila se dominantnost pojavljivanja. Određeno obilježje određeno je kao dominantno ukoliko je bilo istaknutije od drugih te ukoliko je učestalost njegova pojavljivanja prevladavala u odnosu na druga obilježja.

Za procjenu teorije uma koristila se *Ljestvica teorije uma* (Wellman i Liu, 2004) koja je za potrebe istraživanja prevedena na hrvatski jezik. *Ljestvica teorije uma* sastoji se od šest zadataka kojima se ispituje razumijevanje različitih želja, različitih vjerovanja, različitih znanja, pogrešnih vjerovanja, eksplicitnog pogrešnog vjerovanja i skrivenih emocija, a namijenjena je djeci u dobi od 4 do 6 godina. Zadatkom različitih želja ispituje se razumijevanje da različiti ljudi mogu imati različite želje. Zadatkom različitih vjerovanja ispituje se razumijevanje da različiti ljudi mogu imati različita vjerovanja, a zadatkom različitih znanja razumijevanje da različiti ljudi mogu imati različita znanja. Zadacima pogrešnih vjerovanja i eksplicitnog pogrešnog vjerovanja ispituje se razumijevanje da ljudi mogu imati pogrešna vjerovanja. Svrha zadatka skrivenih emocija je ispitati razumijevanje da izraz lica ne mora odgovarati stvarnim osjećajima osobe. Svaki zadatak sadrži ciljano pitanje. Zadaci različitih znanja i pogrešnih vjerovanja uz ciljano pitanje sadrže i pitanja vezana uz pamćenje kojima je svrha provjeriti razumijevanje i prisjećanje priče, a zadatak eksplicitnog pogrešnog vjerovanja i pitanje za određivanje stvarnosti. Zadatak skrivenih emocija sadrži dva ciljana pitanja (jedno vezano uz osjećaje i jedno vezano uz izgled) i dva pitanja vezana uz pamćenje. Uz svaki zadatak koristili su se odgovarajući materijali u obliku slikovnog predloška ili konkretna (za detalje vidi Wellman i Liu, 2004). Svaki točan odgovor bodovao se s 1, pri čemu je dijete moralo točno odgovoriti na sva postavljena pitanja (ciljano pitanje i pitanja vezana uz pamćenje ili određivanje stvarnosti, ovisno o zadatku). Netočan odgovor bodovao se s 0 bodova. Ukupan broj bodova koji je bilo moguće ostvariti je 6.

3.3. Postupak ispitivanja

Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta 28. veljače 2024. (klasa: 602-25/24-01/12; ur. broj: 251-74/24-16/2). Istraživanje je provedeno u prostorijama dječjeg vrtića Botinec i dječjeg vrtića Petrinjčica tijekom travnja i svibnja 2024.

godine. U istraživanje su uključena djeca tipičnog razvoja u dobi od 4 do 6 godina čiji su roditelji potpisali informirani pristanak.

Ispitivanje se provodilo u dva kruga. U prvom krugu ispitivanja promatrala se spontana igra djeteta u skupini u trajanju od 20 minuta te su se obilježja bilježila na *Protokolu za procjenu simboličke igre*. Ispitivač je pri tome sjedio sa strane u blizini djeteta, bez uključivanja u igru, osim na djetetov zahtjev. U drugom krugu ispitivanja procjenjivala se teorija uma djeteta pomoću *Ljestvice teorije uma* (Wellman i Liu, 2004). Pri procjeni teorije uma ispitivač i dijete bili su u izoliranoj prostoriji kako bi se smanjile okolne distrakcije i kako bi se dijete moglo koncentrirati na slušanje i odgovaranje.

3.4. Metode obrade podataka

Svi prikupljeni podaci uneseni su i statistički obrađeni u programu IBM SPSS Statistics 26. Dobiveni su podaci deskriptivne statistike za svaku varijablu te je korišten Spearmanov koeficijent korelacije za testiranje povezanosti varijabli. Rezultati su prikazani tablično i grafički.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Vrsta igre

Prva kategorija koja se promatrala je vrsta igre. Učestalost pojedine vrste igre prikazana je u Tablici 2. Bilježila se svaka vrsta igre koja bi se pojavila tijekom 20 minuta. Ukoliko je, primjerice, kod djeteta bila prisutna i konstruktivna i simbolička igra, bilježile bi se obje vrste te se odredilo jesu li se javljale ponekad ili često. Tijekom 20 minuta spontane igre simbolička igra bila je prisutna kod 96,9% djece, od toga kod 28,1% ponekad, a kod 68,8% često. Sljedeća po učestalosti je konstruktivna igra (40,6% djece). Funkcionalna igra bila je prisutna kod dvoje djece (6,3%), dok istraživačka igra nije bila prisutna ni kod jednog djeteta. Neprisutnost istraživačke igre u ovoj dobi je očekivana, s obzirom da je istraživačka igra temeljno obilježje rane dobi, kada dijete još nije upoznato s predmetima koji ga okružuju. Što se tiče dominantnosti, kod 78,1% djece dominantna vrsta igre bila je simbolička igra. Weisberg (2015) navodi da se igra pretvaranja javlja oko 18. mjeseca života i svoj vrhunac dostiže u dobi od 3 do 5 godina, čime se može objasniti zašto je upravo simbolička igra bila najčešće prisutna i dominantna vrsta igre kod ispitanika. Osim razvojne komponente, moguć razlog dominantnosti simboličke igre je i u igračkama kojima su djeca u vrtiću okružena. Većina igračaka može se koristiti na različite načine, što djeci nudi mogućnost da se njima kreativnije i maštovitije igraju, dok je, primjerice, manji dio igračaka primjeren za konstruktivnu igru.

