

Univerzitet u Beogradu

Filozofski fakultet

Nemanja G. Nikolić

Teorija uma u kontekstu simboličke igre

Doktorska disertacija

Beograd, 2026.

University of Belgrade
Faculty of Philosophy

Nemanja G. Nikolić

Theory of Mind in the context of symbolic play
Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026.

Mentor:

dr Ksenija Krstić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Aleksandar Baucal, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Ivana Stepanović Ilić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Nevena Buđevac, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Datum odbrane:

ZAHVALNICA

Ova disertacija je nastajala kroz dijalog, susrete i zajedničko mišljenje, te je u svojoj suštini ko-konstruktivistički projekat.

Najdublju zahvalnost dugujem svojoj mentorki, dr Kseniji Krstić, čije su stručno vođstvo, posvećenost i poverenje oblikovali ne samo ovaj rad, već i moj profesionalni razvoj. Njena podrška imala je za mene i snažan konativni značaj, bila je izvor motivacije i podsticaja u trenucima preispitivanja i zastoja. Konsultacije sa njom često su predstavljale hod unutar zone narednog razvoja.

Posebnu zahvalnost upućujem profesoru dr Aleksandru Baucalu na nesebičnoj pomoći u statističkoj obradi podataka, kao i na dragocenim metodološkim smernicama tokom izrade disertacije. Njegova stručnost i otvorenost za diskusiju bile su od izuzetne važnosti za preciznost i analitičku utemeljenost ovog rada. Zahvaljujem se članovima komisije dr Ivani Stepanović Ilić i dr Neveni Buđevac na konstruktivnim sugestijama i komentarima nakon odbrane predloga nacрта teze koji su doprineli daljem unapređenju rada. Profesoru dr Ivanu Iviću zahvaljujem na razgovorima koji su za mene bili i prilika za učenje i intelektualno produblјivanje najrazličitijih tema iz psihologije.

Istraživanje ne bi bilo moguće realizovati bez pomoći koleginica Marije Lukić i dr Kristine Žunić sa Akademije strukovnih studija u Šapcu, koje su mi pružile značajnu podršku u organizaciji istraživanja na terenu u Šapcu. Posebnu zahvalnost dugujem upravama predškolskih ustanova „Naše dete“ Šabac i „Sunce“ ("Zvezdara") Beograd, roditeljima i predškolicima koji su učestvovali u istraživanju na poverenju i otvorenosti za saradnju. Zahvaljujem se zamenici direktora PU "Zvezdara" Dejani Mičić i rukovodiocu Gordani Pančić, stručnom saradniku, pedagogu Ivani Jevtić iz PU "Naše dete", kao i vaspitačima: Lidiji Konatar, Biljani Stojanović, Jeleni Joksimović, Aleksandri Kraguljac, Naili Mičić, Mirjani Pavlović, Tatjani Jovičić, Đorđu Petroviću, Andrijani Jeremić, Biljani Gladović, Dragani Gašić, Ivani Glišić, na saradnji, strpljenju i profesionalnosti tokom sprovođenja istraživanja. Bez njihove velike pomoći na „terenu“ ovo istraživanje ne bi bilo moguće.

Svojoj verenici Sari dugujem posebnu zahvalnost na strpljenju, velikoj ljubavi i podršci u zahtevnim i kritičnim periodima doktorskih studija, na njenom talentu i umeću u stilizovanju i uređivanju teksta i pomoći oko uspostavljanja saradnje za prikupljanje uzorka u Beogradu. Svojim roditeljima, majci Gordani, zahvaljujem na primerima istrajnosti i doslednosti koje sam od nje učio, a ocu Goranu na podsticanju radoznalosti i sklonosti ka (para)psihološkim pitanjima još u formativnom razvojnom periodu, čime je, možda i nesvesno, usmerio moj profesionalni put. Svom mlađem bratu Milošu zahvaljujem na stalnoj podršci, podsećanju na istrajnost i tehničkoj podršci. Zahvalan sam i Momu Tvrdišiću na podršci i prilici da tokom procesa izrade disertacije učim i razvijam i druge veštine, ali i da proširujem sopstveni mentalni repertoar kroz susret sa drugačijim „teorijama umova“ i da strateški razmišljam, a njegovoj supruzi Ivani zahvaljujem na iskrenoj podršci i razumevanju.

Hvala mom dragom prijatelju Igoru Iliću na pažljivom čitanju teorijskog dela rada i stilskim sugestijama koje su doprinele njegovoj dodatnoj jasnoći.

Svima koji su na različite načine doprineli nastanku ove disertacije – hvala!

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi priroda i stepen povezanosti između strukturalnih karakteristika simboličke igre i sposobnosti razumevanja mentalnih stanja drugih (teorije uma) kod dece predškolskog uzrasta, pri čemu je poseban fokus stavljen na kooperativnu igru uloga. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 50 dece uzrasta 4–6 godina iz vrtića u Šapcu i Beogradu. Za procenu simboličke igre korišćena je prilagođena verzija Vestbijeve skale za procenu simboličke igre, a ukupni nivo simboličke igre operacionalizovan je IRT skorom. Teorija uma je procenjivana primenom skale Wellman i Liu (2004), uz dodatna dva zadatka za procenu prepoznavanja bazičnih emocija i razumevanja spoljašnjeg uzročnika emocija. Za proveru hipoteza primenjene su parcijalna korelacija (uz kontrolu uzrasta), klaster analiza, multivarijantna analiza varijanse, analiza kovarijanse i hi-kvadrat testovi. Rezultati parcijalne korelacije ukazali su na umerenu pozitivnu povezanost između ukupnog nivoa simboličke igre i ukupnog skora teorije uma ($r = .33$, $p = .009$), što je u skladu sa očekivanjem da viši nivoi simboličke igre prate bolje ToM postignuće. Klaster analizom identifikovana su tri profila dece prema uspešnosti na ToM zadacima, a multivarijantna analiza je potvrdila njihovu jasnu diferencijaciju (Wilks $\Lambda = .024$, $p < .001$). Analiza kovarijanse je pokazala da se profili teorije uma značajno razlikuju u nivou simboličke igre i nakon kontrole uzrasta ($F(2,46) = 3.81$, $p = .029$). Nasuprot tome, razlike između ToM profila u odnosu na prisustvo kooperativne igre nisu bile statistički značajne, niti su utvrđene statistički značajne povezanosti između kooperativne igre sa odabranim ToM zadacima, iako su na deskriptivnom nivou uočene određene tendencije. Procene vaspitača o tipu i učestalosti simboličke igre nisu bile statistički značajno povezane sa ukupnim ToM postignućem, a efekat procenjivača nije bio značajan. Nalazi ukazuju da je viši nivo simboličke igre povezan sa razvijenijom teorijom uma i onda kada je kontrolisan uzrast.

Ključne reči: teorija uma, simbolička igra, kooperativna simbolička igra, IRT analiza.

Naučna oblast: Psihologija

Uža naučna oblast: Razvojna psihologija

UDK broj:

Abstract

The aim of this study was to determine the nature and degree of the association between the structural characteristics of symbolic play and the ability to understand others' mental states (theory of mind) in preschool children, with particular emphasis on cooperative role play. The study was conducted on a sample of 50 children aged 4–6 years from kindergartens in Šabac and Belgrade. Symbolic play was assessed using an adapted version of Westby's Symbolic Play Scale, and overall symbolic play level was operationalized as an IRT-based score. Theory of mind was measured using the scale developed by Wellman and Liu (2004), supplemented with two additional tasks assessing basic emotion recognition and understanding external causes of emotion. To test the hypotheses, partial correlation (controlling for age), cluster analysis, multivariate analysis of variance, analysis of covariance, and chi-square tests were applied. Partial correlation results indicated a moderate positive association between overall symbolic play level and overall theory of mind score ($r = .33$, $p = .009$), consistent with the expectation that higher levels of symbolic play are associated with better ToM performance. Cluster analysis identified three profiles of children based on their performance on ToM tasks, and multivariate analysis confirmed their clear differentiation (Wilks' $\Lambda = .024$, $p < .001$). ANCOVA showed that ToM profiles differed significantly in symbolic play level even after controlling for age ($F(2,46) = 3.81$, $p = .029$). In contrast, differences between ToM profiles with respect to the presence of cooperative play were not statistically significant, nor were statistically significant associations found between cooperative play and selected ToM tasks, although certain tendencies were observed at the descriptive level. Teacher ratings of the type and frequency of symbolic play were not significantly related to overall ToM performance, and the rater effect was not significant. The findings indicate that higher levels of symbolic play are associated with more advanced theory of mind even when age is controlled.

Key words: Theory of Mind, symbolic play, cooperative symbolic play, IRT analysis.

Scientific field: Psychology

Subfield: Developmental psychology

UDC number:

SADRŽAJ

UVOD	1
Teorija uma: konceptualno određenje, istraživački kontekst i značaj konstrukta	1
Različiti teorijski pristupi teoriji uma	6
Teorija – Teorije	7
Teorija simulacije	8
Modularna teorija uma – Teorija uma mehanizmi (ToMM)	10
Socio-kulturni pristup teoriji uma	11
Metodološki aspekti različitih teorijskih pristupa u proučavanju teorije uma i njihova ograničenja.....	14
Teorija uma - razvojna perspektiva.....	16
Rana socijalna interakcija: praćenje pogleda, udružena pažnja, pokazivački gestovi, imitacija.....	18
Sposobnost pretvaranja i simbolička igra	20
Teorija uma i veliki jezički modeli	21
Simbolička igra kao poligon za razumevanje mentalnih stanja.....	22
Pijažeov doprinos u razumevanju simboličke igre	23
Socio-kulturalni pristup simboličkoj igri	25
Teorija uma u kontekstu simboličke igre – empirijska istraživanja.....	29
Predmet i ciljevi istraživanja	30
Hipoteze	31

METODOLOGIJA.....	32
Postupak istraživanja	32
Uzorak	33
Varijable i instrumenti	33
Teorija uma.	33
Opis instrumenta i procedura.....	34
Prvi zadatak- divergentne želje (TM1).....	35
Drugi zadatak- Divergentna Uverenja (TM2)	35
Treći zadatak - Pristup znanju (TM3).....	36
Četvrti zadatak – Lažna uverenja (TM4).....	36
Peti zadatak – Skrivene emocije (TM5).....	36
Šesti zadatak – Prepoznavanje bazičnih emocija (TM6).....	38
Sedmi zadatak - Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija (TM7)	38
Provera faktorske strukture ToM-a.....	39
Simbolička igra	41
Opis instrumenta za procenu nivoa simboličke igre.....	41
Psihometrijske karakteristike instrumenta za procenu simboličke igre	42
Struktura i opis nivoa simboličke igre.....	46
Simbolička igra – nivo 1	46
Simbolička igra – nivo 2.....	47
Simbolička igra – nivo 3	48
Simbolička igra – nivo 4.....	49
Simbolička igra – nivo 5.....	50
Plan analize podataka	51

REZULTATI.....	52
Prikaz deskriptivnih podataka	52
Deskriptivni podaci iz upitnika za vaspitače o dečijoj igri	52
Deskriptivni podaci za dimenzije simboličke igre	53
Deskriptivni podaci za zadatke teorije uma	57
Odnos simboličke igre i teorije uma	58
DISKUSIJA.....	70
Razvojni nivoi simboličke igre	70
Odnos simboličke igre i teorije uma	71
Odnos kooperativne simboličke igre i teorije uma	73
Kooperativna simbolička igra i prepoznavanje emocija	74
Kooperativna simbolička igra i razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija	75
Integracija nalaza u odnosu na ciljeve istraživanja	76
Metodološka razmatranja i ograničenja istraživanja	77
Praktične implikacije i smernice za buduća istraživanja	78
LITERATURA	80
PRILOZI.....	87
SPISAK SLIKA, TABELA, GRAFIKONA I PRILOGA.....	98
Spisak slika	98
Spisak tabela	98
Spisak grafikona	100
Spisak priloga	100
BIOGRAFIJA	101

Uvod

U uvodnom delu disertacije izložen je teorijski i istraživački okvir koji pruža polazište za razumevanje odnosa između teorije uma i simboličke igre. Prvi segment uvoda, pod naslovom *Teorija uma: konceptualno određenje, istraživački kontekst i značaj konstrukta*, osvetljava istorijat nastanka pojma „teorija uma“ i navodi razloge zbog kojih je ovaj konstrukt od centralnog značaja za razvojnu psihologiju i razumevanje socio – kognitivnih procesa. Time se postavlja osnov za dalju razradu različitih teorijskih tumačenja fenomena koji su obrađeni u posebnom uvodnom segmentu *Različiti teorijski pristupi teoriji uma*. Najpre je predstavljena teorija – teorije, zatim teorija simulacije i modularna teorija uma (uz poseban naglasak na teoriju uma – mehanizmi – ToMM), nakon čega sledi kritički osvrt na socio – kulturni pristup teoriji uma. Na kraju, analiziraju se i metodološki aspekti kao i ograničenja pomenutih pravaca, čime se ukazuje na kompleksnost fenomena i potrebu njegovog sagledavanja iz razvojne perspektive.

Sledeći segment uvodnog dela disertacije nosi naslov *Teorija uma – razvojna perspektiva*. U tom segmentu predstavljene su razvojne preteče teorije uma kao što su: praćenje pogleda, udružena pažnja, komunikativni gestovi i imitacija, zatim sposobnost pretvaranja i simbolička igra. Ukratko je predstavljena i „razvojna sudbina“ teorije uma, da bismo na kraju fenomen teorije uma doveli u vezu sa savremenim istraživanjima velikih jezičkih modela, time smo želeli da klasične razvojne teme sagledamo u aktuelnom društveno – istorijskom kontekstu.

U segmentu *Simbolička igra kao poligon za razumevanje mentalnih stanja*, simbolička igra je predstavljena u svetlu različitih teorijskih pristupa. Najpre je izdvojen doprinos Pijažea u objašnjenju ovog fenomena, zatim socio-kulturna perspektiva, a potom i najsavremenija empirijska istraživanja koja dovode u vezu simboličku igru sa teorijom uma. Time se povezuju dve ključne tematske oblasti disertacije. Na kraju uvodnog dela, posebna pažnja usmerena je na predmet i ciljeve istraživanja, kao i na jasno formulisane hipoteze koje proizlaze iz ciljeva.

Teorija uma: konceptualno određenje, istraživački kontekst i značaj konstrukta

Iako se svakodnevno oslanjamo na sposobnost da pretpostavimo šta drugi ljudi misle, osećaju ili žele, kako bismo se što uspešnije snalazili u socijalnom okruženju, psihologija je tek početkom 1980-ih godina počela sistematski da proučava ovu sposobnost, danas poznatu pod neobičnim nazivom – *teorija uma (ToM)*.* (Ivić, 2015). Do tog perioda, razumevanje mentalnih stanja drugih nije se smatralo legitimnim predmetom empirijske psihologije, već pretežno apstraktnim i spekulativnim, odnosno filozofskim pitanjem. Takav stav proizlazio je iz teorijskih, metodoloških, ali i ideoloških ograničenja unutar same psihologije. Posebno treba imati u vidu da je američkom psihologijom sve do 1950-ih godina dominirao bihejviorizam, koji je u potpunosti isključivao mentalna stanja iz naučne analize, usmeravajući se isključivo na ponašanje kao jedini „objektivno“ posmatrani i merljivi fenomen.“

* U radu smo se odlučili da zadržimo engleski akronim ToM za teoriju uma (*Theory of Mind*).

Kognitivna revolucija, koja se dogodila tokom 1960-ih godina, vratila je legitimitet proučavanju unutrašnjih mentalnih procesa, koji su ponovo postali predmet naučne analize. Razvoj računarske tehnologije doveo je do drugačijeg pristupa psihičkim procesima. Računar je postao nova metafora za razumevanje ljudskog uma (*mind*). S tim u vezi potrebno je istaći da su prvobitni kognitivistički modeli bili pretežno fokusirani na pojedinačne, izolovane kognitivne funkcije, kao što su pažnja, percepcija, radna, kratkoročna i dugoročna memorija, jezik, donošenje odluka itd.

U oblasti kognitivnog razvoja, tokom dvadesetog veka dominiralo je Pijažeevo shvatanje o egocentričnoj prirodi mišljenja deteta predškolskog i ranog školskog uzrasta. Egocentričnost kao glavna karakteristika dečijeg mišljenja podrazumeva da dete nije u stanju da se decentrira, odnosno odvoji od sopstvene perspektive.* Ovakvo tumačenje razvoja mišljenja u velikoj meri je ograničilo istraživačke napore u pravcu daljeg razmatranja sposobnosti deteta da razmišlja o mentalnim stanjima i ponašanjima iz perspektive drugog. Na taj način, Pijažeeva teorijska pozicija implicitno je zatvorila vrata sistematskom proučavanju konstrukta koji će kasnije biti poznat pod nazivom *teorija uma*. Pored toga, Pijažeev istraživački fokus bio je primarno usmeren na odnos deteta kao sazajnog subjekta prema fizičkoj dimenziji stvarnosti, dok je socijalna dimenzija ostala u pozadini njegovog interesovanja. Tek sa porastom interesovanja za socijalnu kogniciju, koje je delimično koincidiralo sa promenom shvatanja o primarnoj socijalnosti deteta, teorija uma postaje prepoznat kao relevantan konstrukt, pre svega, u razvojnoj psihologiji.**

Ključni pomak dogodio se krajem 1970-ih i početkom 1980-ih, kada se pojavljuju prvi radovi koji ToM konceptualizuju i operacionalizuju kao posebnu socio-kognitivnu sposobnost (Premack & Woodruff, 1978; Wimmer & Perner, 1983). Pri tome, važno je istaći da su prvi doprinosi u rasvetljavanju teorije uma potekli iz istraživanja sprovedenih na antropoidima, naročito šimpanzama.

Teorija uma je definisana kao sposobnost pojedinca da sebi i drugima pripisuje mentalna stanja, što mu dalje omogućava da predviđa i razume ponašanja drugih ljudi (Premack & Woodruff, 1978). ToM je „teorija“ iz razloga što o mentalnim stanjima druge osobe možemo da zaključujemo samo posredno, uglavnom na osnovu vidljivog ponašanja. Drugim rečima, nemamo mogućnost direktnog posmatranja nečijih mentalnih stanja (bar ne za sada).

* Podsetimo se klasičnog Pijažeevog zadatka sa tri planine (Piaget, & Inhelder, 1956). U ovom zadatku, dete je trebalo da proceni kako trodimenzionalni model izgleda iz perspektive lutke postavljene na suprotnoj strani stola na kojem se nalazio model tri planine. Na osnovu učestalih (sistematskih) grešaka, gde su deca birala sopstvenu umesto tuđe perspektive, Pijaže je zaključio da deca još uvek nisu sposobna za decentraciju, odnosno za zauzimanje tuđe tačke gledišta. Zanimljivo je primetiti da je dizajn modela sa tri planine, kojim je Pijaže želeo da demonstrira egocentrizam u mišljenju dece, odražava izvestan stepen „egocentrizma“ kod samog autora. Naime, izbor modela Alpa bio je udaljen od svakodnevnog iskustva prosečnog predškolskog deteta. Kasnija istraživanja pokazala su da se uspešnost dece značajno povećava kada je zadatak osmišljen tako da je bliži njihovom svakodnevnom iskustvu, što dovodi u pitanje zaključke do kojih je došao Pijaže. Up. Hughes, M., & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31(2), 133-140.

**Vigotski je isticao primarnu socijalnost deteta i značaj socijalne dimenzije stvarnosti u kreiranju i rekreiranju psihičkih struktura i funkcija subjekta u nastajanju. Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Istraživače (Premack & Woodruff, 1978) je zanimalo da li su šimpanze sposobne da razumeju različita mentalna stanja (namere, uverenja, pretpostavke, pretvaranje, i sl.). Autori u zaključku ne nude definitivni odgovor na pitanje postavljeno u naslovu rada — *Da li šimpanze poseduju teoriju uma?* — već, naprotiv, pozivaju na dalje rasprave i empirijska istraživanja.

Imajući u vidu razvijenu senzomotornu inteligenciju šimpanzi, kao i složene oblike njihove socijalne organizacije, opravdano je pretpostaviti postojanje određenih socio-kognitivnih sposobnosti koje se mogu dovesti u konceptualnu vezu sa teorijom uma.

Autori (Premack & Woodruff, 1978) ukazuju na to da zaključivanje o ponašanju drugih na osnovu motivacionih stanja prethodi zaključivanju zasnovanom na kognitivnim stanjima, kao što su znanje i uverenja, kako u filogenetskom, tako i u ontogenetskom razvoju. Drugim rečima, iako šimpanze verovatno mogu uspešno da pripisu drugima ciljeve i namere, one pokazuju znatno veće teškoće kada je potrebno da zakluče šta druga jedinka zna i na koji način to znanje utiče na njeno ponašanje.

Do istih nalaza došli su i istraživači tri decenije kasnije u istraživanju koje je imalo za cilj da revidira prvobitne rezultate (Call & Tomasello, 2008). Studija je pokazala da su šimpanze uspešne u predviđanju ponašanja koje se temelji na percepciji i razumevanju ka cilju usmerenih radnji, ali da nisu u stanju da razumeju lažna uverenja za šta su deca sposobna oko četvrte godine života (Call & Tomasello, 2008; Kaminski, Call, & Tomasello, 2008). U tom smislu, moguće je izvesti zaključak da razumevanje konativnih determinanti ponašanja (želja) razvojno prethodi razumevanju kognitivnih determinanti (mentalne reprezentacije znanja). Ontogenetski posmatrano, deca u ranijim fazama razvoja lakše prepoznaju i tumače tuđe želje nego što uspevaju da razumeju sadržaj tuđeg znanja ili pogrešnih uverenja (Wellman & Liu, 2004).

Na osnovu dostupnih nalaza ne može se izvesti jednoznačan zaključak prema kojem antropoidi u potpunosti ne poseduju teoriju uma. Takav zaključak implicirao bi redukovanje značenja samog konstrukta, svodeći ga na njegove najsloženije oblike, poput razumevanja pogrešnih uverenja.

Međutim i dalje ostaje otvoreno pitanje: da li su antropoidi „čitači misli“ ili „čitači ponašanja“, kao i to da li predviđaju ponašanje drugih jedinki tako što pripisuju unutrašnja, konativna i / ili kognitivna stanja, ili se, pak, oslanjaju na prepoznavanje obrazaca spoljašnjeg ponašanja, bez nužnog razumevanja mentalnog sadržaja koji stoji iza tih obrazaca. Ovaj teorijski spor i dalje zahteva dodatna empirijska razjašnjenja na šta ukazuje Lurz (2011).

Razvijenost teorije uma kod čoveka, smatramo, u velikoj meri uslovljena je razvojem simboličke funkcije, koja predstavlja ključnu prekretnicu u razvoju viših psihičkih funkcija. Ova sposobnost nije prisutna kod čovekovih evolutivnih predaka.* Naime, sposobnost da se razmišlja o sopstvenim,

* Poznato nam je već iz radova Lava Vigotskog da onog trenutka kada dete pounutri govor, dolazi do rekonfiguracije postojećih psihičkih struktura i funkcija, a mišljenje dobija drugačiji kvalitet, postaje fleksibilnije, apstraktnije i *slobodno* od neposrednog vizuelnog polja. Više o ovome videti u Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Zavod za Udžbenike Beograd. Uprkos brojnim anatomsko-morfološkim sličnostima sa višim primatima, čoveka odlikuje fundamentalna razlika – sposobnost simboličke reprezentacije i referencije. Videti u Deacon, T. W. (1998). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. WW Norton & Company.

ali i o tuđim mentalnim stanjima, kao što su verovanja, želje, namere i emocije, zasniva se na kapacitetu za formiranje i održavanje stabilnih mentalnih reprezentacija koje, pak, zavise od razvoja opšte simboličke sposobnosti. Upravo ta sposobnost da se unutrašnji sadržaji ikonički i/ili jezički reprezentuju, i da se sa njima mentalno manipuliše čini mogućim to da dete razume da druge osobe mogu imati uverenja koja se razlikuju od njegovih, pa čak, i da ta uverenja mogu biti pogrešna. U tom smislu, simbolička funkcija, naročito u vidu razvoja jezičkog sistema, može se smatrati ključnom razvojnom pretpostavkom za formiranje eksplicitnog znanja, s obzirom na to da bez nje nije moguće dostići složenije nivoe interpretacije ponašanja koji podrazumevaju razumevanje lažnih uverenja (Dienes & Perner, 1999). Empirijska istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost između konceptualnih deficita (semantike) i neuspeha na zadacima lažnog uverenja kod dece u uzrastu od oko tri godine (Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Dalje, razvoj sintakse, i pre treće godine, ima značajnu ulogu u razvoju teorije uma (Kaltfleiter i sar. 2021).

Razvoj simboličke funkcije dovodi do višeg nivoa apstrakcije i fleksibilnosti u okviru socijalne kognicije, čime se može objasniti neuspeh šimpanzi u rešavanju zadataka koji ispituju razumevanje pogrešnih uverenja (Call & Tomasello, 2008; Kaminski, Call, & Tomasello, 2008).

U prethodnim pasusima želeli smo da ukažemo na moguću povezanost između razvoja simboličke funkcije i socio-kognitivnih sposobnosti koje imenujemo zajedničkim imeniteljem – teorija uma. Simbolička funkcija je, prema najstrožijem kriterijumu, određena kao opšta sposobnost sticanja i korišćenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija i sticanja ili stvaranja semiotičkih realnosti (Ivić, 2015). Stoga, simboličku funkciju nije opravdano u potpunosti izjednačiti sa jezičkim sistemom, iako se pri njenom razmatranju najčešće prvo ima u vidu upravo jezik i sposobnost govorne simboličke komunikacije. Za potrebe ovog istraživanja od posebnog značaja je simbolička igra, kao jedna od ranih manifestacija opšte simboličke sposobnosti. Simbolička igra kao takva nalazi se u bliskoj vezi sa ostalim semiotičkim sistemima, naročito sa jezikom, ali o tome svemu biće više reči u posebnim odeljcima.

U psihološkoj literaturi poslednjih decenija, konstrukt teorije uma neretko se sužava i operacionalizuje gotovo isključivo preko zadataka koji ispituju pogrešna uverenja, bilo da su u pitanju klasični verbalni testovi (npr. „Seli-Ana“ zadatak) ili njihove neverbalne varijante (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)*. Iako su ovi zadaci odigrali ključnu ulogu u empirijskoj potvrdi razvoja ove sposobnosti njihova dominantna zastupljenost u merenju teorije uma može se smatrati konceptualno i metodološki redukcionističkom, što je dalo opravdanje pojedinim istraživačima u ovoj oblasti da takav trend nazovu „neurotičnom fiksacijom“ na zadatke pogrešnih uverenja (Gopnik, Slaughter & Meltzoff, 2014).

* Procedura zadavanja testa se sastoji u sledećem: detetu se prikazuje kratka priča pomoću lutaka ili ilustracija, pri čemu učestvuju dva lika: Seli i Ana. Seli ima korpu, a Ana ima kutiju. Seli zatim stavlja lopticu u svoju korpu i odlazi iz prostorije. Dok je Seli odsutna, Ana uzima lopticu iz korpe i premešta je u svoju kutiju. Seli se vraća i želi da pronade lopticu. Detetu se postavlja ključno pitanje: „Gde će Seli prvo tražiti lopticu?“ Mogući odgovori i njihovo značenje: Ako dete odgovori "U korpi", ono pokazuje razumevanje pogrešnog uverenja, tj. dete shvata da Seli nije videla premeštanje loptice i da će pretraživati mesto gde ju je poslednji put ostavila. Ako dete odgovori "U kutiji", to znači da ne razume koncept pogrešnih uverenja, pretpostavlja da Seli zna ono što i ono lično zna, tj. da je loptica premeštena.

Naime, ToM je višedimenzionalan konstrukt koji obuhvata čitav spektar sposobnosti: od prepoznavanja tuđih emocija i želja, preko razumevanja tuđe perspektive i znanja, pa sve do razumevanja pogrešnih uverenja. U tom smislu, zadaci pogrešnih uverenja mere vrhunac jedne od socio-kognitivnih sposobnosti, ali ne i čitav konstrukt. Takođe, usmerenost isključivo na binarnu procenu uspešnosti, da li je dete razumelo ili nije, zadatak pogrešnih uverenja, zanemaruje razvojni karakter teorije uma, tj. prelazne i implicitne oblike razumevanja tuđih mentalnih stanja. Takav oblik binarnog rezonovanja može biti opravdan jedino u slučajevima kada se testovi pogrešnih uverenja koriste kao indikator ozbiljnijih deficita teorije uma, karakterističnih za predškolsku decu sa poremećajima iz autističnog spektra ili sa teškim razvojnim smetnjama. (Baron-Cohen & sar., 1985; Perner et al., 1989; Yirmiya et al., 1996). Razlozi zbog kojih je došlo do izjednačavanja konstrukta teorije uma sa zadacima pogrešnih uverenja su višestruki. Prvo, ti zadaci su lako standardizovani, što ih čini pogodnim za eksperimentalna istraživanja. Drugo, razumevanje lažnog uverenja dugo se smatralo ključnom prekretnicom u razvoju teorije uma, pa je ono uzeto kao indikator za celokupnu sposobnost reprezentovanja mentalnih stanja drugih osoba.

Međutim, savremena istraživanja ukazuju na to da mnoga deca, naročito mlađa od četiri godine, pokazuju implicitno razumevanje različitih aspekata teorije uma kao što je anticipatorno gledanje, iako ne uspevaju da polože klasične zadatke pogrešnih uverenja (Thoermer, et al., 2012; Wiesmann, et al., 2018). Takvi nalazi otvaraju brojna pitanja na koja još uvek ne postoje jednoznačni odgovori, između ostalog i to, da li se radi o jednoj jedinstvenoj sposobnosti ili o različitim sposobnostima koje imaju svoje različite razvojne tokove (Wiesmann, et al., 2018).

Sazrevanje bele moždane mase i sa njom u vezi moždanih struktura je jedno od mogućih neurobioloških objašnjenja za jaz koji postoji između ranih implicitnih oblika razumevanja teorije uma i kasnijeg uspeha na zadacima pogrešnih uverenja. Savremena istraživanja pružaju uvid u neurobiološke korelate razvoja sposobnosti pripisivanja mentalnih stanja drugima (ToM) kod dece predškolskog uzrasta. U jednoj studiji sprovedenoj na deci uzrasta tri i četiri godine uočena pozitivna korelacija između uspeha u zadacima prepoznavanja lažnih uverenja i stadijuma zrelosti bele materije u ključnim regijama mozga: temporoparijetalna regija (TPJ), medijalni prefrontalni korteks (MPFC) i precuneus (PC) (Wiesmann, et al., 2017). Zanimljivo je i to da efekti strukturalne zrelosti bele mase ostaju značajni i nakon što se izvrši kontrola jezičke sposobnosti i izvršnih funkcija, što dodatno ide u prilog tome da integracija bele moždane mase između ključnih područja ima jedinstven doprinos razvoju ToM. Nalazi navedenih autora doprinose detaljnijem razumevanju neurobiologije u pozadini ToM. Međutim, to ne znači da bela masa sama po sebi uzorkuje javljanje ToM-a, ona samo čini mogućim njegovo pojavljivanje. Tvrditi suprotno, vodi u metafiziku zaogrnutu pod plaštom biologije.*

Razumevanje da drugi ljudi mogu imati mentalna stanja koja se razlikuju od naših sopstvenih zauzima centralno mesto u razvoju socijalne kognicije. U svakodnevnoj komunikaciji, donošenju odluka, saradnji, kao i u razumevanju i regulaciji emocija, oslanjamo se na pretpostavke o mislima, uverenjima, namerama i osećanjima drugih osoba (Astington & Jenkins, 1995; Baurain, & Nader-Grosbois, 2013). Ova sposobnost omogućava pojedincima da efikasno funkcionišu u društvenim

* Nakon otkrića ogledalnih neurona (*mirror neurons*) postojala je nekritička tendencija da se najrazličitije psihičke funkcije objašnjavaju pozivajući na njih.

interakcijama, ali i da izgrade složene oblike moralnog rasuđivanja, prosocijalnog ponašanja i uspešnog rešavanja konflikata (Lane, et al., 2010; Smetana, et al., 2012). Shodno tome, razumevanje razvoja i prirode teorije uma ima važne implikacije za razumevanje tipičnog i atipičnog razvoja, kako u okviru razvojne psihologije, tako i u oblastima razvojne psihopatologije i pedagoške psihologije. Značaj razmatranja ovog konstrukta dodatno dobija na težini ako se uzme u obzir da se deficiti u razvoju teorije uma povezuju sa raznim razvojnim poremećajima, kao što su autizam (Baron-Cohen et al., 1985), poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću – ADHD (Hutchins et al., 2016), i specifični jezički poremećaji (Miller, 2004; Miller, 2006). Istraživanja ukazuju da deca sa ovim teškoćama pokazuju otežano prepoznavanje i tumačenje mentalnih stanja drugih osoba, što se odražava i na njihov socioemocionalni razvoj. Zbog svoje primenljivosti, konstrukt teorije uma postaje relevantan u kontekstu rane detekcije razvojnih odstupanja i planiranja intervencija. Konačno, teorija uma je i teorijski relevantan konstrukt jer predstavlja mesto ukrštanja različitih teorijskih i primenjenih disciplina, od razvojne psihologije, kognitivne nauke, preko filozofije uma i neuronauka (kognitivne, socijalne neuronauke i razvojne socijalne neuronauke) do defektologije, kliničke psihologije i pedagoške psihologije. Savremena istraživanja nastoje da obuhvate sve kompleksniju sliku o njenim razvojnim, neurološkim i kontekstualnim osnovama, što čini ovu temu izuzetno relevantnom i aktuelnom. Proučavanje teorije uma pruža jedinstven uvid u načine na koje pojedinci modeluju mentalna stanja drugih, čime se pruža dublje razumevanje same prirode svesti, mentalnih reprezentacija i ljudske komunikacije.

U skladu sa prethodno rečenim, teorija uma predstavlja jedan od temeljnih koncepata savremene razvojne psihologije, a njegovo dovođenje u vezu sa simboličkom igrom, otvara brojne moguće puteve za razumevanje odnosa između igre, mišljenja i socio-emocionalnih kompetencija.

U narednom odeljku biće ukratko predstavljene dominantni konceptualni pristupi teoriji uma koji su, na osnovu pregleda relevantne literature, prepoznati kao najčešće navođeni i istraživani u savremenim teorijskim razmatranjima i empirijskim istraživanjima. Pored prikaza vodeći teorijskih pristupa u ovoj oblasti predložimo i sociokulturni okvir za razumevanje teorije uma.

Različiti teorijski pristupi teoriji uma

U okviru ovog odeljka predstavljene su teorija–teorije, teorija simulacije i teorija uma – mehanizmi kao tri dominantna odnosno najuticajnija pristupa u savremenim raspravama o teoriji uma. Kriterijumi na osnovu kojih smo napravili ovakav izbor su sledeći: (1) značajna zastupljenost u literaturi i empirijskim istraživanjima tokom poslednjih decenija (2) jasno definisane teorijske pretpostavke, (3) povezanost sa istraživačkim pitanjem u disertaciji, posebno u pogledu odnosa teorije uma i simboličke igre, i (4) mogućnost poređenja zahvaljujući postojanju velikog broja standardizovanih zadataka i protokola razvijenih unutar ovih pristupa.

Pobrojanim teorijama zajedničko je i to što je glavni fokus stavljen na kognitivne procese smeštene unutar pojedinca, uz relativno zanemarivanje šireg društvenog i kulturno-istorijskog okvira u kojem ti procesi nastaju i razvijaju se. Upravo iz tog razloga, nakon predstavljanja glavnih

struja u proučavanju teorije uma, uvodimo i sociokulturalni pristup, zasnovan na idejama Lava Semjonoviča Vigotskog (1978), kao i teoriju kulturalnog učenja Majkla Tomasela i saradnika (1993), koja je inspirisana radovima spomenutog sovjetskog (ruskog) psihologa. Ukratko, sociokulturalna perspektiva ukazuje na to da se razvoj teorije uma oblikuje kroz svakodnevne zajedničke aktivnosti. Ova teorijska perspektiva je, iako ne spada u klasičnu „veliku trojku“ kognitivno orijentisanih teorija, od posebnog značaja za temu kojom se bavimo u disertaciji, te će biti obrađena u posebnom odeljku ovog poglavlja. Pored navedenih glavnih pravaca, u novijoj literaturi pojavljuju se i savremeniji teorijski modeli, poput *dual-process* pristupa (Apperly & Butterfill, 2009), koji pretpostavlja postojanje dva međusobno različita sistema uključena u razumevanje tuđih mentalnih stanja. Iako ovaj model predstavlja značajan doprinos savremenim raspravama o prirodi i strukturi teorije uma, njegovo detaljnije razmatranje prevazilazi okvire ovog poglavlja. Naime, primarni cilj ovog rada jeste da predstavi i uporedi one pristupe koji su, s jedne strane, empirijski najzastupljeniji i najuticajniji tokom poslednjih decenija, a s druge strane, direktno povezani sa simboličkom igrom i njenim razvojnim korelatima. U tom smislu, iako *dual-process* pristup otvara važna pitanja o paralelnim mehanizmima obrade informacija, on nije od neposrednog značaja za istraživački fokus ove disertacije.

Teorija – Teorije

Teorija–teorije polazi od pretpostavke da ljudi razmišljaju o ponašanju drugih kao što to čine naučnici kada formulišu modele u nauci. Drugim rečima, tumačenje ponašanja započinje postavljanjem hipoteza u vezi sa mentalnim stanjima koja se nalaze u osnovi tog ponašanja. Zatim, hipoteze su podvrgnute testiranju i modifikacijama na osnovu novih informacija (Gopnik & Wellman, 1992; Gopnik, 1996; Gopnik & Wellman, 2012). Tumačenje ponašanja ima formu iskaza (propozicije). Razmišljanje o ponašanju u formi iskaza uslovljeno je razvojem mentalnih reprezentacija. Navodimo, radi ilustracije, jedan složeniji primer razmišljanja o ponašanju kroz prizmu mentalnih stanja, u formi propozicije.

Osoba „x“ se udaljila zato što *sumnja* da osoba „y“ *misli* za nju da ona (osoba „x“) *želi* da joj naudi.

U navedenom primeru imamo tri nivoa reprezentovanja što je karakteristika naprednije teorije uma. Čitalac iz datog iskaza treba da razume sledeće:

- » Osoba x: *sumnja*;
- » Da osoba y: *misli*;
- » Da osoba x: *želi* da joj naudi.

Deca starosti do godinu dana raspolažu primarnim reprezentacijama, jednostavnim mentalnim predstavama objekata i ljudi. Nakon uspostavljanja konstantnosti objekta, počinju da konstruišu kompleksnije modele koji ne moraju biti u skladu sa stvarnošću. To se dešava oko osamnaestog meseca kada se pojavljuju i prvi oblici simboličke igre, a oko četvrte godine deca sve jasnije razlikuju modele od stvarnosti. U tom uzrastu možemo govoriti o postojanju *metareprezentacija* (Perner, 1991).

Metareprezentacija je koncept preuzet iz kognitivne psihologije i predstavlja reprezentaciju odnosa između različitih reprezentacija (Pylyshyn, 1978). Oko četvrte godine deca pokazuju razumevanje da drugi mogu posedovati verovanja koja su različita od stvarnosti, što se potvrđuje uspešnim rešavanjem zadataka pogrešnih uverenja (Perner, 1991). Takođe, u uzrastu od četiri godine deca mogu prihvatiti postojanje više različitih modela stvarnosti.

Teorija - teorije nudi formalizovan i koherentan okvir za objašnjavanje ponašanja u funkciji mentalnih stanja, zasnovan na logici naučnog zaključivanja (preciznije na principima zaključivanja na osnovu verovatnoće)*. Kao najznačajnije predstavnike ovog pristupa izdvajamo Alison Gopnik, Henrija Velmana, Josefa Pernerera i Hajnce Vimera.

Jedan od glavnih nedostataka teorije–teorije odnosi se na njenu pretežno kognitivističku orijentaciju, pri čemu je ostavljena po strani uloga socijalnih i kulturoloških činilaca u razvoju teorije uma. Pored toga, zastupnici ovakvog pristupa skloni su nekritičnom povlačenju analogija između naučnog zaključivanja, zaključivanja kod odraslih i ranih oblika socijalne kognicije kod dece.

Uz to, ostaje otvoreno pitanje kako je moguće da dete u ranom uzrastu raspolaže složenim sistemom međusobno povezanih pojmova koji se odnose na mentalna stanja. Takođe, nisu dovoljno jasni ni mehanizmi na koji način dete dovodi u vezu koncepte mentalnih stanja, koji su apstraktni i nevidljivi, sa vidljivim ponašanjem.

Teorija simulacije

U klasičnoj studiji sprovedenoj na šimpanzama (Premack & Woodruff, 1978) prisutni su elementi koji anticipiraju teoriju simulacije. Naime, autori istraživanja su uveli koncept empatije sa ciljem da objasne sposobnost šimpanze da razume i predvidi ponašanje. Šimpanza posmatra ljudskog subjekta kako ulaže ogroman napor da dohvati banane. Na osnovu posmatranja deluje da je šimpanza u stanju da razume nameru ljudskog subjekta tj. saradnika u eksperimentu (Premack & Woodruff, 1978, str. 518). Autori istraživanja smatraju da „empatija i teorija uma nisu dva radikalno različita konstrukta, nego da su oni delimično identični.“ (Premack & Woodruff, 1978, str. 518).

U skladu sa prethodno rečenim, zaključujemo da postoji preklapanje u pogledu značenja između ova dva konstrukta.