Tablica 2

Učestalost pojave pojedine vrste igre

Vrsta igre	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često		Dominantnost
	N	%	N	%	N	%	
Istraživačka igra	0	0%	0	0%	0	0%	0%
Funkcionalna igra	2	6,3%	0	0%	2	6,3%	6,3%
Konstruktivna igra	13	40,6%	8	25%	5	15,6%	15,6%
Simbolička igra	31	96,9%	9	28,1%	22	68,8%	78,1%

4.2. Socijalni aspekt igre

U kategoriji socijalnog aspekta igre promatralo se igra li se dijete samo, s drugom djecom ili s odraslom osobom (Tablica 3). Što se tiče socijalnog aspekta, dominantno je samostalno igranje (43,8%). Ovaj podatak ukazuje da igru djece karakterizira manje izražen socijalni aspekt, što s obzirom na dob djece nije u potpunosti očekivano. Uspoređujući ove rezultate s prethodno spomenutim istraživanjem Whiteside i sur. (1976) vidljivo je da su djeca provela gotovo duplo više vremena u samostalnoj igri nego djeca iste dobi u navedenom istraživanju. Moguće objašnjenje dominantnosti samostalne igre je da djeca žele zadovoljiti svoje interese i želje vezane uz igru te im dijeljenje ciljeva igre s drugom djecom predstavlja prepreku u tome. Iz tog razloga djeca odabiru igrati se samostalno, uz povremeno igranje i interakcije s drugom djecom iz skupine. Međutim, zajednička igra je važna jer djeca kroz igru s drugom djecom uče o komunikaciji, suradnji, poštivanju pravila, empatiji i dijeljenju. Sve ovo jako je važno u predškolskoj dobi jer potiče socijalni razvoj, a ujedno i priprema dijete za sve s čime će se ubrzo susresti u školskoj dobi. Od 29 djece koja su se igrala samostalno, 46,9% djece je to činilo ponekad, dok je 43,8% djece to činilo često. Samo troje djece (9,3%) se kontinuirano tijekom promatranih 20 minuta igralo s drugom djecom, bez perioda samostalnog igranja. Kod neke djece nije bilo moguće utvrditi dominantnost u odnosu na partnere u igri jer su se podjednako često igrali s različitim partnerima.

Od 71,9% djece koja su se igrala s jednim djetetom, 53,1% djece je to činilo ponekad, a 18,8% često. Od toga su se djeca pretežito igrala s djetetom istog spola (68,8%), a samo jedno dijete (3,1%) se igralo s djetetom suprotnog spola (Tablica 4). 50% djece se igralo s više djece, od toga 12,5% ponekad, a 37,5% često. U ovom slučaju 37,5% djece se igralo s djecom istog spola, a 12,5% djece s djecom oba spola. Dobiveni rezultati da se djeca predškolske dobi preferiraju igrati s vršnjacima istog spola razvojno su očekivani i u skladu s drugim istraživanjima. Maccoby (1988) navodi da su mogući razlozi ove preferencije u razlikama u stilovima igre, ali i u određenim biološkim procesima koji razlikuju djevojčice i dječake. Navedene razlike uočene su i u ovome istraživanju. Igra dječaka bila je aktivnija i više fizička, dok su djevojčice bile pasivnije. Osim navedenih razloga, moguće objašnjenje igranja s vršnjacima istog spola je i u tome da su postojale tematske razlike u igri dječaka i djevojčica te razlike u igračkama koje su koristili. Dječaci su se češće igrali s autićima, bagerima i lego kockama, a djevojčice su se igrale

igračkama vezanima uz kuhinju, trgovinu i lutke. Od ukupnog broja djece, njih 6 (18,8%) se ponekad igralo s odraslom osobom.

Tablica 3

Učestalost pojave igre u odnosu na partnere u igri (socijalni aspekt igre)

	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često		Dominantnost
	N	%	N	%	N	%	
Samo	29	90,7%	15	46,9%	14	43,8%	43,8%
S jednim djetetom	23	71,9%	17	53,1%	6	18,8%	18,8%
S više djece	16	50%	4	12,5%	12	37,5%	12%
S odraslim	6	62,5%	6	18,8%	0	0%	0%

Tablica 4

Učestalost pojave igre u odnosu na spol partnera u igri

	Istog spola		Suprotnog spola		Oba spola	
	N	%	N	%	N	%
S jednim djetetom	22	68,8%	1	3,1%		
S više djece	12	37,5%	0	0%	4	12,5%

4.3. Započinjanje igre

Podaci o započinjanju igre vidljivi su u Tablici 5. U kategoriji započinjanja igre kod 71,9% djece dominantno je bilo započinjanje igre od strane djeteta. Djeca često oblikuju igru s obzirom na svoje interese. Upravo iz tog razloga je moguće da djeca najčešće sama započinju igru kako bi u igri zadovoljili vlastite ciljeve koje su postavili prema svojim interesima. 71,9% djece je često samo započinjalo igru, a 28,1% djece je to činilo ponekad. S obzirom da se pokazalo da se djeca najčešće igraju sama, podatak o tome da dominantno samostalno započinju igru nije začuđujuć. Od 26 djece koja su pratila vodstvo drugog djeteta, 50% je to činilo ponekad, a 31,2% često. Samo jedno dijete je ponekad ometalo ili prekidalo igru. Kod 84,4% djece bile su prisutne izmjene u igri (46,9% = ponekad, 37,5% = često). Izmjene u igri događale su se u trenucima

kada su djeca dijelila isti interes i ciljeve u igri, ali jednako tako i kada nisu bila suglasna oko nekih aspekata igre. Ovaj podatak razvojno je važan jer ukazuje da djeca ove dobi počinju komunicirati s drugom djecom o svojim interesima i željama, zauzimaju se za sebe i svoje stavove te postaju jezično kompetentnija u njihovom argumentiranju.

Tablica 5

Uključivanje djeteta u igru (započinjanje igre)i suradnja s drugom djecom

Započinjanje igre	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često		Dominantnost
	N	%	N	%	N	%	
Dijete samostalno započinje igru	32	100%	9	28,1%	23	71,9%	71,9%
Dijete prati vodstvo druge osobe	26	81,2%	16	50%	10	31,2%	28,1%
Dijete ometa ili prekida igru	1	3,1%	1	3,1%	0	0%	0%
Izmjene u igri s drugom osobom	27	84,4%	15	46,9%	12	37,5%	0%

4.4. Složenost igre pretvaranja

U kategoriji složenosti igre pretvaranja promatralo se vrši li dijete zamjene predmeta, pridavanje zamišljenih obilježja i zamišljanje predmeta te koristi li lutke kao vršitelje radnje. Leslie (1987) navodi kako su zamjene predmeta, pridavanje zamišljenih obilježja i zamišljanje predmeta tri osnovna pokazatelja igre pretvaranja. Kang i sur. (2016) daju detaljniji opis ova tri pokazatelja. Zamjena predmeta odnosi se na korištenje predmeta kao da je neki drugi (npr. banane kao da je telefon). Pri pridavanju zamišljenih obilježja određeni predmet dobiva obilježja koja inače u stvarnosti nema (npr. boja, veličina, sposobnost govorenja). Zamišljanje predmeta karakterizirano je pretvaranjem da je u prostoriji prisutan predmet kojeg ondje zapravo nema (npr. miješanje zamišljene hrane u zdjelici). Zamjene predmeta najraniji su pokazatelj igre pretvaranja vidljiv već kod djece u dobi od 18 mjeseci (Weisberg, 2015).

Tijekom 20 minuta najčešće prisutno obilježje igre pretvaranja bilo je zamišljanje predmeta (81,2% djece), što je ujedno bio i dominantni pokazatelj igre pretvaranja (56,3% djece). Zamjene

predmeta bile su prisutne kod 78,1% djece, od toga kod 53,1% djece ponekad, a kod 25% djece često. 53,1% djece pridavalo je zamišljena obilježja predmetima, od toga njih 50% ponekad, a jedno dijete (3,1%) često. Samo dvoje djece (6,3%) koristilo je lutke kao vršitelje radnje, i to ponekad. Podaci o složenosti igre pretvaranja prikazani su u Tablici 6. Rezultati pokazuju da djeca imaju složenu i raznoliku igru pretvaranja te je ona dobno primjerena.

Tablica 6

Učestalost pokazatelja složenosti igre pretvaranja

Složenost igre pretvaranja	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često		Dominantnost
	N	%	N	%	N	%	
Zamišljanje predmeta	26	81,2%	13	40,6%	13	40,6%	56,3%
Zamjena predmeta	25	78,1%	17	53,1%	8	25%	34,4%
Pridavanje zamišljenih obilježja	17	53,1%	16	50%	1	3,1%	6,3%
Lutke kao vršitelji radnje	2	6,3%	2	6,3%	0	0%	0%

Kang i sur. (2016) promatrali su spontanu igru djece prosječne dobi 6;6 godina. Tijekom promatranih pet minuta najčešće je bilo prisutno pridavanje zamišljenih obilježja, zatim zamišljanje predmeta, a najmanje zamjene predmeta. Razlike koje su dobivene u ovom istraživanju u usporedbi s istraživanjem Kang i sur. (2016) mogu se objasniti razlikom u dobi ispitanika, s obzirom da su Kang i sur. promatrali stariju dobnu skupinu čija je igra pretvaranja zbog starije dobi i složenija.

Primjeri nekih od zamjena predmeta koja su djeca pokazivala uključuju upotrebu kuhače kao četke za kosu, poklopca kao volana, štapa kao mikrofona, igračke cvijeta kao sladoled. Navedeno ukazuje da su djeca često vršila zamjene temeljene na fizičkoj sličnosti predmeta – primjerice, koristili su poklopac kao volan jer su oboje okrugli. Što se tiče pridavanja zamišljenih obilježja djeca su pećnici pridavala obilježje da je vruća, kolačima od plastelina su pridavali okuse (npr. okus čokolade, okus jagode), lutkama obilježje da hodaju i slično. Ponašanja tijekom zamišljanja

predmeta najčešće su uključivala miješanje, kuhanje ili jedenje zamišljene hrane te pijeње zamišljenog pića, a još neki primjeri uključuju pecanje zamišljenih riba, puhanje zamišljenih svjećica na torti, kopanje zamišljene zemlje s igračkom bagera i slično. Iz navedenog se može zaključiti kako je zamišljanje predmeta često odražavalo svakodnevne situacije s kojima se dijete susreće u svojoj okolini (kuhanje, hranjenje, pijeње, ...), ali isto tako i neke situacije koje ne vidi svakodnevno (primjerice kopanje zemlje bagerom). Ovo ukazuje da su djeca sposobna razmišljati izvan okvira svakodnevice te mentalno reprezentirati situacije i osobe.

4.5. Stvarnost ili maštovitost

U kategoriji stvarnost ili maštovitost promatralo se jesu li situacije u igri bliske stvarnim situacijama (npr. igranje kuće), umjereno bliske stvarnim situacijama (npr. odlazak na udaljenija mjesta, vožnja avionom s roditeljima) ili udaljene od stvarnih situacija (npr. likovi u igri postaju superheroji). Kod dvoje djece (6,3%) nije bio prisutan nijedan od navedenih pokazatelja maštovitosti, a kod njih 30 (93,8%) situacije u igri bile su bliske stvarnim situacijama. U vrtićima se gotovo uvijek nalaze igračke vezane uz kuću (npr. kuhinja, predmeti iz spavaće sobe i slično), koje imaju izrazitu bliskost sa stvarnim situacijama. Moguće je da djeca svoju maštu grade oko predmeta koji su im u tom trenutku tijekom igre dostupni pa su iz tog razloga i situacije u igri bliske stvarnim situacijama. Ni kod jednog djeteta situacije u igri nisu bile udaljene od stvarnih situacija. Podaci su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7

Obilježja koja ukazuju na stvarnost ili maštovitost u igri

Stvarnost ili maštovitost	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često	
	N	%	N	%	N	%
blisko stvarnim situacijama	30	93,8%	12	37,5%	18	56,2%
umjereno blisko	4	12,5%	4	12,5%	0	0%
udaljeno od stvarnih situacija	0	0%	0	0%	0	0%

4.6. Vremenska perspektiva

U kategoriji vremenska perspektiva bilježilo se odvijaju li se događaji u igri tijekom kraćeg vremenskog raspona (npr. pijenje zamišljenog pića, što je događaj koji se odvija unutar nekoliko minuta) ili tijekom dužeg vremenskog raspona (npr. događaji koji se protežu kroz cijeli dan – jutro, popodne i večer). Najčešće su bili prisutni događaji kratkog vremenskog raspona (71,9% djece), a događaji dužeg vremenskog raspona nisu bili prisutni. Moguće objašnjenje je u tome što je tema igre često bila vremenski određena te kada bi ona završila dijete bi se počelo igrati nečeg drugog. Primjerice, u situaciji kada bi se dijete igralo kuhanja ručka, nakon kuhanja, jela i spremanja posuđa dijete bi prešlo na tematski drugačiju igru, npr. igralo bi se prodavača u trgovini. Kod 28,1% djece nisu bile prisutne nikakve vremenske reference (Tablica 8).