Zagovornici teorije simulacije polaze od pretpostavke da ljudima nije potrebna teorija o ponašanju kao što to predlažu pristalice teorije – teorije. Umesto teorije, oni predlažu simulaciju. Drugim rečima, u nastojanju da razumemo ponašanje, ne polazimo od implicitnih i/ili eksplicitnih pretpostavki. Naprotiv, teoretičari simulacije smatraju da nam je dovoljan sopstveni um kao „radni model“ kako bismo bili u stanju da razumemo i predvidimo ponašanje drugih ljudi (Doherty, 2008). Ukoliko pretpostavimo da drugi ljudi razmišljaju i reaguju na sličan način kao i mi, tada možemo da predvidimo njihovo ponašanje tako što ćemo zamisliti

* Noviji radovi proistekli iz ovog pristupa, sve više razmišljaju o detetu kao statističaru koji na bazi intuicije (Bajesove statistike) formuliše hipoteze o nečijem ponašanju. Više o tome videti u Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological bulletin*, 138(6), 1085.

kako bismo se mi ponašali u istoj situaciji (Gordon, 1986; Harris, 2000; Heal, 2003). Metaforički rečeno, „stavljanjem u tuđe cipele“ u stanju smo da razumemo i predvidimo ponašanje neke osobe.

Za razliku od pobrojanih teoretičara simulacije, britanski razvojni psiholog, Pol Haris je svoje pretpostavke najviše zasnovao na empirijskim istraživanjima (Doherty, 2008). S tim u vezi skiciraćemo neke od osnovnih postulata Harisove teorije simulacije. Haris, kao i uostalom ostali zagovornici teorije simulacije, smatra da detetu nije neophodna opšta teorija o međusobnim odnosima između različitih mentalnih stanja da bi donelo zaključke o nečijem ponašanju (Harris 1992). Iz toga sledi da razumevanje tuđih mentalnih stanja počiva na nekim drugačijim mehanizmima u odnosu na one koje pretpostavlja konkurentni teorijski pristup koji smo prethodno opisali.

Haris ističe da mehanizmi koji se nalaze u osnovi razumevanja tuđeg ponašanja imaju svoje razvojne korene u sposobnosti pretvaranja koja se kod dece javlja u uzrastu oko druge godine (Harris 1992). Dete je u tom uzrastu sposobno da posredstvom imaginacije dodeljuje zamišljena svojstva objektima ili da stvara nepostojeće predmete (Harris, 1992; Leslie, 1987; 1994; Lillard, 1993a; 1993b).

Dakle, sposobnost pretvaranja (imaginacija) se nalazi u osnovi razumevanja tuđih mentalnih stanja, smatraju autori iz ovog tabora (Harris, 2000). Povezanost između imaginacije i teorije simulacije je najočiglednija u složenijim vidovima simboličke igre, onda kada se jave igre sa ulogama (Harris, 2000). Takav vid simboličke igre podrazumeva da se deca transformišu kroz različite uloge. Drugim rečima, kroz igre uloga deca simuliraju stvarnost.

Zastupnici teorije-teorije sa punim pravom postavljaju pitanje teoretičarima simulacije da li je bilo kakva simulacija moguća bez teorijskih *input*-a (Doherty, 2008). Pored toga, na osnovu svakodnevnog iskustva poznato nam je da simulacija stvarnosti ne mora nužno da odgovara stvarnosti kao takvoj. Svesni smo i da postoje one situacije kada dolazi do potpunog raskoraka između simulacije i stvarnosti.

Primer za to je kada neko izgovori „Ja bih to uradio/la“ ili „Ja to ne bih nikad učinio/la u toj situaciji.“ Međutim, kada se kao akteri, nađemo u sličnim ili pak identičnim okolnostima, postoji mogućnost i da postupimo drugačije od onoga što smo pretpostavljali sa refleksivne distance.

Opravdano je postaviti pitanje zbog čega u nekim slučajevima dolazi do izrazitog nesklada između rezultata mentalne simulacije i stvarnog ponašanja druge osobe. Drugim rečima, koji su to mehanizmi koji dovode do „grešaka“ ili iskrivljenja u procesu simulacije?

Iako pristalice teorije simulacije polaze od pretpostavke da je sopstveni um dovoljan kao radni model za razumevanje drugih, često zanemaruju činjenicu da taj um ima sopstvenu istoriju. Tretiranje uma kao univerzalne i nepromenljive instance, lišene istorijskog, razvojnog i kontekstualnog utemeljenja, dovodi do ozbiljnih ograničenja u razumevanju simulacije. Ukoliko na takav način zamislimo „radni model“ rizikujemo da celu stvar svedemo na metafiziku. S tim u vezi, um nije izvan vremena, niti funkcioniše u izolaciji od društvenog i kulturnog okruženja. Verujemo da bi se sa takvim stavom složio i Vigotski.

Jedan od ozbiljnijih nedostataka teorije simulacije, smatramo, ogleda se u nedovoljnom uvažavanju psihodinamskih, socio-psiholoških i kulturno-istorijskih varijabli koje je nužno uključiti u simulaciju.*

Modularna teorija uma – Teorija uma mehanizmi (ToMM)

Teorija uma mehanizmi (ToMM) svoju inspiraciju pronalazi u Fodorovoj teoriji modularnosti (Fodor, 1983). Ovaj teorijski pristup veći naglasak stavlja na pretpostavljeni neurološki supstrat na kojem počiva naša sposobnost da razumemo razloge odnosno motive za nečije ponašanje. S tim u vezi, pristalice modularnog pristupa pretpostavljaju da sposobnost da razumemo mentalna stanja ima urođenu i funkcionalno specijalizovanu neuro-kognitivnu osnovu, odnosno modul. Ukratko, modul se može zamisliti kao „crna kutija“ koja je specijalizovana za određeni tip *input*-a i posledično generiše jedinstven *output* na osnovu ulaznih informacija. Bitno je ukazati i na to da pretpostavljeni moduli funkcionišu nezavisno jedni od drugih (Fodor, 1983). U pitanju su, dakle, autonomne, izolovane funkcije usko specijalizovane za određen tip informacija. Modul koji obrađuje određen tip informacija ne oslanja se na druge module u sistemu, kao što i ostatak sistema nema pristup onome što se dešava unutar pojedinačne „crne kutije“. Pored toga, razvoj i brzina obrade informacija zavisi isključivo od endogenih (organskih) činilaca (Ivić, 2015). S tim u vezi modularnu teoriju uma je moguće okarakterisati kao nativističko stajalište.

Alan Lesli je jedan od ranih teoretičara u ovoj oblasti i najglasnijih zagovornika modularne teorije uma. Lesli (Leslie, 1987, 1994) polazi od pretpostavke da sposobnost da se pripisu mentalna stanja drugima počiva na urođenim strukturama koje primaju ponašajne *input*-e i generišu izlaze u formi iskaza (*propositional attitudes*). Na primer, kada dete vidi majku kako koristi bananu kao slušalicu, ToMM procesuiru tu scenu, pretpostavlja Lesli, kao „mama se pretvara da je banana telefon.“ ToMM na taj način omogućava detetu da razlikuje stvarno od zamišljenog, smatra Lesli (Leslie, 1987). Lesli uviđa povezanost između sposobnosti za pretvaranjem koja se javlja oko osamnaestog meseca i sposobnosti da se razumeju mentalna stanja i predvide ponašanja. Ta pretpostavka ga u izvesnom smislu približava zagovornicima teorije simulacije koji ukazuju na konceptualnu i razvojnu bliskost pretvaranja (imaginacije) i teorije uma.

Lesli pretpostavlja da je dete u periodu između osamnaestog i dvadesetičetvrtog meseca u stanju da razume pretvaranje u formi propozicije. Ukoliko je to tako, kao što pretpostavlja Lesli, opravdano je postaviti pitanje zašto onda postoji toliki raskorak između sposobnosti za pretvaranjem i sposobnosti da se razumeju pogrešna uverenja. Drugačije formulisano, kako je moguće da modul koji je funkcionalan već od osamnaestog meseca ne omogućava detetu da razume zadatke pogrešnog

* Podsetimo se određenih eksperimenata iz socijalne psihologije u kojima su se ispitanici ponašali suprotno od onoga što bismo očekivali na osnovu onoga što predlaže teorija simulacije. Pre svega, mislimo na studiju Stenlija Milgrama u kojoj je ispitivao fenomen poslušnosti i pokoravanja autoritetu, zatim studiju Solomona Aša u kojima je demonstriran konformizam u mišljenju, Zimbardov čuvenu studiju u improvizovanom zatvoru univerziteta Stanford i mnoge druge. Pored socio-psiholoških činilaca, ništa manje nisu značajne i psihodinamske i kulturno-istorijske varijable. U psihodinamskom smislu, nesvesni procesi utiču na „iskrivljenje“ simulacije. U kulturološkom smislu, pretpostavljamo da što nam je neka kultura udaljenija sinhronijski i/ili dijahronijski to nam je greška u predviđanju ponašanja na osnovu simulacije (uz minimalne teorijske inpute) izvesnija.

uverenja sve do četvrte godine. To je uostalom bio jedan od glavnih problema na koji nailaze pristalice ovog pristupa. U cilju da prevaziđu taj raskorak između teorijskih pretpostavki i empirijskih činjenica, Leslie i saradnici (Leslie & Thaiss, 1992; Leslie & Roth, 1993) uvode još jedan hipotetički konstrukt, selektivni procesor (SP). Funkcija uvedenog konstrukta se ogleda u tome da iz više ponuđenih propozicija izabere onu koja je relevantna u datom kontekstu.

Revidirana teorija pretpostavlja da je SP u početku nedovoljno zreo i to se uzima kao objašnjenje zbog čega dolazi do sistematskog podbacivanja na zadatku pogrešnih uverenja pre četvrte godine. Ova verzija modela, poznata kao ToMM-SP sistem, implicira da je razvoj teorije uma zapravo posledica sazrevanja inhibicione kontrole unutar izvršnog sistema, a ne samog ToMM-a.

Uprkos eleganciji i parsimoničnosti, teorija ToMM-SP suočava se sa dodatnim konceptualnim teškoćama. Kritike upućene modelu odnose se na preklapanje funkcija između ToMM i SP, pri čemu SP preuzima ulogu koja je inicijalno pripisana ToMM-u. Neki autori su predložili alternativna rešenja, poput Sigalove (Segal, 1996) hipoteze o parametrima unutar ToMM-a koji se podešavaju razvojem i iskustvom. Modularni pristup se s pravom može opisati kao nerazvojni model, budući da polazi od pretpostavke o postojanju urođenih, genetski determinisanih mehanizama za razumevanje ponašanja.

Pored revizija koje su usledile i kritika sa kojima se suočila modularna teorija, ona i dalje zauzima značajno mesto u savremenim teorijskim raspravama o prirodi teorije uma, pre svega zbog svog potencijala da objasni i tipične i atipične razvojne tokove. Posebno je korisna u razumevanju specifičnih deficita mentalizacije kod dece sa poremećajima iz autističnog spektra (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). To joj sve daje posebno mesto u kontekstu savremenih teorijskih debata u vezi sa konceptualizacijom teorije uma.

Socio-kulturni pristup teoriji uma

Tomaselo i saradnici (1993) inspiraciju za svoju teoriju kulturalnog učenja pronalaze u radovima Vigotskog. Međutim, za razliku od drugih kulturalnih psihologa (npr. Bruner 1974; Bruner 1990; Cole 1998, Shweder 1991), koji su ideje Vigotskog razrađivali u smeru izučavanja uloge kulture: normi, vrednosti, značenja, jezika na psihičke procese, Tomaselo i saradnici, u prvi plan stavljaju pojedinca i njegove, kako ističu, „specifično ljudske kapacitete za usvajanje kulture“ (Tomasello et., 1993).*

Mnoge životinjske vrste žive u složenim socijalnim grupama, međutim, jedino ljudi žive u kulturama (Tomasello et., 1993). Ova tvrdnja implicira da razlika u organizaciji društvenog života između čoveka i pripadnika drugih životinjskih vrsta nije kvantitativna, nego kvalitativna, i kao takva počiva na specifičnim kognitivnim sposobnostima koje omogućavaju razmenu, prenos i zajedničko oblikovanje značenja. Među tim sposobnostima, teorija uma zauzima značajno mesto, jer omogućava

* Džerom Bruner s pravom upućuje suštinsku, a ne puku terminološku, kritiku Tomaselu i saradnicima u vezi sa upotrebom termina „usvajanje“ (*eng. acquisition*) kulture. Prema Bruneru, ovaj termin potiče iz bihejviorističke tradicije i, kao takav, ne pruža adekvatno objašnjenje odnosa između pojedinca i kulture. Umesto toga, Bruner predlaže da se, koristi termin pozamjen od antropologa Kliforda Gerca „konstituisanje“. Kultura, naglašava Bruner, nije unapred zadati skup odgovora koje pojedinac treba da nauči, već dinamičan okvir značenja u čijem oblikovanju i preoblikovanju sam pojedinac aktivno učestvuje i istim biva konstituisan. Up. Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), str. 516.

pojedincima da razumeju, predviđaju i interpretiraju ponašanje drugih. Upravo ova sposobnost čini mogućim koordinisano delovanje, kompleksne oblike saradnje i transgeneracijski prenos kulturalnih obrazaca.

Kulturalno učenje predstavlja oblik učenja u kojem učenik ne uči samo *od* drugog, već *kroz* drugog (Tomasello et.,1993). Time Tomasello i saradnici (1993) žele da istaknu intersubjektivnu dimenziju procesa učenja. Za razliku od ranije navedenih pristupa teoriji uma, u teoriji kulturalnog učenja, način na koji se doživljava „drugi“ u procesu učenja ima centralnu ulogu.* Tokom ontogeneze, kulturalno učenje se pojavljuje u sledećem redosledu: imitativno učenje, učenje kroz instrukcije i učenje kroz saradnju. Svaka od pobrojanih formi kulturalnog učenja oslanja se na specifične socio-kognitivne mehanizme koji se nalaze u osnovi, kao i na načine na koje učenik doživljava drugog. Na ovom mestu važno je ukazati na pojedine aspekte teorije kulturalnog učenja koji su u izvesnoj meri u kontradikciji sa osnovnim postulatima socio-kulturne teorije Vigotskog na koju se direktno pozivaju.

Kreatori teorije kulturalnog učenja, kako je već istaknuto, naglašavaju „specifične ljudske kapacitete“ koji omogućavaju kulturalnu transmisiju. Iz toga sledi da autori (Tomasello et.,1993) ontološki primat daju socio-kognitivnim procesima u odnosu na kulturalno učenje. Iako Tomasello i saradnici (1993) naglašavaju razvojnu usklađenost ovih procesa, pažljivijom analizom stiče se utisak da upravo socio-kognitivni mehanizmi, smešteni u pojedincu, predstavljaju osnovu koja omogućava pojavu različitih formi kulturalnog učenja.

Uprkos otvorenosti za ideje Vigotskog, autori teorije kulturalnog učenja u značajnoj meri ostaju dosledni kognitivističkoj tradiciji. Udaljavanje od Vigotskog ne vidimo u referisanju na biologiju ponašanja i evolutivnu biologiju, koliko u samoj epistemološkoj poziciji autora kulturološkog pristupa. Dualistički način mišljenja, koji se ogleda u razdvajanju socio-kognitivnih sposobnosti od kulture i njenih proizvoda, implicira da se socio-kognitivni procesi mogu tumačiti odvojeno od simboličkih sistema unutar kojih su nastali.**

Uloga drugog, kao predstavnika kulture, u teoriji kulturalnog učenja svedena je na transmisiju znanja i/ili na zajedničko stvaranje novog znanja (inovaciju) u kontekstu učenja kroz saradnju. Iako davanje izvesnog teorijskog značaja ulozi drugog nesumnjivo predstavlja iskorak u odnosu na „veliku trojku“ ranije prikazanih kognitivističkih modela, očigledno je da se u okviru kulturalnog učenja drugi doživljava prvenstveno kroz prizmu socio-kognitivnih procesa smeštenih u pojedinca. Na taj način, intersubjektivnost ipak ostaje unutar kognitivističkog okvira, što ovaj pristup udaljava od doslednog socio-kulturnog razumevanja uloge drugog u razvoju.

* Uloga, odnosno mesto drugog biva različito shvaćeno u zavisnosti o kom tipu kulturalnog učenja govorimo. U uzrastu od devet meseci, kada se javlja imitativno učenje, drugi je shvaćen kao agens intencionalnosti (akter koji ima nameru); u uzrastu od četiri godine kada se javlja učenje putem instrukcija, drugi je doživljen kao mentalni akter, a tokom šeste godine, kada govorimo o učenju kroz saradnju, drugi je shvaćen kao reflektivni akter. Up. Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), str. 503.

** Teorija kulturalnog učenja u potpunosti odgovara duhu vremena. Autori ne samo da su u skladu sa duhom vremena (*Zeitgeist*) nego potkrepljuju i održavaju postojeće algoritme mišljenja, iako, na prvi pogled može delovati suprotno, iz razloga što se autori eksplicitno pozivaju na socio-kulturalnu teoriju Vigotskog. Čini mi se, da će u budućnosti javiti potreba za novim projektom koji će imati za cilj „rehabilitaciju“ osnovnih ideja Vigotskog od onih koji se predstavljaju kao njegovi nastavljači.

Ukoliko bismo se na teoriju kulturalnog učenja osvrnuli iz perspektive kulturno-istorijske psihologije Vigotskog, uloga drugog u intersubjektivnom polju bila bi znatno proširena. To bi podrazumevalo napuštanje dihotomnog razdvajanja u korist dijalektičkog metoda, u kojem se socio-kognitivni procesi (uključujući i način na koji se konceptualizuje drugi) i forme kulturalnog učenja ne posmatraju kao odvojene, već kao međusobno uslovljene i nerazdvojive dimenzije razvoja. Na taj način bi bila dovedena u pitanje navodna ontološka primarnost socio-kognitivnih mehanizama, a time bi se dalje otvorio prostor za istraživanje uloge drugog u samom konstituisanju socio-kognitivnih mehanizama (uključujući teoriju uma) tokom svakodnevnih interakcija.

Nije nam bio cilj da ukazivanjem na određena ograničenja teorije kulturalnog učenja diskreditujemo ovaj pristup, već da ga kritički sagledamo u svetlu šireg teorijskog okvira kakva je kulturno-istorijska psihologija Vigotskog. Želeli smo da pokažemo da njegova vrednost ne leži samo u preciznom opisu pojedinih formi kulturalnog učenja koje se javljaju prema očekivanom redosledu, već u otvaranju važnih pitanja o vezi između individualnog i kolektivnog, između razvoja pojedinca i kulturnog konteksta u kojem pojedinac *postaje* odnosno *nastaje*. Upravo ovakva kritička analiza omogućava da teorija kulturalnog učenja uspostavi dijalog sa drugim perspektivama, pre svega, socio-kulturnom, i time obogati naše razumevanje procesa na kojima se zasniva razvoj teorije uma.*

Tri dominantna teorijska pristupa u objašnjenju razvoja teorije uma koja smo predstavili u tekstu, razlikuju se na osnovu ključnih pretpostavki o prirodi konstrukta teorije uma. Teorija-teorije, polazeći od implicitne pretpostavke da pojedinac poseduje određeno urođeno znanje o mentalnim stanjima, naglašava da se razumevanje tuđih misli i osećanja razvija kroz proces zaključivanja i postepeno formiranje „teorija“ o umu drugih. Teorija simulacije akcent stavlja na sposobnost zamišljanja u kontekstu tumačenja tuđih mentalnih stanja, negirajući potrebu za teorijskim *input*-ima, a modularni pristup ističe postojanje urođenog, specifičnog neuro-kognitivnog mehanizma za razumevanje mentalnih stanja. Navedene teorije pokrivaju širok raspon gledišta od empirističkih do nativističkih tumačenja.

Teorija-teorije i teorija simulacije polaze od ideje da se razumevanje mentalnih stanja drugih razvija kroz iskustvo, pridajući tom iskustvu manji ili veći značaj, dok modularni pristup zastupa nativističku poziciju prema kojoj je teorija uma, kao što rekosmo, proizvod specifičnog urođenog neuro-kognitivnog mehanizma. U tom smislu, modularni pristup posmatra teoriju uma kao stabilnu, urođenu socio-kognitivnu sposobnost pojedinca koja ne zavisi od iskustva, zbog čega se ovaj pristup, kako je već istaknuto u tekstu, može smatrati nerazvojom teorijom uma. Nasuprot tome, pristupi koji naglašavaju intersubjektivnu dimenziju razvoja kao što je teorija kulturalnog učenja ističe da se razumevanje mentalnih stanja formira u okviru zajedničke delatnosti posredstvom mehanizama kulturalnog učenja.

Iz socio-kulturalne perspektive, koja predstavlja teorijsko polazište ovog rada, naglasak je stavljen na medijacioni značaj simboličkih sistema kakav je i simbolička igra u formiranju opšte socio-kognitivne sposobnosti „čitanja“ tuđeg uma. U tom smislu, socio-kulturalni pristup ne samo

* Kada se u tekstu koristimo terminom socio-kulturalni pristup, pod tim, pre svega, mislimo na kulturno-istorijsku psihologiju Lava Vigotskog. S tim u vezi ta dva naziva koristimo kao sinonime.

da prevazilazi dualizam između individualnog i socijalnog, već omogućava razumevanje teorije uma kao procesa koji je istovremeno i biološki i kulturno-istorijski uslovljen. S tim u vezi, teorija uma se ne posmatra kao sposobnost koja je isključivo smeštena u pojedinca, već kao proces koji se odvija u intersubjektivnom prostoru. U početku je upravo drugi taj koji obavlja funkciju „čitanja uma“, da bi tu funkciju postepeno preuzeo tj. internalizovao sam subjekat. To je uostalom jedna od glavnih pretpostavki o prirodi teorije uma koju zastupamo u istraživanju, a nadovezuje se na tezu Vigotskog da se svaka viša psihička funkcija pojavljuje dva puta, prvi put na socijalnom planu, a drugi put na intrapsihičkom (Vygotsky, 1978).

U daljem tekstu sledi analiza metodoloških aspekata različitih teorijskih pristupa u proučavanju teorije uma, sa osvrtom na njihova ograničenja i implikacijama za empirijsko istraživanje koje smo sproveli.

Metodološki aspekti različitih teorijskih pristupa u proučavanju teorije uma i njihova ograničenja

Proučavanje teorije uma poslednjih decenija doživelo je svoj vrhunac, a to je stvorilo potrebu za preispitivanjem postojećih metoda. Najčešće korišćeni instrumenti za procenu teorije uma su zadaci pogrešnih uverenja (*engl. false-belief tasks*), u verbalnoj ili neverbalnoj formi. Klasični primer takvog testa je spomenuti Seli–Ana test (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Zadaci koji procenjuju sposobnost deteta da li je u stanju da razlikuje svoja uverenja od uverenja drugih, uzimaju se kao ključni indikator prelaska na meta-reprezentacijski nivo mišljenja (Perner, 1993). U prvom odeljku (Teorija uma: konceptualno određenje, istraživački kontekst i značaj konstrukta) ukazali smo da je paradigma pogrešnih uverenja samo jedan od mogućih pristupa u ispitivanju složenog konstrukta kakav je teorija uma. Izjednačavanje ToM sa zadatkom pogrešnih uverenja podrazumeva zanemarivanje ostalih aspekata, pre svega, imamo u vidu afektivnu komponentu teorije uma koja je u zadacima pogrešnih uverenja u potpunosti izostavljena. S tim u vezi, opravdana je zabrinutost pojedinih autora u oblasti da postoji opasnost da se jedan zadatak uzme kao marker za složenost razvoja konstrukta (Astington, 2001).

Neka od ograničenja zadataka pogrešnih uverenja tiču se oslanjanja na verbalne sposobnosti i radnu memoriju odnosno izvršne funkcije (Hughes, 1998; Mutter, Alcorn, & Welsh, 2006), što može dovesti do potcenjivanja kapaciteta za razumevanje ponašanja u funkciji mentalnih stanja kod dece mlađeg uzrasta ili onih iz specifičnih populacija, poput dece sa razvojnim teškoćama (Sparrevohn & Howie, 1995).

U prethodnom poglavlju ukazali smo na to da teorija simulacije polazi od pretpostavke da osoba razume tuđe mentalne procese tako što ih „simulira” u sopstvenom umu (Harris, 1992; Gordon, 1986). Zastupnici teorije simulacije se često u svojim istraživanjima oslanjaju na posmatranje spontanih socijalnih interakcija, uključujući igre uloga, kao i na analizu dečijih narativa. Pored toga, neretko, pribegavaju i eksperimentalnim istraživanjima koja imaju za cilj da testiraju na koji način su uverenja i želje povezane sa emocionalnim reakcijama (Harris et., 1989). Jedan od potencijalno najvećih

metodoloških izazova na koji nailaze zagovornici teorije simulacije ogleđa se u tome kako osmisliti istraživanja koja će pouzdano razlikovati procese simulacije od implicitnog znanja i prethodnog iskustva. Drugačije postavljeno, da li je uopšte moguće konceptualno i metodološki napraviti tu razliku.

Metodološka ograničenja koja prate ToMM-a direktno proizlaze iz osnovnih teorijskih postulata koje zastupaju zagovornici modularnog pristupa. To se, pre svega, ogleđa u prevelikom oslanjanju na zadatke pogrešnih uverenja, kao i u nedovoljnom razdvajanju uloge jezika i izvršnih funkcija, i zanemarivanju šireg društveno-kulturnog konteksta.

Ukazali smo na to da socio-kulturni pristup Vigotskog (1978) polazi od pretpostavke da je razvoj viših psihičkih funkcija nerazdvojiv od socijalnih interakcija i kulturno posredovanih praksi. U skladu sa tim, razumevanje drugih ljudi i njihovih mentalnih stanja nije sposobnost koja nastaje izolovano unutar pojedinca (*izrasta iz njega*), već se formira kroz aktivnosti u zajedničkom kulturalnom kontekstu, u interakciji sa odraslima i vršnjacima, kroz dijalog, igru uloga i rešavanje zajedničkih zadataka. Istraživanje teorije uma iz ove perspektive podrazumevalo bi longitudinalna posmatranja interakcija u socijalnom okruženju, kao i detaljnu mikroanalizu zajedničkog rešavanja zadataka putem instrukcija i/ili saradnje. Poseban naglasak bio bi stavljen na upotrebu pojmova koji se odnose na mentalna stanja tokom spontanosti aktivnosti, jer upravo u tim kontekstima dete internalizuje kulturalno posredovane načine razmišljanja o mentalnim stanjima drugih. Ključan doprinos Vigotskog u pogledu izučavanja psihičkih funkcija i odnosa razvoja i učenja ogleđa se, pre svega, u uzimanju u obzir zone narednog razvoja (ZNR).

Zona narednog razvoja označava prostor između onoga što dete može da postigne samostalno i onoga što može da postigne uz podršku kompetentnijeg drugog (Vygotsky, 1978). U kontekstu istraživanja teorije uma, ZNR bi značila da razumevanje mentalnih stanja i zadaci poput pogrešnih uverenja ne treba da se posmatraju isključivo kroz individualno rešavanje, već u okvirima socijalne interakcije (intersubjektivnog polja) u kojoj odrasla osoba (roditelj i/ili vaspitač) ili kompetentniji vršnjak pruža podršku. Na taj način bi se ispitalo ne samo šta dete trenutno može, već i koji su potencijali njegovog razvoja teorije uma (Astington, 1999).*

U okviru razmatranja metodoloških aspekata različitih pristupa u proučavanju teorije uma, važno je spomenuti i neke od instrumenata koji su najčešće korišćeni u empirijskim istraživanjima. Većina istraživanja oslanjala se na klasične zadatke koji su postali „zlatni“ standard u ovoj oblasti, kao što su zadaci pogrešnih uverenja koji se uglavnom primenjuju na deci predškolskog uzrasta (Wimmer & Perner, 1983; Perner & Wimmer, 1985), test neobičnih priča (*eng. Strange stories test*) u kojima likovi koriste govor ili ponašanje koje ima skriveno (implicitno) značenje. (Fletcher, et al., 1995; Happé, 1994). Na tim testovima se od ispitanika traži da objasni zašto je lik u priči rekao ili uradio nešto. Drugim rečima, ispituje se da li ispitanik razume mentalno stanje (nameru, emociju) koja stoji iza nekog postupka lika iz priče. Testovi neobičnih priča uglavnom procenjuju da li je dete

* Autorka na zanimljiv način pristupa teoriji uma kroz prizmu sociokulturalne teorije Vigotskog. Jedan od retkih radova koji nudi kritičko čitanje postojećih konceptualizacija teorije uma iz ugla sociokulturalne teorije i predlaže drugačija metodološka rešenja. Više na ovu temu pročitati u Astington, J. (1999). What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. *Lev Vygotsky: Critical Assessments: Future Directions*, 401-418.

u stanju da razume ironiju, sarkazam, laž odnosno obmanu, greške iz neznanja ili pogrešnog uverenja i sl. i ti testovi namenjeni su deci starijoj od sedam godina. Pored zadataka koji ispituju pogrešna uverenja i neobičnih priča koje kod ispitanika procenjuju razumevanje mentalnih stanja u kontekstu implicitnih poruka, često korišćen instrument je i razvojna skala teorije uma, uglavnom testirana na predškolskoj deci (Wellman & Liu, 2004).

Ovi instrumenti omogućavaju kvantitativnu i razvojno diferenciranu procenu sposobnosti razumevanja mentalnih stanja drugih, ali istovremeno nose određena metodološka ograničenja. Najpre, njihova primena često zahteva visok nivo verbalnih i jezičkih kompetencija, što može zamagliti razliku između stvarne sposobnosti atribucije mentalnih stanja i sposobnosti jezičke artikulacije. Dodatno, većina zadataka se odvija u veštačkim uslovima, koji ne odražavaju u potpunosti kompleksnost i spontanost svakodnevne socijalne interakcije. Zbog toga rezultati dobijeni na takvim instrumentima mogu biti ograničeni u pogledu ekološke validnosti.

Teorija uma - razvojna perspektiva

Istraživanja ranog razvoja ukazuju na to da sposobnost razumevanja tuđih mentalnih stanja ima svoje razvojne prethodnike koji se javljaju tokom prve i druge godine života. Rani oblici socijalne interakcije koji uključuju praćenje pogleda, zajedničku pažnju, osetljivost na pokazivačke gestove predstavljaju ključne pokazatelje budućeg razvoja teorije uma (Brooks & Meltzoff, 2015; Charman et al., 2000; Colonesi, et al., 2008; Derksen et al., 2018; Ruffman, et al., 2001; Sodian & Kristen-Antonow, 2015; Sodian & Thoermer, 2008). Nalazi pokazuju da izostanak ovih ponašanja može se smatrati ranim indikatorima atipičnog razvoja, što je od posebne važnosti za razumevanje razvojne putanje dece sa pervazivnim razvojnim poremećajima, posebno dece sa autizmom (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen, 1991).

Autori (Charman et al., 2000) zaključuju da se navedeni prekursori ne mogu posmatrati izolovano, već kao povezani procesi koji kroz međusobnu interakciju stvaraju osnovu za razumevanje mentalnih stanja drugih.

Na primer, potvrđeno je da deca koja u ranijem uzrastu uspešno učestvuju u aktivnostima koje zahtevaju udruženu pažnju ili pokazuju razvijeniju simboličku igru kasnije postižu bolje rezultate na zadacima pogrešnih uverenja (Hughes & Dunn, 1997; Lillard & Kavanaugh, 2014; Tomasello, 2018; Youngblade & Dunn, 1995). To, dalje, ukazuje na postojanje funkcionalnog kontinuiteta između razvojnih prekursora teorije uma i kasnijih, složenijih manifestacija ove socio-kognitivne sposobnosti. Drugim rečima, prekursori teorije uma predstavljaju razvojnu osnovu neophodnu za kasnije razumevanje mentalnih stanja.

U tom kontekstu, opravdano je pretpostaviti postojanje zajedničke socio-kognitivne arhitekture koja podržava i rane i razvijenije oblike teorije uma. Njihovo istraživanje pruža značajan uvid u to kako se formira kapacitet koji je od suštinske važnosti za socijalno funkcionisanje, a ujedno osvetljava i razloge zašto dolazi do kašnjenja ili odstupanja u razvoju ove sposobnosti kod određene dece.

Razvoj teorije uma (ToM) ne završava se dostizanjem osnovnog nivoa razumevanja mentalnih stanja, već ima dinamičan tok koji obuhvata različite razvojne faze. Deca u početku razumeju da druge osobe mogu imati drugačije želje i namere, nakon toga shvataju da se tuđa znanja i uverenja mogu razlikovati od njihovih, kao i to da druge osobe mogu imati i pogrešna uverenja tj. uverenja koja ne odgovaraju stvarnosti. Školska deca u odnosu na predškolsku decu pokazuju razumevanje ironije i sarkazma (Wellman, Cross & Watson, 2001; Wellman & Liu, 2004; Schnell, 2012).

U literaturi se često pravi razlika između teorije uma prvog reda i drugog reda, pri čemu se ova podela koristi kao okvir za razumevanje složenosti ove sposobnosti (Perner & Wimmer, 1985). Teorija uma prvog reda odnosi se na sposobnost deteta da razume da druga osoba može imati uverenja, želje ili namere koje se razlikuju od stvarnosti. Najčešće se ispituje putem zadataka pogrešnih uverenja (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Deca tipično ovladavaju ovim oblikom razumevanja između četvrtе i pete godine života, što potvrđuju nalazi meta-analitičkih studija (Wellman, Cross & Watson, 2001) koje pokazuju da većina dece u tom uzrastu uspešno rešava zadatke pogrešnih uverenja.

Teorija uma drugog reda predstavlja napredniji nivo i podrazumeva sposobnost da se razumeju uverenja o uverenjima drugih („Ona misli da on misli...“). Ova sposobnost se javlja kasnije, najčešće između šeste i sedme godine života (Miller, 2009; Perner & Wimmer, 1985). Nakon što dete demonstrira sposobnosti teorije uma drugog reda, ova sposobnost nastavlja da se razvija tokom detinjstva, adolescencije i odraslog doba. Sposobnost „čitanja“ tuđih mentalnih stanja u svakodnevnim socijalnim situacijama može se posmatrati kao proces koji ima više stepeni složenosti (Ivić, 2015). Prvi stepen podrazumeva razumevanje da drugi imaju želje i uverenja različita od sopstvenih (prvi red uverenja).

Na drugom stepenu dete razume da osoba može imati uverenje o tuđem uverenju (drugi red). Viši nivoi, treći i četvrti stepen, odnose se na sposobnost da se prati i razume višeslojna struktura mentalnih perspektiva u socijalnim interakcijama. Na primer: „Ona misli da on veruje da ja mislim...“ ili „On zna da ja znam da on zna...“). Kod starije dece i adolescenata fokus prelazi na razumevanje složenih socijalnih situacija, dvostrukih značenja, sarkazma i ironije, kao i moralnog odlučivanja (Apperly, 2011; Blakemore, 2008). Ipak, važno je naglasiti da se u okviru istraživanja fokusiramo na predškolski period (4–6 godina), jer je to uzrast u kojem se formira osnovna arhitektura teorije uma prvog reda i postavljaju temelji za kasniji razvoj složenijih oblika socijalne kognicije.

U nastavku ovog poglavlja biće predstavljeni ključni razvojni prekursori teorije uma, među kojima se izdvajaju: praćenje pogleda, udružena pažnja, komunikativni (semiotički) gestovi, imitacija i sposobnost imaginacije, koja predstavlja osnovu simboličke igre. Dok smo u prethodnim poglavlјima teoriju uma posmatrali isključivo kao karakteristiku ljudske vrste (*Homo sapiens*), u ovom odeljku ćemo otvoriti sve aktuelnije pitanje, da li je moguće govoriti o razvoju ove socio-kognitivne sposobnosti i u okviru veštačkih (stvorenih od strane čoveka) semiotičkih sistema, kakvi su veliki jezički modeli (*Large Language Models*).

Rana socijalna interakcija: praćenje pogleda, udružena pažnja, pokazivački gestovi, imitacija

Tokom prve godine života, interakcija odojčeta sa okruženjem prolazi kroz značajnu transformaciju. U najranijoj fazi razvoja, dominantan oblik komunikacije jeste protokonverzacijska razmena.* Funkcija ovakve razmene, između ostalog, ogleda se u uspostavljanju i održavanju emocionalne regulacije odojčeta (Shore, 2003). Kako razvoj napreduje, naročito pred kraj prve godine, interakcija se postepeno proširuje uključivanjem sveta objekata. Dete sve više obraća pažnju na aktivnosti odraslih i počinje da koordinira sopstvenu pažnju sa pažnjom druge osobe, što dovodi do pojave udružene pažnje, sposobnosti da dete i odrasli istovremeno usmere pažnju na isti objekat ili događaj. Važno je naglasiti da interakcija deteta sa objektima nikada nije isključivo samostalna aktivnost. Naprotiv, interakcija sa objektima je od samog početka posredovana prisustvom i delovanjem drugog (Trevarthen & Hubley, 1978; Trevarthen, 2015; Vygotsky, 1978).

Praćenje pogledom omogućava odojčetu da registruje i anticipira nameru druge osobe, čime se postavlja osnova za kasnije zajedničko usmeravanje pažnje ka objektima i događajima u neposrednom okruženju. U klasičnoj studiji sprovedenoj na šimpanzama, autori (Premack & Woodruff, 1978) su identifikovali praćenje pogledom i anticipatorno gledanje kao ključne indikatore razumevanja namere kod druge jedinke. Na osnovu tog i sličnih istraživanja, logički proizlazi pitanje, da li praćenje pogleda kod drugih vrsta rezultira udruženom pažnjom i razumevanjem komunikativnih gestova.

U komparativnim studijama došlo se do zanimljivih, sa evolucionističke tačke gledišta, kontraintuitivnih nalaza. Psi su se pokazali daleko uspešnijim u odnosu na šimpanze u razumevanju komunikacionih signala emitovanih od strane čoveka (Hare & Tomasello, 2005). Autori istraživanja (Hare & Tomasello, 2005) zaključuju da su se kod pasa razvile određene socio-kognitivne veštine koje podsećaju na ljudske, posebno kada je reč o razumevanju gestova, praćenju pogleda i „uočavanju“ ljudskih namera. Ove sposobnosti se ne mogu objasniti zajedničkim poreklom, smatraju autori (Hare & Tomasello, 2005), već adaptacijom pasa na život u zajednici sa ljudima, što je primer konvergentne evolucije. Drugim rečima, različiti evolutivni putevi dovode do sličnih funkcionalnih rešenja jer su vrste bile, uslovno rečeno, usmerene jedna na drugu. Međutim, praćenje pogleda i/ili pokazivačkih gestova, kod primata ili pasa, uglavnom je reaktivno i predstavlja formu adaptacije odnosno reagovanja na signale iz okoline. Za razliku od ostalih vrsta kod čoveka ovakva ponašanja predstavljaju temelj za razvoj simboličke komunikacije. Drugačije formulisano, kod primata i pasa, ovakva ponašanja ostaju u okviru funkcije signalizacije, dok kod ljudi dolazi do njihove semiotizacije. Pod tim mislimo da praćenje pogleda, udružena pažnja i gestovi pokazivanja postaju nosioci značenja i koriste se u sve složenijim vidovima socijalne interakcije i komunikacije.**

* Pod protokonverzacijom smatramo preverbalne vidove komunikacije unutar primarne dijade (majka-dete). Takva komunikacija podrazumeva signalno ponašanje. Novorođenče šalje signale u vidu plača, vokalizacije, promena u facijalnoj ekspresiji, a od brigujućeg drugog se očekuje da na te signalne adekvatno i blagovremeno odgovori i progresivno semiotizuje (unosni smisao i značenje) bebine potrebe.

** Pozivamo se na tekst Vigotskog *O internalizaciji viših psihičkih funkcija* u kojem autor jasno pravi razliku između principa signalizacije i principa signifikacije onoga što mi u tekstu imenujemo simboličkom funkcijom u skladu sa predlogom Ivana Ivića (1978/2015). Više o ovome videti u Vygotsky, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society: The development of higher psychological processes*, 37(2), 52-57.

Komunikativni gestovi kod ljudskog odojčeta imaju dvostruku funkciju, s jedne strane, omogućavaju detetu da usmerava pažnju drugih ka određenom objektu ili događaju (protoimperativni gestovi), dok s druge strane služe kao sredstvo za deljenje interesovanja i zajedničkog iskustva (protodeklarativni gestovi). Upravo ova druga funkcija pokazivačkih gestova smatra se ključnom za razvoj teorije uma, jer podrazumeva sposobnost da dete prepozna i utiče na mentalna stanja drugih. Ova promena u iskustvu odojčeta, prihvatanje udružene pažnje i sve veća radoznalost za okolinu imaju dalekosežne posledice za kasnije učenje i oblikuju način na koji i odrasli komuniciraju sa detetom.

Sposobnost deteta da prepozna da druga osoba poseduje namere što se očituje kroz ovladavanje udruženom pažnjom i gestovima pokazivanja ostvaruje značajan uticaj na kvalitet i tok socijalne interakcije. Drugim rečima, dete signalizira odraslima da je spremno za razmenu značenja. Na taj način, razumevanje namera drugog usmerava i moduliše način na koji partner u interakciji (npr. roditelj ili vaspitač) komunicira sa detetom, prilagođavajući svoj govor, gestove i očekivanja u skladu sa detetovim reakcijama i sposobnošću za zajedničko delovanje. Takav oblik komunikativnog ponašanja izostaje kod autistične dece.