Tablica 8

Raspon odvijanja događaja u igri (vremenska perspektiva)

Vremenska perspektiva	Ukupan	Ukupno	Ponekad		Često	
	N	%	N	%	N	%
nema vremenskih referenci	9	28,1%	0	0%	9	28,1%
kratki vremenski raspon	23	71,9%	17	53,1%	6	18,8%
duži vremenski raspon	0	0	0	0%	0	0%

4.7. Teorija uma

Ukupan broj bodova koji je bilo moguće postići na *Ljestvici teorije uma* iznosio je 6 bodova (Tablica 9). Prosječan broj bodova koji su ispitanici postigli iznosio je 2,94 (SD = 1,076). Dvoje djece (6,3%) postiglo je minimalan broj bodova (1 bod). Maksimalni ostvareni broj bodova iznosio je 5, a postiglo ga je troje djece (9,4%). Nijedno dijete nije postiglo svih 6 bodova.

Tablica 9

Postignuća na Ljestvici teorije uma

Ukupan broj bodova na Ljestvici teorije uma	Broj djece (N)	% djece
1	2	6,3%
2	10	31,3%
3	11	34,4%
4	6	18,8%
5	3	9,4%
6	0	0%

Dobivena je statistički značajna pozitivna povezanost između postignuća na zadacima teorije uma i dobi ($r(30) = 0,386$, $p = 0,029$) koja ukazuje na to da su starija djeca postigla bolje rezultate na teoriji uma od mlađe djece. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima koje su Wellman i Liu (2014) dobili prilikom testiranja *Ljestvice teorije uma*.

U Tablici 10 vidljivo je koliki postotak djece je točno odgovorio na pojedine zadatke *Ljestvice teorije uma*. Najviše djece (90,6%) točno je odgovorilo na pitanje o različitim željama, što je ujedno prvo pitanje na *Ljestvici teorije uma*. Jednak postotak djece (59,4%) točno je odgovorio na sljedeća dva pitanja, a to su pitanja o različitim vjerovanjima i različitim znanjima. Pitanja kojima se ispituju različite želje, različita vjerovanja i različita znanja jezično su i kognitivno jednostavnija za razumjeti, što može objasniti činjenicu da su djeca bila uspješnija u njihovom rješavanju. Na pitanje o pogrešnim vjerovanjima točno je odgovorilo 34,4% djece, a na pitanje o skrivenim emocijama 31,3%. Najmanje djece (18,8%) točno je odgovorilo na pitanje o eksplicitnom pogrešnom vjerovanju. Slabiji rezultati u razumijevanju pogrešnih vjerovanja su očekivani, s obzirom na kognitivnu zahtjevnost navedene sposobnosti. Moguće objašnjenje slabijih rezultata u razumijevanju skrivenih emocija, osim kognitivne zahtjevnosti, je i u zahtjevnosti samog zadatka. U rješavanju ovog zadatka djeca moraju biti izrazito koncentrirana i obratiti pažnju na slušanje pripadajuće priče kako bi znala odgovoriti na pitanja. S obzirom da je ovo posljednji zadatak, moguće je da se djeci koncentracija smanji i više ne mogu pratiti priču te im to, u kombinaciji s jezičnom i kognitivnom zahtjevnošću zadatka, dodatno otežava

odgovaranje na pitanja. Rezultati ovog istraživanja su u skladu s istraživanjem Wellman i Liu (2014) koje je pokazalo da odgovori na pitanja slijede razvojnu liniju napredovanja – većina djece koja je točno odgovorila na pitanja koja su bila kasnije na ljestvici točno je odgovorila i na pitanja koja su redosljedom bila ranije na ljestvici. Jedino nepodudaranje s navedenim istraživanjem je u uspješnosti na zadnja dva zadatka, zadatku eksplicitnog pogrešnog vjerovanja i zadatku skrivenih emocija. U navedenom istraživanju djeca su bila uspješnija u zadatku eksplicitnog pogrešnog vjerovanja nego u zadatku skrivenih emocija.

Tablica 10

Postignuća na pojedinim zadacima Ljestvice teorije uma

Zadaci na Ljestvici teorije uma	Broj djece (N)	% točnih odgovora
Različite želje	29	90,6%
Različita vjerovanja	19	59,4%
Različita znanja	19	59,4%
Pogrešna vjerovanja	11	34,4%
Eksplicitno pogrešno vjerovanje	6	18,8%
Skrivene emocije	10	31,3%

4.8. Povezanost složenosti igre pretvaranja i teorije uma

Nakon dobivenih podataka o obilježjima igre pretvaranja i teorije uma kod djece u dobi od 4 do 6 godina, sljedeći cilj bio je ispitati postoji li povezanost između složenosti igre pretvaranja i teorije uma. Provedenom statističkom analizom dobivena je statistički značajna pozitivna povezanost između složenosti igre pretvaranja i teorije uma ($\rho(30) = 0,417$, $p = 0,018$). Djeca čiju je simboličku igru, konkretnije igru pretvaranja, karakterizirao viši stupanj složenosti postigla su više rezultate na *Ljestvici teorije uma*. Brojna istraživanja potvrđuju da postoji povezanost igre pretvaranja i teorije uma. Longitudinalno istraživanje Lillard i Kavanaugh (2014) pokazalo je da je igra pretvaranja značajno povezana s teorijom uma kod djece u dobi od 4 do 5 godina, a povezanost objašnjavaju simboličkim sposobnostima koje su u podlozi i igre pretvaranja i teorije uma. Taylor i Carlson (1997) promatrali su povezanost igre pretvaranja i teorije uma kod djece u dobi od 3 do 4 godine te se pokazalo da su djeca čija je igra pretvaranja bila složenija i maštovitija postigla bolje rezultate na zadacima teorije uma.

S obzirom da se pokazalo kako je složenost igre pretvaranja povezana s teorijom uma, daljnji cilj bio je detaljnije utvrditi koja od potkategorija složenosti igre pretvaranja je povezana s teorijom uma (Tablica 11). Od potkategorija složenosti igre pretvaranja jedino je zamjena predmeta bila statistički značajno pozitivno povezana s ukupnim rezultatom na *Ljestvici teorije uma* ($\rho(30) = 0,478$, $p = 0,006$). Djeca koja su češće vršila zamjene predmeta tijekom igre postigla su bolje rezultate na *Ljestvici teorije uma*. Moguće objašnjenje ove povezanosti leži u prethodno objašnjenom metareprezentacijskom sustavu. Djeca tijekom zamjena predmeta reprezentiraju jedan predmet drugim. Jednako tako, u razumijevanju mentalnih stanja drugih osoba reprezentiraju ta ista mentalna stanja. Kang i sur. (2016) su u prethodno spomenutom istraživanju dobili podatak da je pridavanje zamišljenih obilježja povezano s teorijom uma, a to objašnjavaju činjenicom da teorija uma uključuje pridavanje mentalnih stanja drugima jednako kao što igra pretvaranja uključuje pridavanje zamišljenih obilježja predmetima.