Odrasli, suočeni sa nedostatkom očekivanih signala o udruženoj pažnji i razumevanju namere, često nesvesno menjaju način komunikacije sa ovakvom decom. Komunikacija postaje jednosmerna, manje interaktivna, „hladna“ što dodatno otežava razvoj socio-komunikativnih veština kod takve dece. Na taj način, odsustvo ovih ranih oblika razumevanja mentalnih stanja menja tok i kvalitet socijalne razmene sa odraslima. Majke, kao primarni partneri u ovim ranim interakcijama, prilagođavaju svoj govor i postupke kako bi održale i proširile zajedničko iskustvo, čime dodatno podstiču razvoj socio-kognitivnih veština koje čine osnovu za teoriju uma.

Oko devetog meseca života kod deteta je sve izraženija svest o osobi, predmetu i njihovom međusobnom odnosu (Trevvarthen, 2015; Trevvarthen & Aitken, 2001). Taj period koincidira sa javljanjem direktne imitacije (Piaget, 1951). Drugim rečima, dete je u stanju da imitira neposredno prisutan model. Prvi oblici imitacije mogu se pojaviti već u prvim nedeljama života (Meltzoff & Moor, 1977). Studija je pokazala da su novorođenčad stara svega nekoliko dana sposobna da imitiraju jednostavne pokrete odraslih, poput izbacivanja jezika ili otvaranja usta (Meltzoff & Moor, 1977). Ovi nalazi sugerišu postojanje urođene sposobnosti za povezivanje vizuelnih i motoričkih informacija. Zaključci do kojih su došli istraživači imitacije kod novorođenih beba idu u prilog Pijaževovoj tvrdnji da je preverbalna imitacija jedna od manifestacija senzomotorne inteligencije (Piaget, 1951 str. 5).

U kontekstu razvoja teorije uma, posebno mesto zauzima odložena imitacija koja se javlja simultano sa šestom fazom senzomotorne inteligencije. Odložena imitacija ima poseban značaj jer predstavlja prelaz od pukog reprodukovanja opaženog ponašanja ka njegovom reprezentovanju i kasnijem rekreiranju u odsustvu modela. Ova sposobnost čini razvojnu osnovu za pojavu pretvaranja, odnosno sposobnosti da dete svesno menja značenja objekata, radnji i situacija, što se kasnije ispoljava u simboličkoj igri.

Sposobnost pretvaranja i simbolička igra

Sposobnost pretvaranja javlja se između 18. i 24. meseca života, što se poklapa sa završetkom senzomotornog stadijuma prema Pijažeu, i predstavlja značajnu razvojnu prekretnicu u ranom detinjstvu. Ova sposobnost omogućava detetu da mentalno reprezentuje objekte, događaje ili osobe koje nisu neposredno prisutne u njegovom vizuelnom polju.

Pretvaranje, odnosno imaginacija u širem smislu, razvija se na temelju odložene imitacije i sa njom je usko povezana. Drugim rečima, sposobnost pretvaranja ne može se razviti pre nego što dete ovlada odloženom imitacijom, budući da se upravo ovaj oblik imitacije smatra ključnim pokazateljem da je dete u stanju da formira primarne mentalne reprezentacije objekata i ljudi.*

Pretvaranje se ne ograničava isključivo na igru, ali se najjasnije ispoljava kroz igru pretvaranja (tzv. „kao da“ igre). U takvim igrama dete stvara imaginarne scenarije u kojima objekti, radnje i uloge dobijaju novo, simboličko značenje. Na primer: štap postaje mač, kartonska kutija automobil, a lutka „dete“ koje treba nahraniti ili uspavati. Ovi obrasci igre ne predstavljaju samo spontano otelotvorenje principa zadovoljstva, kako je mislio Frojd, već imaju dublji razvojni značaj. To se, pre svega, ogleda u tome što simbolička igra omogućava detetu da u sigurnom okruženju eksperimentiše sa ulogama, pravilima i međuljudskim odnosima, čime postepeno usavršava socio-kognitivne veštine koje su osnova kasnijeg razumevanja mentalnih stanja (Wolf, 2022).

O simboličkoj igri kao poligonu za razumevanje mentalnih stanja biće više reči u posebnom odeljku uvoda. Namera nam je da u daljem tekstu jasnije ukažemo na prirodu relacije pretvaranja i teorije uma.

Alan Lesli (1987), pretvaranje vidi kao ranu manifestaciju teorije uma. Kada dete, na primer, „glumi“ da je lekar ili da hrani lutku, ono shvata da drugi mogu imati namere, želje ili uverenja koja se razlikuju od stvarnog stanja stvari. Međutim, u literaturi postoji neslaganje oko toga da li pretvaranje predstavlja razvojnog prethodnika (prekursora) teorije uma ili je rana manifestacija ToM-a kao što tvrdi Lesli (1987). U segmentu *Različiti teorijski pristupi u konceptualizaciji teorije uma* ukazali smo na to da Alan Lesli, predstavnik modularne teorije uma, javljanje sposobnosti pretvaranja uzima kao dovoljan indikator ranih formi teorije uma.

Međutim, postoje i autori koji se zalažu za drugačije pozicioniranje sposobnosti pretvaranja u odnosu na ToM (Haris, 2000; Howes & Matheson, 1992). Oni, pre svega, u pretvaranju ne vide ranu manifestaciju opšte socio-kognitivne sposobnosti, nego manifestaciju veština koje su u osnovi te sposobnosti.

Ne treba gubiti iz vida činjenicu da se sposobnost pretvaranja ne razvija izolovano od drugih psihičkih funkcija i s tim u vezi nemoguće je pretvaranje posmatrati izolovano od razvoja, između ostalog, jezika, izvršnih funkcija itd.

* Pojam primarnih, sekundarnih odnosno višestrukih i meta-reprezentacija preuzimamo od Jozefa Pernerera. Up. Perner, Josef. 1991. *Understanding the representational mind*. Learning, development, and conceptual change. Cambridge, Mass: MIT Press. str. 1-40.

Empirijski nalazi pokazuju da recipročan odnos, iskustvo sa simboličkom igrom može podstaći razvoj teorije uma i socijalnog razumevanja, dok razvijenija teorija uma omogućava kompleksnije forme pretvaranja (Howes & Matheson, 1992). Dakle, iako većina autora priznaje značaj pretvaranja u razvoju teorije uma, ključna razlika je u interpretaciji sposobnosti pretvaranja, da li ona samo priprema teren ili već predstavlja inicijalnu formu sposobnosti razumevanja da drugi mogu imati misli, imati namere i želje različite od naših i sl.

Teorija uma i veliki jezički modeli

Tradicionalna komparativna istraživanja, kako među vrstama tako i u okviru tipične i atipične populacije, ukazuju na složenost i specifičnost razvoja teorije uma. Na primer, psi su pokazali iznenađujuće uspehe u razumevanju ljudskih gestova i praćenju pogleda, čak nadmašujući šimpanze u eksperimentalnim uslovima (Hare & Tomasello, 2005). S druge strane, deca sa autizmom često kasne ili nikad ne savladavaju teoriju uma, posebno u zadacima pogrešnih uverenja, što ukazuje na osetljivu neurološku i razvojnu osnovu ove sposobnosti.

Danas se, međutim, sve češće postavlja pitanje da li i u kojoj meri veliki jezički modeli (Large Language Models skraćemo LLM-s), poput ChatGPT-a, poseduju neku formu teorije uma. Prva istraživanja sugerisu da LLM-ovi mogu uspešno rešavati klasične zadatke pogrešnih uverenja, što pokreće debatu da li je reč o pravom razumevanju mentalnih stanja ili o sofisticiranom prepoznavanju određenih obrazaca na osnovu jezičkih podataka (Kosinski, 2023; Ullman, 2023).

U tom smislu, LLM-ovi postaju analogni slučajevima gde želimo da razumemo granice i prirodu teorije uma, kao što je to slučaj sa istraživanjima rađenim nad šimpanzama, gde su kapaciteti ograničeni, ili autistične dece, gde su kvalitativno izmenjeni, tako i kod veštačkih sistema ostaje otvoreno pitanje da li govorimo o „pravoj“ teoriji uma.

Posebno je značajno naglasiti da razumevanje ToM-a kod LLM-ova treba posmatrati i u kontekstu njegovih razvojnih prekursora. Kod dece su to praćenje pogledom, zajednička pažnja, imitacija i simbolička igra (Brooks & Meltzoff, 2015; Charman et al., 2000; Colonnese, et al., 2008; Derksen et al., 2018; Ruffman, et al., 2001; Sodian & Kristen-Antonow, 2015; Sodian & Thoermer, 2008). Ukoliko bi se analogno pristupilo LLM-ovima, moglo bi se postaviti pitanje koji su njihovi „prekursori“ u procesu treniranja, da li to predstavljaju ogromne količine jezičkih podataka (pre svega termini koje koristimo da opišemo najrazličitija mentalna stanja), ili, pak, nešto potpuno drugo što nam za sada još uvek nije poznato.

Iz prethodnih pasusa, logički proizlazi pitanje da li ChatGPT i slični veliki jezički modeli zaista imaju teoriju uma ili se radi o sofisticiranoj simulaciji koja podseća na ovu sposobnost. Ovakva i slična pitanja nisu samo tehničke prirode, već imaju duboke epistemološke i filozofske implikacije u pogledu razumevanja granica i potencijalnih preklapanja između ljudske i veštačke „inteligencije“.

Simbolička igra kao poligon za razumevanje mentalnih stanja

Simbolička igra je kod većine psihologa doživljena kao razvojni fenomen, i to ili u kontekstu opšteg psihičkog razvoja ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja deteta (Duran, 2001). S obzirom na tematski okvir disertacije, fokus ovog poglavlja usmeren je isključivo na razumevanje značaja koji simbolička igra ima za razvoj opšte socio-kognitivne sposobnost razumevanja tuđih mentalnih stanja. Ovakav izbor objašnjavamo činjenicom da simbolička igra, za razliku od ostalih oblika igre, pre svega mislimo na praktičnu (funkcionalnu) igru, podrazumeva sposobnost pretvaranja, korišćenje supstituta tj. predmeta koji zamenjuju druge objekte u igri, zatim transformacije u najrazličitije uloge što se neposredno dovodi u vezu sa sposobnošću da se razumeju mentalna stanja drugih osoba.

Uz karakteristike koje igra ima u širem smislu, kao što su samostalnost, autoteličnost, ekspresivnost i divergentnost, simbolička igra poseduje i dodatno svojstvo „fiktionalni karakter“ (Duran, 1984). Upravo ova „fiktionalna“ odnosno „kao da“ dimenzija simboličke igre predstavlja kvalitativni pomak u detetovom kognitivnom razvoju, ukazujući na sposobnost prelaženja iz konkretne stvarnosti u zamišljeni (imaginativni) svet.* Ukratko, simbolička igra je „složena semiotička delatnost u kojoj se koriste različita simbolička sredstva koja se međusobno prepliću“ (Duran, 1984, str. 27).

Razvoj simboličke igre prolazi kroz prepoznatljive faze koje odražavaju progresivno usložnjavanje detetove sposobnosti da stvara i manipuliše sa mentalnim predstavama, simbolima i ulogama. Najraniji oblici simboličke igre javljaju se već krajem prve godine života u vidu odložene imitacije, kada dete reprodukuje radnje koje je prethodno videlo kod odraslih (Piaget, 1969/2000). U narednom periodu, tokom druge godine, simbolička aktivnost postaje vidljivija kroz „kao da“ radnje, u početku usmerene na sebe (npr. „kao da jede“, „kao da spava“), a zatim i na druge objekte ili osobe, pri čemu se pojavljuje upotreba supstituta (npr. kocka kao kolač). Oko treće godine radnje se međusobno povezuju u sve složenije sekvence, a igra dobija tematski i narativni karakter. Uloga i značaj jezika za simboličku igru postaje sve očiglednija, jer dete verbalno organizuje i reguliše igru, dok kroz preuzimanje i održavanje uloga pokazuje sposobnost da razlikuje sopstvenu perspektivu od perspektive druge osobe. U kasnijim fazama simboličke igre, između četvrte i šeste godine, igra poprima sve izraženiji socijalni karakter. Deca zajednički konstrušu imaginarne scenarije, pregovaraju o značenjima i koordiniraju međusobne uloge, čime igra postaje poligon za razvoj teorije uma.

U ovom segmentu predstavljeni su različiti teorijski pristupi simboličkoj igri, sa ciljem da se objasni njena uloga u kontekstu teorije uma. Pri izboru autora vodilo se računa o tome da se obuhvate oni teorijski pravci koji omogućavaju sagledavanje simboličke igre kao prostora u kojem dete stiče i razvija razumevanje mentalnih stanja. U skladu sa prethodno rečenim, naglasak je stavljen na Žana Pijažea, koji simboličku igru posmatra u kontekstu razvoja kognitivnih struktura, zatim na predstavnike sovjetske psihologije Lava Semjonoviča Vigotskog i Danijela Borisoviča Eljkonjina, koji ističu socijalno poreklo simboličke igre. Time smo otvorili prostor za kritičko poređenje različitih shvatanja simboličke igre i njenog doprinosa u razumevanju mentalnih stanja.

* Vigotski ukazuje na to da tokom imaginativne (simboličke) igre dolazi do razgraničenja između optičkog (vizuelnog) polja i polja značenja.

Iz prikaza su izostavljeni etološki i psihoanalitički pristup. Etološki pristup igru prvenstveno posmatra sa stajališta ponašanja. Etolozi porede igru sa različitim oblicima instrumentalnog ponašanja.* S tim u vezi, oni se isključivo bave posmatranjem funkcionalnih igara koje su karakteristične za životinjske vrste koje se nalaze na nižim stupnjevima evolucije.

Psihoanalitički pristup fenomen dečije igre razmatra pozivanjem na princip zadovoljstva, posmatrajući igru kao sredstvo kojim dete na imaginativnom planu ostvaruje potisnute želje i redukuje unutrašnje tenzije. U klasičnom psihoanalitičkom ključu simbolička igra se smatra kao sredstvo posredne gratifikacije nesvesnih nagonskih potreba ili pokušaja uspostavljanja kontrole nad događajima koji su preteći po detetovo Ja.**

U ovom segmentu disertacije najpre su kritički razmotreni Pijažeov konstruktivistički pogled na simboličku igru, kao i socio–kulturalno–istorijski pristup razvijen u okviru sovjetske psihološke škole. Nakon toga, predstavljeni su empirijski radovi koji nedvosmisleno ukazuju na povezanost između dva ključna konstrukta disertacije, simboličke igre i teorije uma.

Pijažeov doprinos u razumevanju simboličke igre

Značajan doprinos proučavanju simboličke igre dao je švajcarski psiholog Žan Pijaže. Za razliku od svojih prethodnika, koji su igre klasifikovali prema sadržaju, poreklu ili funkciji, Pijaže je primenio strukturalni pristup i razvrstavao igre prema vrstama kognitivnih struktura koje se nalaze u pozadini igrovnih aktivnosti. Pijaže smatra da se simbolička igra javlja oko druge godine, a između četvrte i sedme godine dolazi do njenog postepenog opadanja, kada je zamenjuju igre sa pravilima (Piaget, 1951).

Sa razvojne tačke gledišta, simbolička igra zauzima mesto između praktične (manipulativne) igre i igre sa pravilima. Ona odražava prelaz sa senzomotorne na reprezentativnu inteligenciju, dok igre sa pravilima označavaju pojavu refleksivne, odnosno logičke strukture mišljenja. Ipak, Pijaže ističe da veza između igara sa pravilima i kognitivnih struktura nije tako neposredna i očigledna kao na ranijim stadijumima kognitivnog razvoja (Piaget, 1951).

Mirjana Duran (1984) primećuje da se Pijažeov koncept igre može posmatrati na kontinuumu čije krajnje tačke predstavljaju procesi asimilacije i akomodacije. Mada, Pijaže (1951) simboličku igru uglavnom tumači kao oblik „deformišuće“ asimilacije stvarnosti, čiji je krajnji cilj zadovoljenje potreba Ja.***

* Zanimljiva je tvrdnja je da što je vrsta manje biološki specijalizovana to njeni pripadnici više vremena provode u igri i igre su im složenije. Videti u Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

** Fenomen dečije igre u psihoanalitičkom diskursu dugo je bio na marginama i uglavnom se razmatrao posredno, pozivanjem na pojmove kao što su: abreakcija, katarza, sublimacija, odigravanje i sl. (videti u Duran, 2001. str. 19). Frojd se fenomenom igre najeksplicitnije bavi u tekstu *Izvan principa zadovoljstva*. Videti u Freud, S. (1948). *Beyond the pleasure principle* (Vol. 18). London: Hogarth press. Međutim, Melani Klajn i predstavnici britanske škole objektnih odnosa dali su simboličkoj igri sasvim novu dimenziju. Oni su je počeli posmatrati kao važan instrument za istraživanje nesvesnih procesa kod dece, pri čemu je igra dobila centralno mesto u terapijskom radu. Na taj način, simbolička igra nije više shvatana isključivo kao razvojni fenomen, već i kao sredstvo razrešavanja intrapsihičkih konflikata i potisnutih sadržaja.

*** U ovoj i sličnim formulacijama prisutan je implicitan frojdizam kod Pijažea.

Pritom, stavljajući po strani činjenicu da se ovaj tip dečije aktivnosti ne odvija nezavisno od socijalnog konteksta i interakcije sa odraslima i/ ili sa drugom decom.

U načinu na koji Pijaže pristupa fenomenu igre pronalazimo elemente koji su karakteristični za njegov opšti teorijski stav u pogledu razvoja mišljenja i govora. Ukratko, smer razvoja igre se pojednostavljeno može predstaviti kao pomeranje od jednog narcističkog solipsizma ka recipročnoj razmeni. Pored toga, ni sam Pijaže nije dovoljno jasno razlučio u kojoj meri su zastupljeni elementi imitacije odnosno asimilacije u simboličkoj igri deteta predškolskog uzrasta.

Pijažeovo shvatanja simboličke igre je uslovljeno njegovim razumevanjem nastanka simbola. Sporno mesto unutar Pijažeovog sistema odnosi se na davanje primata „individualnom simbolu“ u odnosu na socijalni simbol tj. komunikaciju. Drugim rečima, individualni simboli su osnova za razvoj socijalne komunikacije. Ukratko, Pijaže smatra da je simbol rezultanta, proizvod interakcije između senzo-motorne inteligencije i fizičkog okruženja.

Pijažeova teza o genezi simbola često se prepoznaje kao jedna od potencijalno najslabijih tačaka njegove teorije kognitivnog razvoja.* Deca koja su rasla u uslovima socijalne i afektivne zapostavljenosti, a koja, pritom, nisu bila fizički (senzorno i motorno) lišavana pokazala su odsustvo razumevanja ikoničkih reprezentacija, kao i odsustvo simboličke igre.** Takvi nalazi nedvosmisleno potvrđuju da je razvoj simboličke funkcije, a s tim u vezi i simboličke igre, u presudnoj meri oblikovan socijalnim kontekstom i iskustvom interakcije sa drugima, a ne isključivo procesom sazrevanja individualnih (endogenih) kognitivnih struktura i njihovom neposrednom interakcijom sa fizičkom okolinom.

Prema ovom švajcarskom psihologu (Piaget, 1951; Piaget, 1969), simbolička igra predstavlja izraz detetove sposobnosti da asimiluje realnost, odnosno da spoljašnji svet „ugradi“ u postojeće strukture. U simboličkoj igri dete ne teži vernom prikazu stvarnosti, već ono „pretvara“ realnost tako da odgovara njegovom unutrašnjem svetu. Ovaj oblik igre nastaje nakon razvoja imitacije i pojave mentalnih slika, što omogućava detetu da zadrži i reprodukuje iskustva i radnje koje više nisu neposredno prisutne. U ranoj fazi, simbolička igra je dominantno samostalna aktivnost, jer dete se igra „za sebe“, a osnovna funkcija simboličke igre je asimilacija. Kako razvoj napreduje, igra postaje sve socijalizovanija i složenija, prelazeći od pojedinačnih radnji do zajedničkih, kolektivnih igara sa ulogama, koje zahtevaju koordinaciju značenja i pravila među učesnicima. S tim u vezi, kako se simbolička igra usložnjava asimilacija sve više ustupa mesto akomodaciji.

Za razliku od Pijaže, koji je proučavajući fenomen simboličke igre u prvi plan isticao kognitivne procese asimilacije i akomodacije, posmatrajući igru pre svega kao izraz razvoja podležućih kognitivnih struktura, autori sovjetske psihološke škole ukazali su na njen socijalni i kulturalni karakter. Polazeći

* Ivan Ivić čita Pijaže kroz Vigotskovu optiku, ističući ograničenja njegovog konstruktivističkog pristupa i naglašavajući značaj socijalne i kulturne dimenzije u nastanku simboličkih funkcija. Na taj način, Ivić ističe ograničenja Pijažeovog konstruktivističkog pristupa i ukazuje na važnost socijalne i kulturne dimenzije u nastanku simboličkih funkcija. Videti u Ivić, Ivan. (2015) *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Zavod za udžbenike.

** Dokaz o odsustvu simboličke igre kod monozigotnih bilizanaca koji su živeli u izolaciji pronalazimo u radovima Jarmile Koluhove. Više o ovoj temi videti u Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti*. Zavod za udžbenike. Beograd. str. 120.

od teze o socijalnom poretku simboličke igre, predstavnici socio-kulturalne tradicije mišljenja, među kojima su najistaknutiji Vigotski i Eljkonjin, isticali su da igra nije samo individualni čin imaginacije, već i oblik društvene aktivnosti u kojoj dete usvaja uloge, norme i vrednosti karakteristične za zajednicu kojoj pripada. Na taj način, simbolička igra se razume kao prostor u kojem se prepliću emocionalni, socijalni i kognitivni aspekti razvoja.*

Socio-kulturalni pristup simboličkoj igri

Vigotski smatra da, ukoliko želimo da igru razumemo kao jedinstvenu formu aktivnosti, moramo najpre sagledati specifičan karakter potreba deteta koje je pokreću.** Drugim rečima, fenomen igre se može razumeti isključivo u funkciji potreba deteta. Vigotski je oštro kritikovao sklonost autora ka „intelektualizaciji“ igre, i u prvi plan je stavio afektivne i konativne činioce u osnovi ove dominantne aktivnosti predškolskog deteta.

Prema Vigotskom razlog za javljanje imaginativne igre kod deteta nalazi u nerealizovanim opštim tendencijama. Drugačije formulisano, dete poseduje određene afektivne težnje, poput potrebe za dominacijom, samopotvrđivanjem, samostalnošću i nezavisnošću, dok istovremeno još uvek ne raspolaže dovoljno razvijenim kognitivnim, motoričkim, emocionalnim i socijalnim sposobnostima koje bi omogućile njihovu potpunu realizaciju (Duran, 2001). Upravo, u tom raskoraku između detetovih želja, s jedne strane, i aktuelnih sposobnosti, s druge strane, nastaje prostor za igru kao specifičnu aktivnost kroz koju dete zadovoljava i razrađuje pomenute težnje. Vigotski smatra da, upravo frustracija detetovih težnji ka samostalnosti i samopotvrđivanju, bilo da proizlazi iz njegovih razvojnih ograničenja, bilo iz zavisnosti od odraslih, stvara prostor za javljanje imaginativne igre.

U odnosu na Pijažea, koji simboličku igru vidi pre svega kao izraz kognitivnih procesa, Vigotski (1978) u njoj prepoznaje duboku afektivno-motivacionu osnovu. On ukazuje da simbolička igra ne nastaje slučajno, već kao odgovor na nerealizovane afektivne tendencije, želje i potrebe deteta koje u realnosti ne mogu biti neposredno zadovoljene.

U igri dete stvara imaginarnu situaciju u kojoj je moguće ostvariti ono što u stvarnom životu nije dopušteno. Mališan koji u svakodnevicu zavisi od roditelja i vaspitača, u igri se preobražava u omnipotentnog superheroja, ili dete koje mora da poštuje pravila odraslih, u igri stvara svet prema sopstvenim pravilima. Na taj način simbolička igra deluje kao emocionalni ventil i kao prostor gde se afekti transformišu u simboličke radnje, što omogućava detetu da ovlada sopstvenim impulsima i da razvije samoregulaciju.*** Njegov sledbenik i bliski saradnik na polju psihologije dečije igre, Eljkonjin (1987), dalje razrađuje ovu tezu, ističući da je simbolička igra istovremeno i socijalna aktivnost u kojoj dete uči da se ponaša „kao da je drugi“, preuzimajući uloge odraslih i usvajajući društvene norme i vrednosti. Time simbolička igra postaje značajna za razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Preuzimanjem različitih uloga dete uči da razlikuje unutrašnja mentalna stanja, da

* Relevantan pregled ključnih autora i teorijskih/metodoloških pristupa u sovjetskoj/ruskoj psihologiji dao je razvojni i kulturalni psiholog Jan Valsiner. Više na tu temu videti Valsiner, Jaan. 1988. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Bloomington: Indiana university press.

** Kod ruskih autora simbolička igra je sinonim za igre sa ulogama.

*** Postoje izvesna preklapanja u pogledu na simboličku igru između Vigotskog i psihoanalitičke škole objektnih odnosa.

razume emocije i motive drugih, da pregovara, saraduje i poštuje pravila zajedničke aktivnosti. Dete postaje sposobno za emocionalnu kontrolu, empatiju i društveno učenje koje prevazilazi njegov trenutni razvojni nivo. Upravo zato simbolička igra, prema sovjetskoj školi, nije puko podražavanje stvarnosti, već poligon u kojem dete stiče iskustva koja oblikuju temelje njegovog samorazumevanja i razumevanja drugih.

Vigotski u svom sada već kanonskom tekstu *Uloga igre u razvoju* (Vygotsky, 1978), pokazuje izvestan otpor prema korišćenju termina „simbolička igra“ za aktivnosti koje uključuju imaginarne scenarije. On upozorava da se, pripisivanjem pojma „simboličko“ imaginativnoj igri, rizikuje njeno poistovećivanje sa manipulacijom apstraktnim semiotičkim sistemima, koji stvarnost uopštavaju kroz formalne simbole.

U skladu sa prethodno iznetim, Vigotski se opredeljuje da koristi termin *imaginativna* umesto *simbolička* igra. Takav izbor posebno je zanimljiv sa hermeneutičkog stanovišta. Naime, njegov „tvrđi“ stav prema odrednici „simboličko“ u kontekstu igre delimično proizlazi iz činjenice da ni u radovima onovremenih lingvista i semiotičara nije postojala saglasnost oko preciznog razlikovanja između simbola i znaka, odnosno između označitelja i označenog.* Pored toga, važno je razumeti širi semantički kontekst unutar koga Vigotski koristi reč simbolizam. Prema Vigotskom, simbolički (semiotički) sistemi, podrazumevaju sisteme sa strogo formalizovanim pravilima organizacije elemenata u veće, logički organizovane celine, kao i relativnu stabilnost odnosa između znaka i denotata, sličnu onoj koja postoji u algebri koju navodi kao primer.**

U skladu sa prethodnim pasusom, teza Vigotskog da je pogrešno koristiti termin „simbolička“ igra s obzirom na to da igra deteta ne „generalizuje stvarnost“ je u izvesnom smislu opravdana. Međutim, sam Vigotski ističe da imaginativna igra, razvojno posmatrano, prethodi apstraktnom mišljenju i da ga čini mogućim (Vygotsky, 1978). Drugim rečima, imaginativna igra je konstitutivna za apstraktnu misao. S tim u vezi, sofisticirani vidovi simboličke formalizacije počivaju na imaginarnoj osnovi.***

U razmatranju odnosa simboličke igre prema stvarnosti, Vigotski zauzima stav koji se bitno razlikuje od Pijažeevog. Kao što smo videli, kod Pijažea preovlađuje stav da je simbolička igra prvenstveno sredstvo kojim dete „iskrivljuje“ stvarnost. Kod Vigotskog simbolička igra je svojevrsna priprema za funkcionisanje u svetu odraslih. Za Vigotskog, imaginativna igra ne predstavlja eskapizam od realnosti niti „iskrivljenje“ iste, već polje u kojem dete aktivno vežba i razrađuje obrasce ponašanja, razvija sposobnost samoregulacije tj. uči da odlaže trenutne impulse u korist prihvatanja pravila igre i usklađivanja aktivnosti sa vršnjacima i/ili odraslima. Ono što se u igri u početku pojavljuje kao fiktivna situacija, postepeno se transformiše u iskustvo koje dete osposobljava za uspešnije funkcionisanje u stvarnom svetu odraslih. U skladu sa tim treba razumeti, verovatno i najčešće citirano mesto iz teksta o ulozi igre u razvoju ovog ruskog psihologa „Da je dete u igri za glavu više od samog sebe.“

* Na pojedinim mestima i kod Ferdinanda Sosira prisutna je dvosmislenost oko određivanja simbola i znaka, kao i između označitelja i označenog. Neretko dolazi do mešanja označenog sa referentom.

** Vigotski dovodi u vezu upotrebu simbola sa korišćenjem pisma.

*** Pored teksta *Uloga igre u razvoju*, na sličnu stvar je Vigotski ukazao Eljkonjinu u pismu iz 1933. rečima „iluzorna situacija je put ka apstrakciji.“ Videti u Eljkonjin, D. B. (1987) *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. str.3.

Polje simboličke igre predstavlja za dete zonu narednog razvoja unutar koga dete isprobava i usavršava najrazličitije funkcije. U igri dete postepeno stiče kontrolu nad onim što je moglo izvesti jedino uz pomoć odraslog (Duran, 2001).

Iako simbolička igra predškolskog deteta na prvi pogled može delovati kao aktivnost usmerena prvenstveno ka spoljašnjem svetu, ona je istovremeno i privatna aktivnost. Simbolička igra omogućava detetu da proradi sopstvene afektivne težnje i istovremeno preoblikuje i reorganizuje svoju unutrašnju, mentalnu stvarnost.

Za razliku od Pijažea, koji pravi jasnu distinkciju između simboličke igre i igre sa pravilima, Vigotski ističe da ne postoji imaginativna igra bez pravila.^{*} To znači da svaka zamišljena situacija u igri podrazumeva postojanje implicitnih pravila koja usmeravaju ponašanje deteta u skladu sa ulogom koju ono preuzima. Kao ilustraciju, Vigotski, navodi primer deteta koje se igra „mame“. Dete preuzima ulogu majke, a lutku tretira kao „bebu“, ponašajući se u skladu sa pravilima koja važe za ponašanje majke. Na sličan način opisuje situaciju u kojoj se dve sestre igraju da su sestre, ali se tokom igre ne ponašaju onako kako to čine u svakodnevnom životu, već prema svom zamišljenom idealu o tome kako sestre „treba“ da se ponašaju. Primeri koje navodi Vigotski, kao i slične situacije sa kojima se svakodnevno susreću vaspitači posmatrajući decu tokom simboličke igre, sugerišu povezanost simboličke igre sa opštom socio-kognitivnom sposobnošću razumevanja tuđih mentalnih stanja.

Deca konstruišu svojevrsne „teorije“ o tome kako se majka ili sestra ponaša i primenjuju ih u kontekstu igre. Iz prethodne rečenice, moguće je izvesti pogrešan zaključak da deca teorije o ponašanju stvaraju nezavisno od socio-kulturalnog konteksta unutar koga se razvijaju. Naprotiv, dečije znanje o ulogama konstituiše se i biva pothranjeno kroz interakciju sa neposrednim socijalnim okruženjem.

Ovakvi vidovi simboličke igre (igre uloga) podrazumevaju da deca imaju razvijene određene aspekte teorije uma, budući da dete, da bi uspešno ušlo u ulogu, mora razumeti perspektivu drugog. Predškolsko dete tokom složenijih simboličkih igara koje uključuju više uloga, manifestuje sposobnost decentracije i jasno razgraničava svoje od tuđih gledišta. Takvo viđenje je u suprotnosti sa shvatanjima Pijažea koji ističe egocentrizam kao najznačajniju karakteristiku mišljenja deteta predškolskog uzrasta.

Eljkonjin, nastavljajući na tragu svog ideološki bliskog saradnika Vigotskog, razvija teoriju o socijalnom poreklu igre i naglašava ulogu socio-kulturnih elemenata sredine u oblikovanju sadržaja i strukture dečije igre (Eljkonjin, 1987). Za razliku od Vigotskog, koji je naglasak stavljao na opšti razvojni značaj igre, Eljkonjin je detaljnije analizirao njene konkretne oblike i funkcije, posebno igre sa ulogama, nastojeći da pokaže kako upravo one postaju centralni oblik aktivnosti u predškolskom uzrastu. Eljkonjin je pošao od pretpostavke da igre sa ulogama obuhvataju sva ključna svojstva fenomena dečije igre i da, samim tim, predstavljaju osnovnu jedinicu analize. Igre sa ulogama se javljaju oko treće godine i nadovezuju se na igrovne predmetne radnje koje se javljaju ranije tokom ontogeneze.

* Mada Vigotski eksplicitno ukazuje da postoji izvesno pravilo u razvoju simboličke igre. U početku imaginativni scenariji su u prvom planu, a pravila su skrivena, da bi zatim pravila bila eksplicitan element igre, a imaginativni elementi u njihovoj pozadini.

Mirjana Duran (2001), je pažljivo analizirala doktorsku tezu Fradkine, na koju se Eljkonjin u svom delu *Psihologija dečije igre* poziva. Duran zapaža da Fradkina ne pravi tako oštru razliku između igara karakterističnih za raniji uzrast i igara uloga u predškolskom periodu kako to Eljkonjin predstavlja.* Ova kritika otvara mogućnost da se razvoj igara posmatra kao kontinuum, a ne kao strogo razdvojene faze, što dodatno ide u prilog razumevanju simboličke igre kao jedinstvene pojave u okviru dečijeg razvoja. Naime, elementi simboličkog ponašanja postoje i pre treće godine, u vidu jednostavnih činova pretvaranja (npr. dete „pije“ iz prazne šolje ili „uspavljuje“ lutku).**

Ako se početak simboličke igre strogo vezuje za treću godinu, previđa se činjenica da se ona razvija postepeno, od ranih formi imitacije i jednostavnog pretvaranja ka složenijim igrama sa ulogama.

Time se problematizuje Eljkonjinovo određenje igara uloga kao osnovne jedinice analize fenomena dečije igre. U ovom radu se zastupa stanovište da osnovnu jedinicu analize simboličke igre ne treba tražiti u spoljašnjoj formi simboličke igre koja uključuje uloge, već u unutrašnjem mehanizmu. Pod unutrašnjim mehanizmom mislimo na sposobnost mentalnog reprezentovanja koja omogućava detetu da kroz igru preoblikuje iskustvo i uspostavi odnos između stvarnosti i imaginacije (svest o imaginarnosti). Na taj način nismo želeli da stavimo po strani socio-kulturalne elemente. Naprotiv, time zapravo Eljkonjina ponovo vraćamo na ključne odrednice simboličke igre koje je prepoznao i definisao Vigotski.

Osnovna jedinica analize fenomena simboličke igre jeste mentalna reprezentacija koja je uostalom i gradivni element imaginacije.*** Vigotski jasno ukazuje na to da imaginacija nastaje kroz akciju, kako u interakciji sa predmetima, tako i kroz odnose sa članovima socio-kulturnog okruženja, koji u polje dečije aktivnosti unose značenje (Vygotsky, 1978).

U tom smislu, simbolička igra u početku zavisi od spoljašnjih oslonaca, odnosno igračaka koje svojim izgledom podsećaju na predmete koje reprezentuju, da bi kasnije postajala sve nezavisnija od realističnosti rekvizita.

Ovo kretanje od konkretnog ka sve udaljenijim i apstraktnijim osloncima u simboličkoj igri indikator je sve veće autonomizacije simboličke funkcije (Ivić, 2015). Ti procesi neraskidivo su povezani sa razvojem drugih psihičkih funkcija, a pre svega sa razvojem jezika odnosno govora. Na taj način potvrđuje se nerazdvojiva veza između simboličke igre i razvoja teorije uma, budući da obe počivaju na sposobnosti deteta da stvara, razumeva i koristi mentalne reprezentacije.

* „U igrama dece ranog uzrasta nema uloga, što je prirodno, budući da ovde dete ovladava predmetima, a ne odnosima ljudi prema predmetima i jednih prema drugima, što predstavlja jezgro predškolskih igara“ (Fradkina, 1946., str.99 prema Duran, 2001., str. 149).

** Simbolička igra se javlja sa pojavom simboličke funkcije, između 18 i 20 meseca, što se poklapa sa prelaskom sa senzomotorne inteligencije ka preoperacionalnom mišljenju prema Pijažeu.

*** Na ovom mestu izjednačavamo pojam mentalne reprezentacije sa imaginacijom. Drugim rečima, ove pojmove ćemo koristiti kao sinonime. U samoj reči imaginacija nalazi se reč *imago* odnosno slika, što implicira da je imaginacija svojevrsna mreža satkana od najrazličitijih mentalnih reprezentacija. Mada, treba imati u vidu da mentalne reprezentacije ne moraju nužno da imaju samo vizuelan kvalitet, kako sugerise reč *imago* odnosno slika. Mentalne reprezentacije pored vizuelnog mogu imati i druge čulne modalitete i najčešće predstavljaju kglomerat različitih čulnih modaliteta.

Teorija uma u kontekstu simboličke igre – empirijska istraživanja

Brojna istraživanja pokazala su da postoji značajna povezanost između kvaliteta i složenosti simboličke igre i razvoja teorije uma kod dece predškolskog uzrasta (Astington & Jenkins, 1995; Dore, Smith & Lillard, 2015; Taylor & Carlson, 1997; Youngblade & Dunn, 1995). Deca koja se češće upuštaju u kompleksnije oblike igre „pretvaranja“ postižu bolje rezultate u razumevanju mentalnih stanja drugih ljudi i njihovih emocionalnih reakcija (Astington & Jenkins, 1995). Kvalitet interakcija koje dete ostvaruje sa roditeljima i sibirinzima predviđa naprednije razumevanje tuđih osećanja i verovanja (Youngblade & Dunn, 1995). Takođe, deca koja u igri preuzimaju uloge i aktivno učestvuju u zajedničkom stvaranju scenarija pokazuju viši nivo socijalne kompetencije (Youngblade & Dunn, 1995). Pojedine autore (Taylor & Carlson, 1997) su zanimalo individualne razlike u sklonosti ka fantaziji i maštanju, i dobili su nalaze da sklonost ka fantaziji (posedovanje imaginarnih prijatelja) ostvaruje povezanost sa razumevanjem perspektive drugih. Značajnost efekata je potvrđena i nakon statističke kontrole varijabli starosti i verbalne inteligencije (Taylor & Carlson, 1997).

Deca koja učestvuju u zajednički konstruisanim imaginarnim scenarijima, odnosno ona koja uspešno koordinišu sa vršnjacima i održavaju kontinuitet igre, postižu bolje rezultate na zadacima teorije uma (Schwebel, Rosen & Singer, 1999). U tom smislu, u složenijim oblicima simboličke igre sa ulogama nije dovoljna samo imaginacija, već je jednako važna i sposobnost deteta da pregovara o značenju i da dosledno održava preuzete uloge. Drugim rečima, ključne postaju i metakognitivne i metakomunikacione veštine (Duran, 2001).

Dovođenje u vezu konstrukta teorije uma sa simboličkom igrom otvara druga brojna pitanja, kao na primer u kakvom su odnosu učestvovanje u složenijim simboličkim igrama sa socijalnim kompetencijama.

Nalazi ukazuju na dvosmernu vezu, socijalne kompetencije podstiču složeniju igru, a sama igra zauzvrat jača socijalnu kompetentnost i naglašavaju da postoje najmanje dva objašnjenja ove povezanosti. Sa jedne strane, socijalno kompetentna deca imaju više prilika i kapaciteta da učestvuju u igri pretvaranja, jer lakše pregovaraju i razvijaju scenarije. Sa druge strane, simbolička igra sama pruža prostor da se takve veštine uvežbavaju, deca uče kako da prate implicitna pravila, usklade različite perspektive i predviđaju reakcije svojih partnera (Howes, & Matheson, 1992) I s t r a ž i v a n j a pokazuju da deca koja učestvuju u bogatijim oblicima simboličke igre postižu bolje rezultate na zadacima teorije uma i socijalne kompetencije (Astington & Jenkins, 1995; Elias & Berk, 2002). Drugim rečima, simbolička igra se može posmatrati kao svojevrsni poligon na kojem se u bezbednom okruženju uvežbavaju socio-kognitivne sposobnosti ključne za razumevanje drugih ljudi.

Razvoj teorije uma i simboličke igre u predškolskom periodu odvija se paralelno i oslanja na zajedničke psihološke mehanizme, pre svega, na sposobnost dece da mentalno reprezentuju stvarnost. Igra, naročito u svojim složenijim, kooperativnim oblicima, stvara pogodno okruženje u kojem dete može da zamišlja, pretpostavlja i ispituje unutrašnja stanja drugih, njihove želje, namere i verovanja. Na taj način, simbolička igra postaje razvojni poligon za vežbanje razumevanja tuđih mentalnih stanja (Astington & Jenkins, 1995; Lillard, 1993). Empirijska istraživanja ukazuju da deca

koja se češće i duže uključuju u igre pretvaranja i igre sa ulogama postižu bolje rezultate na zadacima koji ispituju sposobnost atribucije mentalnih stanja (Youngblade & Dunn, 1995; Schwebel, Rosen & Singer, 1999). Ipak, iako brojna istraživanja potvrđuju povezanost između simboličke igre i razvoja teorije uma, većina njih polazi iz kognitivističkog okvira, u kojem se teorija uma posmatra pre svega kao sposobnost mentalne reprezentacije tuđih verovanja i znanja. Time se često zanemaruje njena afektivna dimenzija, pod kojom mislimo na razumevanje i tumačenje emocionalnih stanja drugih, zatim razumevanje da spoljašnji činioци utiču na to kako ćemo se osećati, kao i to da su osobe u stanju da pokažu emociju koja ne odgovara onome što zapravo osećaju.