Tablica 11

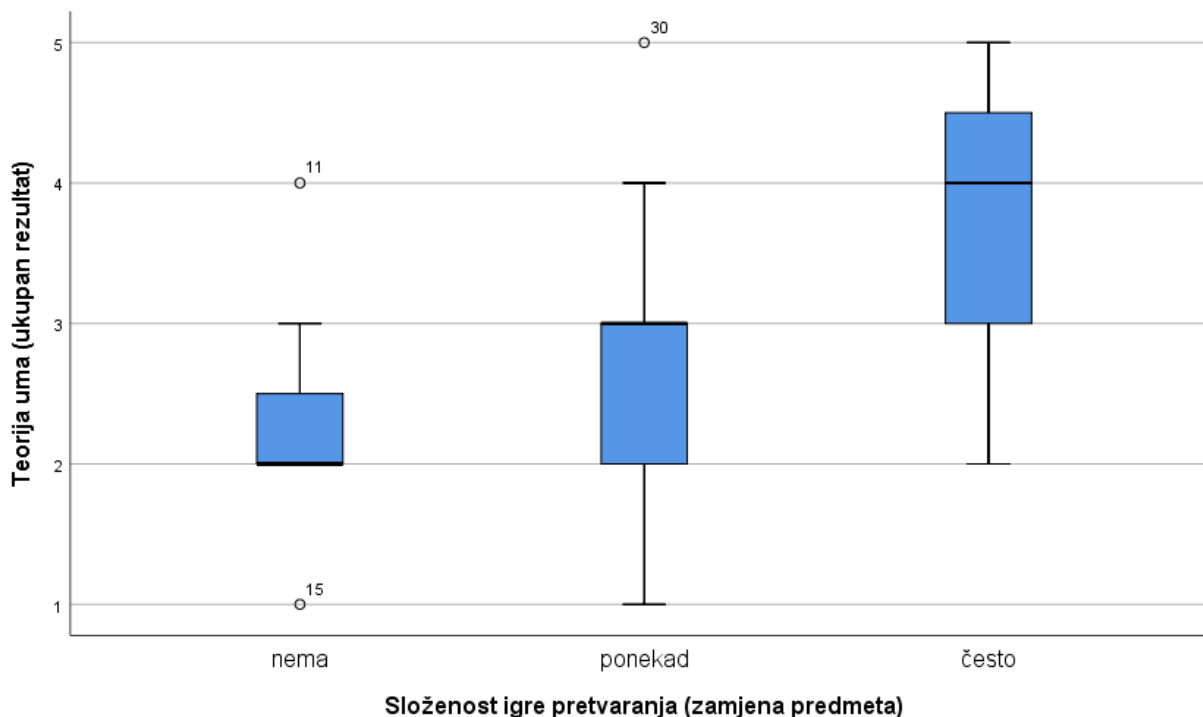
Povezanost potkategorija složenosti igre pretvaranja s ukupnim rezultatom na zadacima teorije uma

		Teorija uma
Zamjena predmeta	N	32
	p	0,006
	Spearmanov koeficijent korelacije (ρ)	0,478
Pridavanje zamišljenih obilježja	N	32
	p	0,300
	Spearmanov koeficijent korelacije (ρ)	0,189
Zamišljanje predmeta	N	32
	p	0,440
	Spearmanov koeficijent korelacije (ρ)	0,141
Lutke kao vršitelji radnje	N	32
	p	0,552
	Spearmanov koeficijent korelacije (ρ)	-0,109

Radi lakšeg razumijevanja dobivenih rezultata, razlike u uspješnosti na zadacima teorije uma u odnosu na skupine djece prikazane su i grafički. Na Slici 1 vidljivo je kako djeca koja u svojoj igri često vrše zamjene predmeta postižu bolje rezultate na zadacima teorije uma u odnosu na djecu koja ponekad ili nikada zamjenjuju predmete. Djeca koja nisu vršila zamjene predmeta bila su najmanje uspješna u zadacima teorije uma. S obzirom da je navedena razlika među skupinama u uspješnosti na teoriji uma uvelike izražena na grafičkom prikazu, ne čudi da su upravo zamjene predmeta bile statistički značajno povezane s teorijom uma. Kao što je prethodno spomenuto, moguće objašnjenje ove povezanosti zamjena predmeta i teorije uma, pa tako i razlika među skupinama djece, je u metareprezentacijskom sustavu koji je u podlozi i igre pretvaranja i teorije uma.

Slika 1

Razlike u uspješnosti na zadacima teorija uma u odnosu na zamjene predmeta u igri pretvaranja