Upravo simbolička igra pruža jedinstven kontekst u kojem dete može da integriše kognitivne i afektivne aspekte razumevanja uma. Kroz igru uloga dete ne samo da „razmišlja kao drugi“, već i „oseća kao drugi“, što čini važan, a često nedovoljno istražen aspekt razvoja teorije uma. Polazeći iz socio-kulturne perspektive ovo istraživanje ima za cilj da ispita na koji način složenost i struktura simboličke igre doprinose razvoju, obe dimenzije teorije uma, kod dece predškolskog uzrasta. Upravo ova recipročnost i dinamičnost odnosa simboličke igre i teorije uma predstavlja naš predmet i cilj istraživanja.

Predmet i ciljevi istraživanja

Polazeći od prikazanih teorijskih pristupa i empirijskih nalaza, teorija uma se može sagledati kao višedimenzionalni razvojni konstrukt koji obuhvata razumevanje sopstvenih i tuđih mentalnih stanja, uključujući kako kognitivne, tako i afektivne aspekte. Različiti teorijski modeli – od teorije–teorije i teorije simulacije, preko modularnih i socio–kulturnih pristupa, nude komplementarne uvide u poreklo i razvoj ove sposobnosti, ali istovremeno ukazuju na njenu razvojnu složenost i kontekstualnu uslovljenost. U tom smislu, simbolička igra se u savremenim razmatranjima prepoznaje kao važan kontekst u kome dete aktivno istražuje, transformiše i koordinira perspektive, značenja i uloge, čime se otvara prostor za razumevanje mentalnih stanja drugih. Posebno se ističe značaj prelaska sa samostalnih oblika simboličke igre ka složenijim, socijalno organizovanim formama, u kojima dolazi do intenzivnije razmene perspektiva.

Uprkos rastućem broju istraživanja koja ukazuju na povezanost simboličke igre i teorije uma, ostaju otvorena pitanja u vezi sa prirodom te povezanosti, kao i sa razlikama između pojedinih dimenzija teorije uma i različitih oblika simboličke igre. Posebno je nedovoljno razjašnjeno na koji način su kompleksniji vidovi simboličke igre, poput kooperativne igre uloga povezani sa afektivnom dimenzijom teorije uma u poređenju sa samostalnim oblicima simboličke igre. Takođe, postojeća istraživanja se razlikuju u pogledu korišćenih metodoloških pristupa i operacionalizacija ključnih konstrukata, što dodatno otežava integraciju nalaza. Imajući u vidu navedene teorijske uvide i otvorene dileme, nameće se potreba za empirijskim ispitivanjem odnosa između teorije uma i simboličke igre kod dece predškolskog uzrasta, sa posebnim fokusom na različite obrasce uspešnosti na zadacima teorije uma i na ulogu složenijih oblika simboličke, kooperativne igre. Polazeći od toga, u ovom segmentu definisani su predmet i ciljevi istraživanja.

Predmet ovog istraživanja odnosi se na utvrđivanje povezanosti između teorije uma i simboličke igre. Iz ovako definisanog predmeta istraživanja proizlaze specifični ciljevi istraživanja:

1. Prvi istraživački cilj odnosi se na utvrđivanje povezanosti između različitih obrazaca uspešnosti na zadacima za procenu teorije uma i učestalosti igranja simboličkih igara.
2. Drugi cilj konkretnije razmatra razlike u uspešnosti na zadacima koji procenjuju afektivnu dimenziju teorije uma, između dece koja učestvuju u složenijim oblicima simboličke igre (kooperativna igra) u odnosu na decu koja učestvuju u samostalnoj simboličkoj igri.

Hipoteze

H1. Očekujemo da će deca koja postižu više nivoe simboličke igre, ostvarivati bolje rezultate na zadacima za procenu teorije uma, u poređenju sa decom koja pokazuju niže nivoe simboličke igre (Taylor & Carlson, 1997).

H2. Očekujemo da postoji pozitivna korelacija između učešća u kooperativnoj igri uloga sa vršnjacima i nivoa razvijenosti teorije uma, pri čemu će deca koja pokazuju napredniji profil/ostvaruju više rezultate na ToM, dostizati viši, složeniji nivo simboličke igre – kooperativnu igru uloga, u odnosu na decu sa nižim profilom (Astington, & Jenkins, 1995; Schwebel, Rosen & Singer, 1999; Youngblade & Dunn, 1995).

H3. Očekujemo da deca koja dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvaruju veću uspešnost na zadatku prepoznavanje emocija u poređenju sa decom koja retko ili nikada ne učestvuju u kooperativnoj igri.

H4. Očekujemo da deca dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvaruju bolji skor na zadatku Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija (TM7) u poređenju sa decom koja taj nivo simboličke igre još nisu (ili retko) dostižu.

Metodologija

Ova studija ima dizajn korelacionog istraživanja, sa ciljem da se ispita povezanost između uspešnosti na zadacima teorije uma i stepena složenosti simboličke igre kod dece predškolskog uzrasta.

Postupak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u periodu od 26. maja. do 13. juna 2025. godine u saradnji sa predškolskim ustanovama u Šapcu i Beogradu. Istraživanje je prethodno odobreno od strane Komisije za ocenu etičnosti istraživanja Odeljenja za psihologiju, Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu (br. odobrenja 2025-35, od 22. maja 2025, Prilog 1). Pripremna faza istraživanja podrazumeva kontaktiranje uprava vrtića (Prilog 2), kao i prikupljanje informisanih saglasnosti od strane roditelja (Prilog 3.1).

Roditelji su detaljno informisani da se podaci prikupljaju isključivo u svrhe izrade doktorske disertacije i eventualno naučnih publikacija koje iz nje proisteknu. Uz saglasnost roditelji su popunili i upitnik o socio-demografskim podacima o detetu i porodici (Prilog 3.2).

Postupak prikupljanja podataka realizovan je u dve faze. Procena simboličke igre je podrazumevala posmatranje u naturalističkim uslovima od strane vaspitača. S tim u vezi u istraživanje je uključeno dvanaest vaspitača (saradnika istraživača) koji su prethodno prošli kroz kratku obuku koja je podrazumevala upoznavanje vaspitača sa Protokolom za procenu simboličke igre (Prilog 4.1, 4.2, 4.3). Obuka je sprovedena od strane istraživača i obuhvatala je upoznavanje sa kriterijumima posmatranja i otvorenu diskusiju o stavkama protokola kako bi se postiglo usaglašeno razumevanje stavki protokola. Tokom faze obuke nije bilo značajnih dilema u pogledu razumevanja stavki iz protokola. Drugim rečima, postignuto je ujednačeno tumačenje. Ipak, vaspitačima je ostavljena mogućnost da se tokom samog procesa prikupljanja podataka obrate istraživačkom timu ukoliko se pojave nejasnoće ili potreba za dodatnim pojašnjenjem. U tu svrhu, kreirana je posebna Viber zajednica kako bi se obezbedila brza i efikasna komunikacija između vaspitača i istraživača. Nakon obuke u vezi sa korišćenjem protokola, vaspitači su započeli posmatranje dece tokom svakodnevnih aktivnosti. Ukupno je realizovano više od pedeset pojedinačnih posmatranja, raspoređenih kroz vremenski period od najmanje dva do najviše pet dana po ustanovi, u zavisnosti od organizacije aktivnosti u vrtićkoj grupi kao i raspoloživosti dece čiji su roditelji dali saglasnost. Na dnevnom nivou, posmatrano je u proseku između dvoje do četvoro dece, dok je maksimalni broj posmatranja po vaspitaču, u jednom danu, iznosio petoro dece. Svako pojedinačno posmatranje je trajalo je u proseku od 15 do 20 minuta. Aktivnost praćenja dece tokom simboličke igre trajala je u proseku oko 30 minuta tokom jednog radnog dana.

Testiranje teorije uma je sprovedeno individualno, od strane istraživača u zasebnom prostoru obezbeđenom u okviru vrtića uz prisustvo jednog vaspitača. U te svrhe korišćena je već postojeća

skala koju su konstruisali Velman i Liu (2004) za procenu različitih komponenti teorije uma. Pre početka testiranja, od svakog deteta je zatražena usmena saglasnost, formulisana u skladu sa njegovim uzrastom i nivoom razumevanja (Prilog 5). Testiranje je sprovedeno u prijatnoj atmosferi, uz poštovanje potreba deteta, i trajalo je u proseku između 15 i 20 minuta po detetu. Za beleženje odgovora korišćen je unapred pripremljeni formular (Prilog 6).

Jedno dete, uprkos prethodno pribavljenoj roditeljskoj saglasnosti, odbilo je da učestvuje, te u skladu sa etičkim principima nije uključeno u istraživanje. Tokom testiranja nije bilo odustajanja niti prekidanja. Zadaci su zadavani istim redosledom za svu decu, od najlakšeg do najtežeg, kako predviđa skala za procenu teorije uma Velmana i Liua, a zatim su sledila dva zadatka za procenu emocionalnih kompetencija.

Procenu simboličke igre sprovedli su vaspitači koji su, tokom posmatranja, beležili podatke pod imenom i prezimenom deteta. Na osnovu tih identifikacionih podataka izvršeno je povezivanje saglasnosti roditelja, upitnika sa socio-demografskim podacima, sa podacima sa protokola simboličke igre i podacima koje je dobio istraživač.

Nakon što su prikupljeni podaci, svakom detetu je dodeljena šifra, čime je obezbeđena anonimnost i onemogućena identifikacija pojedinačnih učesnika. Šifra je nastala kao kombinacija prva tri slova vrtića, starost deteta u mesecima u trenutku testiranja i redni broj pod kojim je detete testirano (Npr. SNE528; vrtić Snežana, starost deteta u mesecima 52 i testirano kao 8. dete u tom vrtiću). Podaci su analizirani grupno.

Uzorak

U istraživanju je ispitano ukupno 50 dece uzrasta od 39 do 79 meseci (prosečan uzrast 63,5 meseca) koja pohađaju predškolske ustanove u dva grada: Šapcu i Beogradu. Konkretno, uzorak je obuhvatio decu iz vrtića: „Mladost“ (22) , „Snežana“ (8) i „Poletarac“ (4), koji se nalaze u okviru Predškolske ustanove „Naše dete“ Šabac, kao i decu iz beogradskog vrtića na Zvezdari „Sunce“ (16). Od ukupnog broja dece, 29 (55,8%) je bilo muškog, a 21 (40,4%) ženskog pola. Uzorak je prigodan, učestvovala su samo ona deca čiji su roditelji potpisali saglasnost i koja su i sama pristala da učestvuju u istraživanju.

Varijable i instrumenti

Teorija uma.

Teorija uma predstavlja sposobnost pojedinca da sebi i drugima pripisuje mentalna stanja što omogućava predikciju ponašanja drugih osoba. Za merenje ovog konstrukta korišćena je skala za procenu teorije uma (Wellman i Liu, 2004) prevedena i adaptirana na srpski jezik. Ova skala obuhvata pet zadataka koji ispituju različite komponente teorije uma:

- 1) *Zadatak različitih želja* procenjuje sposobnost dece da razumeju da različite osobe mogu imati različite želje;
- 2) *Zadatak različitih uverenja* ispituje sposobnost dece da li razumeju da različite osobe mogu imati različita uverenja;
- 3) *Zadatak različitih znanja* (pristup informacijama) testira sposobnost dece da li su u stanju da razumeju da percepcija vodi do znanja;
- 4) *Zadatak pogrešnih uverenja* procenjuje sposobnost dece da li razumeju da ljudi mogu imati pogrešna verovanja odnosno verovanja koja ne odgovaraju stvarnosti;
- 5) *Zadatak skrivenih emocija* procenjuje razumevanje da izraz lica osobe ne mora uvek da odražava stvarna osećanja te osobe.

Opis instrumenta i procedura

Svaki od pet zadataka sadrži jedno ciljano pitanje. Zadaci različitih znanja (pristup informacijama) i pogrešnih uverenja uz ciljano pitanje sadrže i pitanja koja procenjuju kratkorošno pamćenje (kontrolno pitanje). Zadatak skrivenih emocija se u odnosu na prethodne zadatke razlikuje i po tome što sadrži dva ciljana pitanja i dva pitanja koja testiraju kratkoročno pamćenje (dva kontrolna pitanja). Psihometrijska svojstva skale su sledeća: indeks reproduktibilnosti = .93, a indeks konzistentnosti = .41. Međutim, skala od četiri stavke (uklanjanjem najtežeg zadatka *skrivenih emocija*) pokazuje više indekse na uzrastu dece mlađe od 36 meseci: indeks reproduktibilnosti = .96, indeks konzistentnosti = .60 (Hiller, Weber, & Young, 2014). U našem istraživanju korišćena je skala sa svih pet zadataka, uključujući zadatak *skrivenih emocija*.

Pouzdanost skale Teorije uma (Wellman & Liu, 2004) potvrđena je u više istraživanja, pri čemu su dobijeni pokazatelji koji ukazuju na dobru unutrašnju konzistenciju i stabilnost u vremenu. U jednoj nedavnoj validacionoj studiji sprovedenoj na uzorku indijske dece uzrasta od tri do šest godina ($n = 118$), izračunata vrednost Kronbahove alfe iznosila je 0.769, što se smatra zadovoljavajućim stepenom interne pouzdanosti (Vishwanath et al., 2024). Takođe, dobijene su visoke vrednosti test-retest pouzdanosti za većinu pojedinačnih zadataka (npr. 0.95 za zadatak pristup informacijama, 0.93 za *lažna uverenja*, dok se vrednosti za ostale zadatke kreću između 0.74 i 0.88) (Vishwanath, R., i sar. 2024). Ovi nalazi potvrđuju da skala poseduje zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike i da je pogodna za primenu u istraživanjima sa decom predškolskog uzrasta.

Prva četiri zadatka na skali za procenu teorije uma procenjuju isključivo kognitivnu dimenziju konstrukta, a s tim u vezi pokazuju veći stepen međusobne konzistentnosti, dok se poslednji zadatak *skrivenih emocija* odnosi na afektivnu dimenziju konstrukta. Zadatak *skrivenih emocija* se od ostalih zadataka razlikuje, između ostalog, i u sledećem. Priča koja se predstavlja deci u okviru petog zadatka je narativno složenija u odnosu na sve prethodne zadatke, zatim postavljaju se dva kontrolna pitanja pre ciljanih pitanja. Pored toga, poslednji zadatak na skali ispituje razumevanje kako mentalna stanja s jedne strane, i ponašanja koja bi ta osećanja obično odražavala s druge strane, mogu biti u neskladu.

Za razliku od zadataka koji se odnose na verovanja i želje, a koji ispituju kako se mentalna stanja različitih osoba mogu međusobno razlikovati ili sukobiti, ovaj zadatak se fokusira na raskorak između onoga što jedna osoba oseća i onoga što pokazuje drugima (Westra, & Carruthers, 2017). U nastavku su predstavljene procedure zadavanja zadataka sa skale za procenu teorije uma.

Prvi zadatak- divergentne želje (TM1)

Prvi zadatak testira detetovu sposobnost razumevanja različitih želja. Od rekvizita u ovom zadatku koriste se figura dečaka i dve plastificirane kartice na kojima su prikazane kolačić i šargarepa. Na stolu pred detetom se ne nalaze druge igračke i rekviziti kako mu ne bi odvrćale pažnju, a onda se u priču (igru) uvede figura dečaka i dodeli joj se neko ime.

Subjekt (dete) je pozvano da mu i samo po želji dodeli ime (namera je da se dete od samog početka aktivno uključi u igru). Spomene se detetu da je figura dečaka (ime) upravo završio neki posao i da je sada ogladneo. Instrukcija u zadatku je sledeća: Vreme je za užinu. Dečak (ime) je u kuhinji našao dve stvari, može da bira jednu za užinu: šargarepu ili kolačić. Šta bi ti (na njegovom mestu) izabrao za užinu? Da li bi pre izabrao šargarepu ili kolačić (naglasak je na detetu i njegovoj želji)? Kada dete da odgovor, istraživač potvrdi njegov odgovor rečima „To je odličan izbor, ali mislim da dečak (ime) više voli (ono drugo) – ne voli ono što je dete odabralo. Npr. ukoliko dete izabere kolač, figura voli šargarepu i obrnuto. „Pošto je sada vreme za užinu, mora se odlučiti samo za jednu užinu. Koju užinu će dečak (ime) izabrati? Šargarepu ili kolač?“

Tokom zadavanja ovog zadatka kod starije dece u uzorku primećena je tendencija davanja socijalno poželjnih odgovora u smislu preferencije šargarepe.

Na pitanje zašto bi baš šargarepu izabrali, a ne kolačić (što je bila alternativa), odgovor bi uglavnom bio „zato što je zdrava.“

Drugi zadatak- Divergentna Uverenja (TM2)

Drugi zadatak se odnosi na procenu različitih uverenja. Cilj drugog zadatka je dakle testirati detetovo razumevanje da različiti ljudi mogu imati različita uverenja. Za ovaj zadatak potrebna je figurica devojčice i papir sa crtežima garaže i žbunja.

Upustvo je: „Evo Maje. Maja želi da pronade svoju mačku. Njena mačka se možda krije u žbunju ili se možda krije u garaži. Gde bi ti tražio mačku? U žbunju ili u garaži?“

- » Ako je dete izabralo žbunje, istraživač kaže sledeće: „To je dobra ideja, ali Maja misli da joj je mačka u garaži. Ona misli da je njena mačka u garaži.“
- » Ako je dete izabralo garažu, istraživač kaže: „To je dobra ideja, ali Maja misli da joj je mačka u žbunju. Ona misli da je njena mačka u žbunju.“

Zatim istraživač postavi pitanje detetu: „Gde će Maja potražiti svoju mačku? U žbunju ili u garaži?“ Tačan odgovor je u skladu sa onim što mu je rečeno da Maja misli (gde se mačka nalazi).

Treći zadatak - Pristup znanju (TM3)

Cilj zadatka je testirati detetovo razumevanje da perceptivni pristup vodi do znanja. Postavka: Obična, neupadljiva kutija. Igračka Miki Mause je unutar zatvorene kutije. Igračka dečaka iz prvog zadatka.

Instrukcija istraživača „Evo zatvorene kutije. Šta misliš da je unutra?“ Dete može dati bilo koji odgovor ili naznačiti da ne zna. Zatim, otvorite kutiju i neka dete pogleda šta je unutra.

„Da vidimo... Unutra je zaista Miki Maus!“ Zatvori kutiju. „U redu, šta je u kutiji?“

Zatim istraživač uvede u priču igračku dečaka: Izvucite igračku dečaka. „On nikada nije video šta je u ovoj kutiji. Sada dolazi dečak. Dakle, da li dečak zna šta je u kutiji?“

Pamćenje (kratkoročna memorija): Da li je dečak video šta je u kutiji?

Bodovanje: tačan rezultat je da dete odovori sa dva „ne“.

Četvrti zadatak – Lažna uverenja (TM4)

Cilj zadatka je testirati detetovo razumevanje da ljudi mogu imati pogrešna uverenja

Postavka: Jasno prepoznatljiva kutija flastera. Plastična igračka psa koja se uklapa u zatvorenu kutiju flastera. Igračka figure devojčice iz drugog zadatka.

Uputstvo: „Evo kutije flastera. Šta misliš da je unutra?“ Zatim se kutija flastera otvara. „Da vidimo... Unutra je pas!“ Zatvorite kutiju flastera.

Ciljno pitanje: Izvucite figuru devojčice „Maja nikada nije videla šta je unutar ove kutije flastera.

Sada dolazi Maja. Dakle, šta Maja misli da je u kutiji? Flasteri ili pas?“

Pamćenje: „Da li je Maja videla šta je unutar kutije?“

Bodovanje: tačan odgovor podrazumeva da Maja ne zna da je pas u kutiji.

Peti zadatak – Skrivena emocija (TM5)

Cilj: testirati detetovo razumevanje da izrazi lica možda ne odgovaraju onome kako se ljudi osećaju zapravo.

Postavka: Tri plastificirane kartice na kojima su sledeće facijalne ekspresije: srećan, obično (ravnodušno) i tužno lice.

Uputstvo: Ovo je priča o jednom dečaku. Ja ću te pitati kako se on stvarno oseća i kako mu lice izgleda. Ponekad se neko unutra oseća na jedan način, a lice mu pokazuje nešto drugo. A ponekad se unutra oseća isto kao što mu izgleda lice. Hoću da mi kažeš kako se on stvarno oseća i šta mu lice pokazuje.

Ova priča je o Marku. Markovi prijatelji su se igrali zajedno i pričali šale. Jedno od starije dece, Ana, ispričala je zlobnu šalu za Marka i svi su se smejali. Svi su mislili da je to smešno, ali ne i Marko. Ali, Marko nije želeo da druga deca vide kako se oseća zbog šale, zato što bi ga onda druga deca nazvala bebom. Zato je Marko pokušao da sakrije kako se oseća.