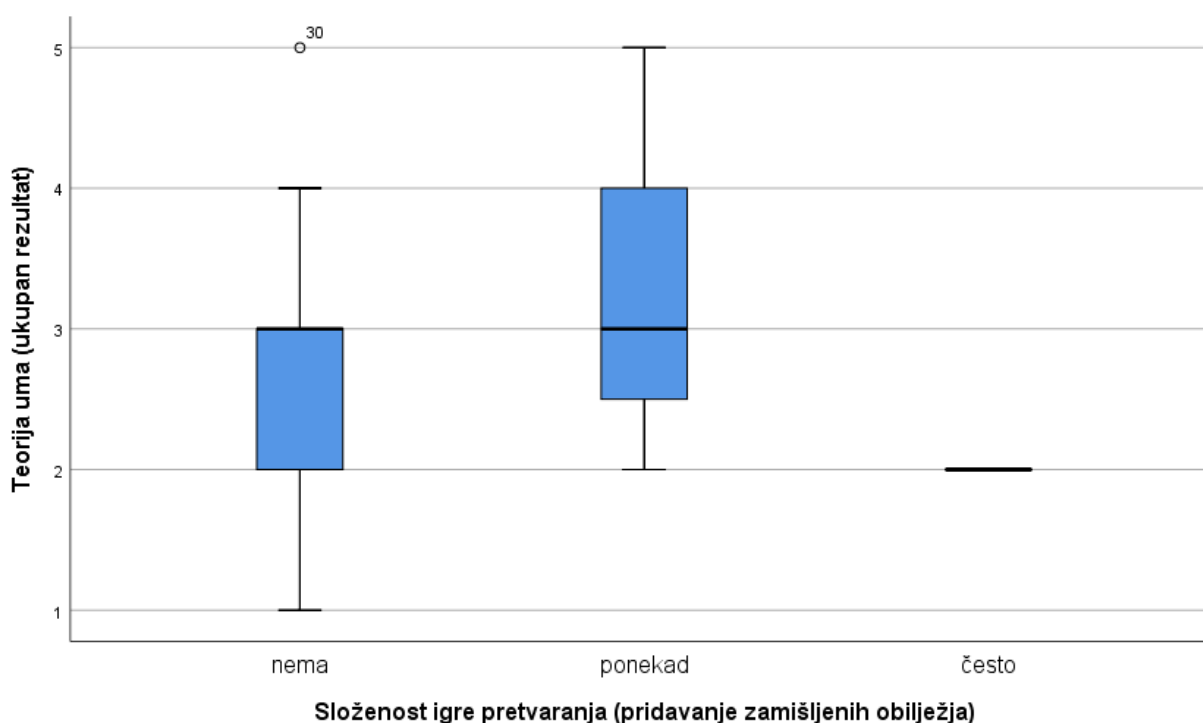


Malo više od polovice djece (53,1%) pridavalo je zamišljena obilježja predmetima te je vidljivo da je ta skupina djece postigla bolje rezultate na teoriji uma od djece koja nisu pridavala zamišljena obilježja tijekom igre (Slika 2). Iako ta razlika nije statistički značajna, vidljivo je da

ona postoji. Moguće objašnjenje zašto su djeca koja su pridavala zamišljena obilježja predmetima bila uspješnija u teoriji uma od onih koji to nisu činili, je u tome što je pridavanje zamišljenih obilježja slično pridavanju vjerovanja u teoriji uma. U igri djeca pridaju nova obilježja predmetima, a u teoriji uma pridaju vjerovanja ljudima kako bi bolje razumjela njihova mentalna stanja.

Slika 2

Razlike u uspješnosti na zadacima teorije uma u odnosu na pridavanje zamišljenih obilježja u igri pretvaranja

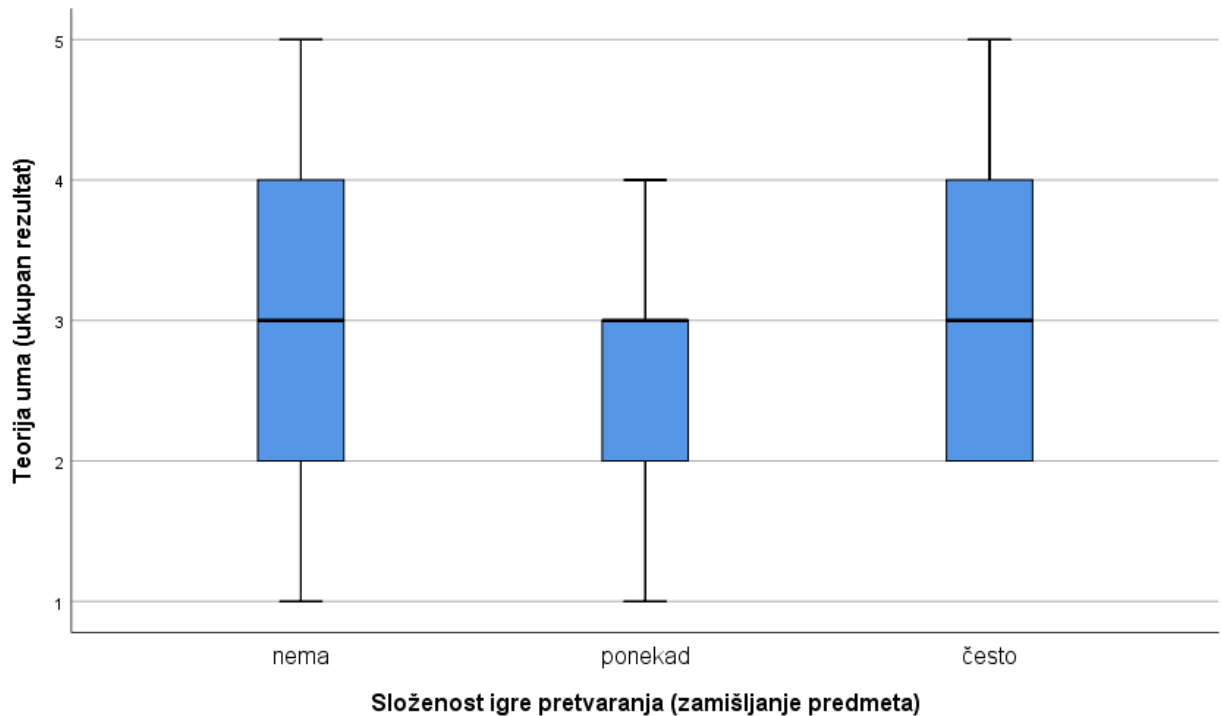


Različite skupine djece nisu se značajno razlikovale u uspješnosti na zadacima teorije uma u domeni zamišljanja predmeta (Slika 3). Zanimljivo je istaknuti da su djeca kod kojih nije bilo uočeno zamišljanje predmeta i djeca kod kojih je to bilo često uočeno postigla podjednake rezultate na teoriji uma. S obzirom da zamišljanje predmeta uključuje stvaranje i razumijevanje sekundarnih reprezentacija jednako kao i teorija uma, izazovno je pronaći objašnjenje ovakvih rezultata. Međutim, moguće je rezultate potkrijepiti prethodno spomenutim stajalištem koje je iznio Wolf (2022). Tijekom zamišljanja predmeta dijete stvara vlastitu perspektivu i

reprezentaciju, ali to nužno ne znači da mora razumjeti perspektive i reprezentacije drugih osoba te je moguće da iz tog razloga zamišljanje predmeta i teorija uma nisu povezani.

Slika 3

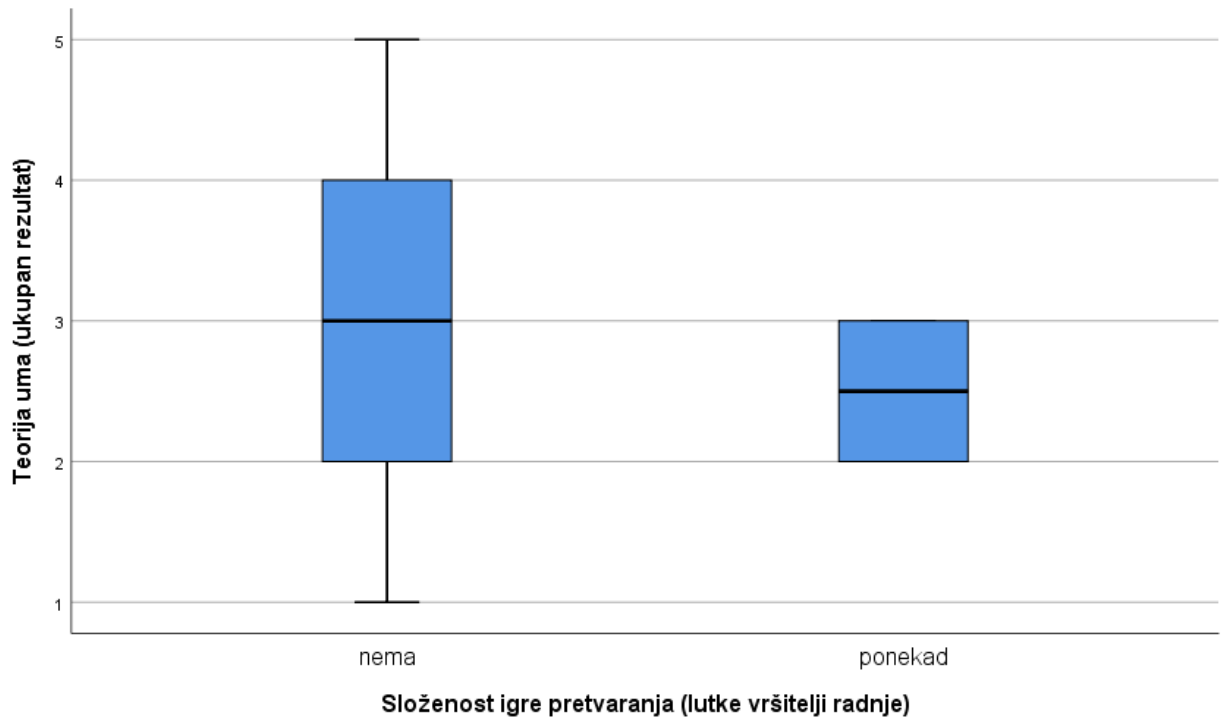
Razlike u uspješnosti na zadacima teorije uma u odnosu na zamišljanje predmeta u igri pretvaranja



S obzirom da je samo dvoje djece koristilo lutke kao vršitelje radnje tijekom igre, očekivano je da ovaj pokazatelj nije povezan s teorijom uma. Zbog velike brojčane razlike između onih koji su koristili lutke kao vršitelje radnje i onih koji nisu, podrazumijeva se da su ukupni rezultati na zadacima teorije uma na strani veće skupine, one koja nije koristila lutke kao vršitelje radnje (Slika 4).

Slika 4

Razlike u uspješnosti na zadacima teorije uma u odnosu na korištenje lutki kao vršitelja radnje u igri pretvaranja



Što se tiče povezanosti socijalnog aspekta igre i teorije uma, statističkom analizom utvrđeno je da nema statistički značajne povezanosti ovih dviju varijabli ($\rho(30) = 0,058$, $p = 0,751$). Ovaj podatak je očekivan, s obzirom da se pokazalo da se djeca dominantno igraju sama te im igru karakterizira niži socijalni aspekt. Nekoliko istraživanja (Astington i Jenkins, 1995; Schwebel i sur., 1999) pokazuje da je viši socijalni aspekt, odnosno zajednička igra pretvaranja, više povezana s postignućem na zadacima teorije uma nego samostalna igra.

5. ZAKLJUČAK

Simbolička igra i teorija uma važni su aspekti u razvoju djeteta. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost simboličke igre i teorije uma u djece predškolske dobi, odnosno pokazuju li djeca koja se uključuju u razrađeniju igru pretvaranja višu razinu sposobnosti teorije uma. Simbolička igra procijenjena je promatranjem spontane igre djeteta u skupini u trajanju od 20 minuta, a teorija uma primjenom *Ljestvice teorije uma* (Wellman i Liu, 2004).

Što se tiče igre, rezultati pokazuju da je simbolička igra najzastupljenija i dominantna vrsta igre u djece u dobi od 4 do 6 godina, prisutna kod 96,9% djece uključene u istraživanje. U domeni socijalnog aspekta igre vidljivo je da se djeca dominantno igraju sama, a u slučajevima igre s drugom djecom preferiraju djecu istog spola. Također, djeca dominantno sama započinju igru, ali isto tako i često prate vodstvo druge osobe tijekom igre. Glavni pokazatelji složenosti igre pretvaranja koji su se promatrali bili su zamjene predmeta, pridavanje zamišljenih obilježja i zamišljanje predmeta. U igri djece najčešće je bilo prisutno zamišljanje predmeta (81,2%), zatim zamjene predmeta (78,1%) i na kraju pridavanje zamišljenih obilježja (53,1%). Situacije koje su karakterizirale igru bile su dominantno bliske stvarnim situacijama i odražavale kratak vremenski raspon. Na zadacima *Ljestvice teorije uma* (Wellman i Liu, 2004) kojima se ispituje razumijevanje različitih želja, različitih vjerovanja, različitih znanja, pogrešnih vjerovanja i skrivenih emocija prosječan rezultat djece bio je 2,94 bodova od maksimalnih 6 bodova. Djeca su bila najuspješnija u razumijevanju različitih želja (90,6%), a najmanje uspješna u razumijevanju eksplicitnog pogrešnog vjerovanja (18,8%). Navedeni rezultati u skladu su s drugim istraživanjima u kojima se primjenjivala navedena ljestvica. Nakon dobivenog uvida u obilježja igre pretvaranja i teorije uma u djece predškolske dobi, htjelo se detaljnije proučiti kakva je njihova povezanost. Rezultati pokazuju da su djeca sa složenijom igrom pretvaranja uspješnija na zadacima teorije uma, što je u skladu s drugim istraživanjima. Detaljnijom obradom rezultata utvrđeno je kako su od pokazatelja složenosti igre pretvaranja jedino zamjene predmeta statistički značajno povezane s teorijom uma.

Važno je poznavati obilježja igre djeteta jer igra ima veliku ulogu u cjelokupnom razvoju djeteta. Putem igre dijete razvija komunikacijske, socijalne, motoričke i kognitivne vještine te igra ima ulogu i u razvoju izvršnih funkcija. Sva ova područja važna su za logopede zbog svoje povezanosti s govornim i jezičnim razvojem. Osobito je važna simbolička igra koja u podlozi

ima simboličke sposobnosti jednako kao i jezik. Usložnjavanjem igre tijekom djetetovog razvoja dolazi i do usvajanja novih vještina koje su povezane s igrom. Važno je da logopedi poznaju tipična obilježja igre jer manjak igre, neobična obilježja ili potpuni izostanak igre mogu ukazivati na teškoće u kognitivnom, komunikacijskom i jezično-govornom razvoju. Logopedima je važno poznavati i sociokognitivni razvoj. Brojna istraživanja pokazala su da su sociokognitivne sposobnosti, među njima i teorija uma, važne jer podupiru komunikacijski i jezični razvoj djeteta. Nedostaci u sociokognitivnim sposobnostima mogu biti povezani s nedostacima u jezičnim sposobnostima i obrnuto. Značaj rezultata ovog istraživanja je u dobivenom uvidu u povezanost simboličkih i sociokognitivnih sposobnosti u djece. Navedene sposobnosti važne su jer, pogotovo u predškolskom periodu, čine temelj jezičnog razvoja. Iako su rezultati ovog istraživanja pridonijeli shvaćanju povezanosti igre pretvaranja i teorije uma, u obzir treba uzeti njegova ograničenja, primjerice broj sudionika, ograničeno trajanje i promatranje igre u samo jednom navratu.

6. LITERATURA

Astington, J. W., i Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., i Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children’s Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).

Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. U A. Pellegrini (Ur.), *The Oxford handbook of the development of play* (str. 9–18). Oxford University Press.

Christie, J.F., i Johnsen, E.P. (1987). Reconceptualizing constructive play: a review of the empirical literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(4), 439-452.

Frost, J. L., Wortham, S. C., i Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4. izdanje). Pearson Education, Inc.

Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S., i Lerner, M. D. (2016). Predictors and Moderators of Spontaneous Pretend Play in Children with and without Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01577>

Largo, R. H., i Howard, J. A. (1979). Developmental Progression in Play Behavior of Children between Nine and Thirty Months. I: Spontaneous Play and Imitation. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 21(3), 299–310. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1979.tb01622.x>

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind.” *Psychological Review*, 94(4), 412–426. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.94.4.412>

Lewis, V., Boucher J., Lupton, L., i Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117–127. <https://doi.org/10.1080/136828200247287>

- Lillard, A. S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 64(2), 348–371. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02914.x>
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. U L. S. Liben, U. Müller, i R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (str. 425–468). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211>
- Lillard, A. S., i Kavanaugh, R. D. (2014). The Contribution of Symbolic Skills to the Development of an Explicit Theory of Mind. *Child Development*, 85(4), 1535–1551. <https://doi.org/10.1111/cdev.12227>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., i Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755–765. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755>
- Mayes, L. C., i Cohen, D. J. (1996). Children's Developing Theory of Mind. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44(1), 117–142. <https://doi.org/10.1177/000306519604400106>
- Nielsen, M., i Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609–624. <https://doi.org/10.1348/026151000165887>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pellegrini, A. D., i Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23–43. <https://doi.org/10.1007/s12110-004-1002-z>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rubio-Fernandez, P., i Geurts, B. (2013). How to Pass the False-Belief Task Before Your Fourth Birthday. *Psychological Science*, 24(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/0956797612447819>

Schwebel, D. C., Rosen, C. S., i Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333–348. <https://doi.org/10.1348/026151099165320>

Sergienko, E., i Koroleva, N. (2018). The Genesis Of The Interrelation Of Theory Of Mind And Symbolic Functions In Preschoolers. U S. Sheridan, i N. Veraksa (Ur.), *Early Childhood Care and Education, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (str. 110-126). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.17>

Taylor, M., i Carlson, S. M. (1997). The Relation between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind. *Child Development*, 68(3), 436–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01950.x>

Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040505036>

Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249–261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>

Wellman, H. M., Cross, D., i Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Wellman, H. M., i Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>

Whiteside, M. F., Busch, F., i Horner, T. (1976). From Egocentric to Cooperative Play in Young Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 15(2), 294–313. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)61489-8](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)61489-8)

Wimmer, H. i Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Wolf, J.(2022). Implications of pretend play for Theory of Mind research. *Synthese* 200, 523. <https://doi.org/10.1007/s11229-022-03984-5>

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472–1492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00946.x>

7. PRILOZI

Prilog 1

Protokol za procjenu simboličke igre

1. Vrsta igre

istraživačka igra	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
funkcionalna igra	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
konstruktivna igra	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
simbolička igra	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>

2. Socijalni aspekt igre

samo	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
s jednim djetetom	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i> <i>SPOL 1 = istog spola, 2 = suprotnog spola</i>	<i>D</i>
s više djece	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i> <i>SPOL 1 = istog spola, 2 = suprotnog spola, 3 = oba spola</i>	<i>D</i>
s odraslim	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>

3. Započinjanje igre

dijete samostalno započinje igru	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
dijete prati vodstvo druge osobe	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
dijete ometa ili prekida igru	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
izmjene u igri s drugom osobom	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>

4. Složenost igre pretvaranja

zamjena predmeta (banana postane telefon)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
pridavanje zamišljenih obilježja (lutka hoda ili tava je vruća)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
zamišljanje predmeta (jede zamišljenu hranu)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
lutke postaju vršitelji radnje	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>

5. Stvarnost ili maštovitost

jako blisko stvarnim situacijama (igranje kuće, odlaska baki i djedu)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
umjereno (odlazak na udaljenija mjesta, vožnja avionom s roditeljima)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
jako udaljeno od stvarnih situacija (promjene likova, npr. postaju superheroji)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>

6. Vremenska perspektiva

nema vremenskih referenci	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
kratki vremenski raspon (svi događaji se odvijaju unutar nekoliko minuta)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>
duži vremenski raspon (događaji se protežu kroz jutro, popodne i večer)	<i>0 = nema, 1 = ponekad, 2 = često</i>	<i>D</i>