Istraživač zatim postavlja sledeća pitanja: „Šta su druga deca uradila kada je Ana ispričala zlobnu šalu za Marka?“ Šta bi druga deca uradila kada bi znala kako se Marko oseća?“

Nakon toga istraživač pokaže detetu tri slike emocija i postavi sledeća pitanja: „Dakle, kako se Marko zaista osećao kada su se svi smejali? Da li se osećao srećno, tužno ili obično?“ „Kako je Marko pokušao da izgleda kada su se svi smejali? Da li je izgledao srećno, tužno ili obično?“

Bodovanje: Tačan odgovor bi bio: a) osećati se = tužno; izgledati = srećno ili u redu, (b) osećati se = u redu; izgledati = srećno.

Ukoliko dete odgovori netačno na bilo koje pitanje (ciljano pitanje, kontrolno pitanje) biće ocenjeno sa nulom (0) na tom zadatku. Ako odgovori tačno na sva pitanja na konkretnom zadatku dobiće ocenu (1). Ukupan broj bodova koje dete može ostvariti na zadacima je (5) bodova.

U uvodnom delu ukazali smo da Teorija uma, pored toga što se odnosi na širi spektar socio-kognitivnih sposobnosti, kao što je „čitanje“ tuđih želja (namera), razumevanje da drugi akteri mogu imati različita uverenja (mentalne reprezentacije) u vezi sa određenim aspektom stvarnosti i sl. uključuje i one sposobnosti koje se tiču prepoznavanja odnosno razumevanja tuđih emotivnih stanja kao i uviđanje kontekstualne (situacione) uslovljenosti emocija.

U cilju testiranja sposobnosti predškolaca u prepoznavanju emocija i razumevanja da emocije mogu imati svoje spoljašnje uzročnike korišćena su dva zadatka (Pons, Harris i De Rosnay, 2004):

- 1) *prepoznavanja bazičnih emocija;*
- 2) *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija.*

Materijal za testiranje sastojao se od pet plastificiranih kartica dimenzija 10 x 10 cm, na kojima su bile prikazane facijalne ekspresije pet osnovnih emocija: sreća, tuga, ljutnja, strah i neutralan (bezizražajan) izraz lica. Svaka emocija je bila predstavljena dvostruko – na licima i dečaka i devojčice, kako bi se kontrolisao potencijalni uticaj pola modela na prepoznavanje emocija od strane deteta. Na taj način se težilo redukovanju potencijalne pristrasnosti i obezbeđivanju ravnoteže u predstavljanju emocionalnih izraza, imajući u vidu da neka deca mogu lakše interpretirati izraze kod istopolnih likova. Kartice su bile izrađene u boji, sa jasno izraženim crtama lica, kako bi se vizuelno podstaklo prepoznavanje i verbalizacija emocija.

Pre same primene u istraživanju, kartice su testirane, najpre sa grupom od šest vaspitača kako bi se proverila adekvatnost prikaza i saglasnost oko prepoznavanja emocija, a zatim i sa četvoro dece volontera istog uzrasta kao u glavnom uzorku. Ova preliminarna (pilot) provera omogućila je identifikaciju eventualnih nejasnoća i potvrdila da su kartice razumljive, prilagođene uzrastu i funkcionalne za upotrebu u kontekstu ispitivanja afektivne komponente teorije uma.

Šesti zadatak – Prepoznavanje bazičnih emocija (TM6)

Zadatak *prepoznavanje bazičnih emocija* (TM6) se sastoji od pet stavki koji se uzastopno zadaju. Istraživač imenuje određenu emociju, a od deteta se očekuje da pokaže na odgovarajući izraz lica. Za svaki od pet zadataka prikazane su četiri slike sa različitim izrazima lica. Istraživač je prvi zadatak uvodio sledećim rečima: „Hajde da pogledamo ove četiri slike. Možeš li da pokažeš osobu koja se oseća tužno?“ Četiri ponuđena izbora za prvi zadatak bili su: srećan, tužan, ljut i običan izraz lica. U narednim zadacima dete je trebalo da prepozna sledeće emocije, uz sledeće ponuđene odgovore: „srećan“ (srećan, tužan, obično, uplašen) „ljut“ (srećan, obično, ljut, uplašen) „obično kao da ništa ne oseća“ (srećan, tužan, ljut, obično) „uplašen“ (srećan, obično, ljut, uplašen). Način skorovanja na ovom zadatku je jednostavan. Deca bi dobila jedan poen ukoliko bi dala tačan odgovor u najmanje četiri od pet stavki.

Sedmi zadatak - Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija (TM7)

Zadatak *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* (TM7) se procenjuje na osnovu pet uzastopnih stavki. Istraživač bi započeo prvi zadatak sledećim rečima: „Ovaj dečak gleda svoju malu kornjaču, koja je upravo uginula“. Zatim bi postavio pitanje: „Kako se oseća ovaj dečak? Da li je srećan, tužan, ljut ili se oseća obično – kao da ništa ne oseća“ Istraživač je pokazivao na svaku od četiri ponuđene emocionalne reakcije.

Postupak je bio isti i za naredne četiri situacije, uz promenu scenarija i ponuđenih emocija. Situacije su bile sledeće (Pons, Harris & De Rosnay, 2004).

- » „Ova devojčica dobija rođendanski poklon. Kako se oseća?“ (srećan, tužan, obično ili uplašen);
- » „Ovaj dečak pokušava da nacrtava crtež, ali ga mlađi brat ometa. Kako se oseća?“ (srećan, obično, ljut ili uplašen);
- » „Ova devojčica gleda u dvorište kroz prozor. Kako se oseća?“ (srećan, tužan, ljut ili obično);
- » „Ovaj dečak beži od čudovišta. Kako se oseća?“ (srećan, obično, ljut ili uplašen).

Bodovanje se vrši na identičan način kao i na Zadatku Prepoznavanje bazičnih emocija. Deca ostvaruju jedan poen ako daju tačan odgovor na najmanje četiri od pet stavki. Za potrebe individualnog testiranja dece sačinjen je protokol koji omogućava sistematsko beleženje osnovnih podataka i odgovora na zadatke.

Protokol sadrži identifikacione podatke, uključujući šifru deteta, pol (muški/ženski), uzrast izražen u mesecima, naziv grupe u okviru predškolske ustanove i datum testiranja. Pored osnovnih podataka u protokolu je sedam zadataka koji ispituju različite aspekte teorije uma i emocionalnog razumevanja predstavljenih u vidu ček-liste.

Za svaki zadatak, ispitivač označava da li je odgovor tačan (1) ili netačan (0). Pored toga predviđen je prostor za upisivanje obrazloženja odgovora deteta, kako bi se zabeležila eventualna kvalitativna objašnjenja i/ili upisale dodatne napomene.

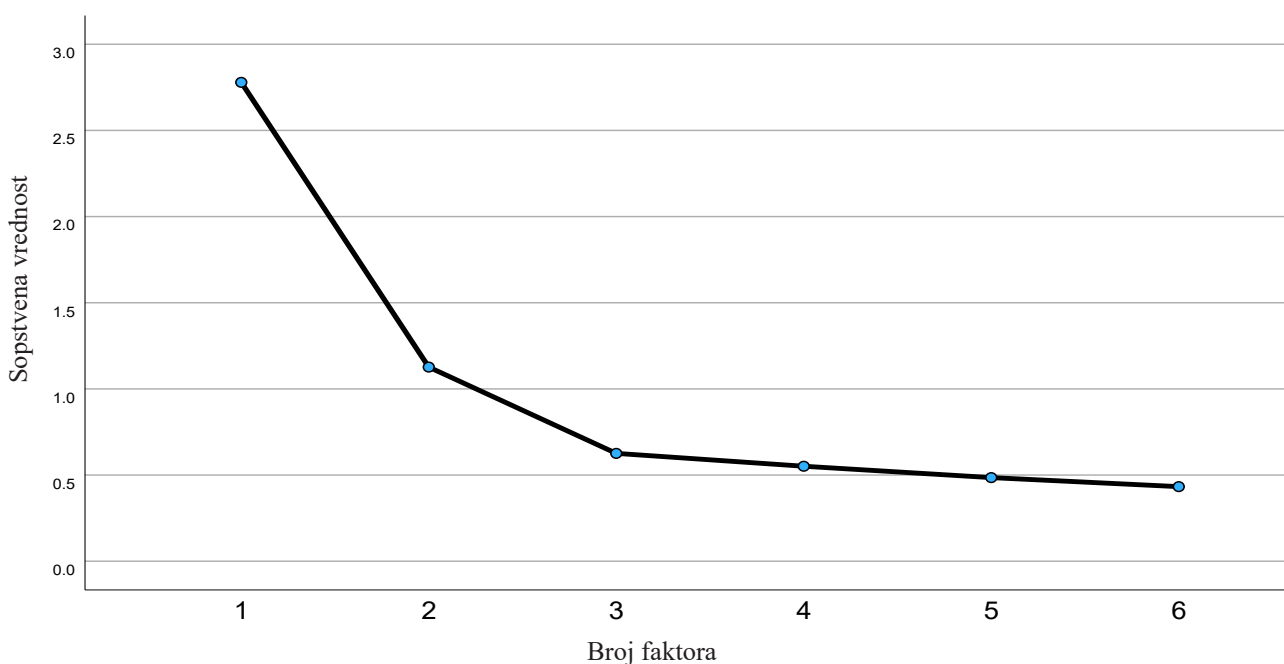
Provera faktorske strukture ToM-a

U cilju provere faktorske strukture skale za procenu teorije uma sprovedena je analiza glavnih komponenti. Ajtem TM1 (zadatak divergentnih želja) isključen je iz dalje analize, s obzirom na to da su sva deca tačno odgovorila na ovaj zadatak, time je izostala varijabilnost neophodna za faktorsku analizu. Analiza je potom sprovedena na ajtemima od TM2 do TM7.

Na osnovu dva kriterijuma, svojstvene vrednosti veće od 1 i pregleda *scree plot* dijagrama, prvobitno su se izdvojila dva faktora, koja zajedno objašnjavaju 65% ukupne varijanse. Videti Tabelu 1 i Grafikon 1.

Tabela 1. Rezultati analize glavnih komponenti (PCA)

Komponenta	Početne svojstvene vrednosti			Sume kvadrata opterećenja	
	Ukupna	% Varijanse	Kumulativni %	Ukupna	% Varijanse
1	2.779	46.314	46.314	2.779	46.314
2	1.126	18.775	65.089	1.126	18.775
3	.626	10.429	75.518		
4	.551	9.185	84.703		
5	.485	8.085	92.788		
6	.433	7.212	100.000		



Grafikon 1. Rezultati analize glavnih komponenti (PCA)

Na drugom faktoru dominantno su se grupisali ajtemi TM2 (*zadatak divergentnih uverenja*) i TM6 (*zadatak prepoznavanja bazičnih emocija*).

Međutim, imajući u vidu teorijsku pretpostavku o jednodimenzionalnosti konstrukta, kao i činjenicu da je *zadatak prepoznavanja bazičnih emocija* imao najniže zasićenje na prvom faktoru, uz veoma malu varijabilnost odgovora (samo jedan netačan odgovor), ovaj ajtem je isključen iz dalje analize (Tabela 2).

Tabela 2. *Matrica komponenti*

	Komponente	
	1	2
tm2	.532	.621
tm3	.785	-.191
tm4	.704	-.423
tm5	.716	-.296
tm6	.490	.661
tm7	.793	.006

Metod ekstrakcije: analiza glavnih komponenti.^a

Ponovljena faktorska analiza, sprovedena bez ajtema TM6, rezultirala je izdvajanje jednog faktora, koji objašnjava 52% ukupne varijanse. Na osnovu ovih rezultata, Skala za procenu teorije uma tretirana je kao jednodimenzionalna. U daljim analizama korišćen je ukupan skor formiran na osnovu ajtema (Tabela 3 i Tabela 4):

- » *zadatak divergentnih uverenja* (TM2);
- » *pristup znanju* (TM3);
- » *lažna uverenja* (TM4);
- » *skriveno emocije* (TM5);
- » *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* (TM7).

Tabela 3. *Rezultati ponovljene analize glavnih komponenti (PCA)*

Komponenta	Početne svojstvene vrednosti			Sume kvadrata opterećenja	
	Ukupna	% Varijanse	Kumulativni %	Ukupna	% Varijanse
1	2.614	52.271	52.271	2.614	52.271
2	.907	18.141	70.412		
3	.552	11.033	81.445		
4	.485	9.706	91.150		
5	.442	8.850	100.000		

Tabela 4. *Matrica komponenti nakon ponovljene analize*

	Komponenta
	1
tm2	.480
tm3	.809
tm4	.741
tm5	.745
tm7	.790

Na osnovu rezultata faktorske analize, skala ToM se tretira kao jednodimenzionalna, u analizama korišćen ukupan skor na ajtemima TM2, TM3, TM4, TM5, i TM7.

Simbolička igra

U svrhe procene nivoa složenosti simboličke igre korišćena je revidirana *Skala za procenu dečije simboličke igre*. Skala nije dostupna u obliku standardizovanog testa, s tim u vezi ne postoje podaci o njenim psihometrijskim karakteristikama.

Opis instrumenta za procenu nivoa simboličke igre

Skala za procenu dečije simboličke igre funkcioniše po principu ček-liste. U pitanju je dakle, kvalitativna analiza. Vaspitač registruje prisustvo odnosno odsustvo određenih indikatora tokom igrovne aktivnosti koji korespondiraju sa određenim nivoom simboličke igre. Identifikovano je osam nivoa simboličke igre koji se međusobno razlikuju po složenosti. Postoji izvesna pravilnost koja se ogleda u tome da sa uzrastom deteta simbolička igra postaje složenija.

Za potrebe ovog istraživanja korišćena je adaptirana verzija protokola za procenu simboličke igre koji je razvila Kerol Vestbi (2000), a koji se sastoji od osam razvojnih nivoa simboličke igre. Međutim, odlučeno je da se u analizu uključe isključivo oni ajtemi koji se odnose na nivoe od IV do VIII, dok su niži nivoi (I–III), koji se odnose na funkcionalnu i prvobitnu formu simboličke igre, izostavljeni. Ova odluka je utemeljena, pre svega, na razvojnim karakteristikama uzorka. Naime, istraživanje je sprovedeno na uzorku dece uzrasta od četiri do šest godina, što je razvojni period u kojem se većina dece već nalazi izvan početnih faza igre (koje uključuju manipulaciju objektima bez simboličke funkcije, kao i početne forme pretvaranja). U tom uzrastu se, na osnovu razvojnih normi, očekuje prisustvo složenijih oblika simboličke igre, uključujući igru sa jasno definisanim ulogama, planiranje igre i kooperativnu igru sa vršnjacima (Howes & Matheson, 1992; Westby, 2000). Pored toga, fokus istraživanja jeste ispitivanje odnosa između složenosti simboličke igre i različitih aspekata teorije uma, pri čemu su viši nivoi skale simboličke igre relevantniji jer sadrže upravo one oblike igrovne aktivnosti koji uključuju socijalnu koordinaciju, pretvaranje i emocionalnu ekspresiju, aspekte koji su na konceptualnom planu povezani sa razvojem teorije uma (Harris, 2000; Astington & Jenkins, 1995). Na taj način izbegnuto je uključivanje ajtema koji nisu relevantni za uzrast i ciljeve istraživanja.

Vaspitačima su pre samog početka posmatranja simboličke igre kod dece date jasne smernice u cilju obezbeđivanja validnosti i pouzdanosti prikupljenih podataka. Posmatranje se sprovodi isključivo tokom perioda slobodne igre, u svakodnevnom kontekstu aktivnosti grupe, bez mešanja u tok igre ili usmeravanja ponašanja dece. Posebno je naglašeno da se istovremeno ne posmatra više dece, kako bi se obezbedila usmerenost i preciznost u registraciji ponašanja i ne bi došlo do određenih pristrasnosti u ocenjivanju (npr. efekat kontrasta). U okviru protokola predviđen je i odeljak za napomene, gde su vaspitači zamoljeni da zabeleže relevantne informacije ukoliko poseduju saznanja o razvojnim specifičnostima deteta (npr. prisustvo razvojnih kašnjenja, invaliditeta, hroničnih bolesti i sl.). Takođe, vaspitačima je sugerisano da odlože posmatranje u slučajevima kada postoje faktori koji mogu uticati na uobičajeno ponašanje deteta, kao što su: izražena pospanost, bolest ili umor; emocionalna reaktivnost usled vanrednih događaja (npr. konflikt sa vršnjacima, kazna, pohvala, rođendani i sl.), kao i situacije u kojima dete nije uobičajeno aktivno ili deluje vidno uznemireno.

U takvim slučajevima vaspitačima je predloženo da odlože posmatranje za neki naredni dan, kada se steknu potrebni uslovi za validnu procenu u uobičajenom kontekstu igre. Vaspitačima je data instrukcija da za svako dete mogu označiti jednu do maksimalno dve stavke (ajtema) po domenu. Cilj ovog pristupa bio je da se obuhvate dva aspekta simboličke igre: s jedne strane, najviši razvojni nivo koji dete dostiže u toku igre, a s druge strane, nivo igre koji se najčešće ispoljava, odnosno predstavlja dominantni obrazac ponašanja.

Protokol koji su vaspitači koristili bio je organizovan po jasno definisanim domenima koji obuhvataju različite aspekte simboličke igre. Svaki nivo igre procenjivan je u okviru sledećih oblasti:

- » **Upotreba tipičnih objekata i rekvizita u igri (OO)** – ovaj domen sadrži pet stavki, od kojih svaka odgovara jednom nivou simboličke igre (od četvrtog do osmog nivoa). *Primer stavke:* „Koristi predmete na simboličan način (npr. štap predstavlja čarobni štapić, stolica predstavlja automobil).“
- » **Tema i sadržaj igre (OT)** – takođe obuhvata pet stavki, fokusiranih na tematiku igre. *Primer stavke:* „Predstavlja posmatrane događaje u kojima dete nije neposredno učestvovalo (npr. igra vatrogasaca, policajaca, ratne igre, kauboja, ili scenario inspirisan crtanim filmovima kao što su Betmen, Nindža kornjače, Moćni rendžeri i sl.).“
- » **Odnos self–drugih (OS)** – (šest stavki, od kojih se dve odnose direktno na peti nivo simboličke igre). *Primer stavke:* „Transformiše sebe u ulogu drugog.“
- » **Organizacija igre (OP)**– procenjuje stepen strukturisanosti i učešće drugih u igri kroz pet stavki. *Primer stavke:* „Jednostavne sekvence radnje, kao što je odlazak kod lekara – uloge se brzo smenjuju, a događaji su kratki i izolovani.“
- » **Jezičke sposobnosti koje prate igru (OJ)** – ovaj domen sadrži osam stavki koje se odnose na verbalnu ekspresiju tokom igre. *Primer stavke:* „Imenovanje radnji uz odsustvo dijaloga i naracije.“

Takva višeslojna organizacija protokola omogućila je da se ponašanje dece proceni iz više razvojnih perspektiva, kognitivne, socijalne i komunikacione, čime je dobijen sveobuhvatan uvid u simboličku igru kao kompleksnu aktivnost u kojoj se mogu ogledati različiti aspekti teorije uma. Korišćena verzija protokola za procenu simboličke igre, predstavljena je u prilogu (Prilog 4.2).

Psihometrijske karakteristike instrumenta za procenu simboličke igre

Za analizu mernih karakteristika protokola za procenu simboličke igre primenjena je Teorija ajtemskog odgovora (IRT), koristeći Rašov model. Izbor Rašovog modela zasnovan je na teorijskom polazištu da sve ispitivane dimenzije mere različite nivoe iste latentne osobine, odnosno razvoj simboličke igre, pri čemu se pretpostavlja jednodimenzionalna mera i jednak doprinos ajtema merenju konstrukta. Rašov model omogućava istovremenu procenu težine ajtema i sposobnosti ispitanika na zajedničkoj logit skali, čime se obezbeđuje poređenje nivoa razvoja simboličke igre.

Parametri modela procenjeni su metodom zajedničke maksimalne verodostojnosti (Joint Maximum Likelihood – JML). Skor za ispitanika predstavlja JMLE (Joint Maximum Likelihood Estimation) meru ispitanika, odnosno procenjenu poziciju ispitanika na utvrđenoj jednodimenzionalnoj

skali latentnog konstrukta razvoja simboličke igre. Mera se izražava u logitima, pri čemu veće pozitivne vrednosti ukazuju na viši nivo sposobnosti ispitanika, dok negativne vrednosti označavaju niži nivo merenog svojstva.

Jednodimenzionalna struktura mere i raspored ajtema i ispitanika prikazani su grafički, pri čemu su na skali jasno označeni različiti nivoi razvoja simboličke igre. Analiza je sprovedena korišćenjem softverskog paketa Winsteps, verzija 5.3.

U Tabeli 5 prikazani su deskriptivni pokazatelji Rašovog modela za ispitanike. Prosečne vrednosti statistika uklapanja modela ukazuju na zadovoljavajuće slaganje empirijskih podataka sa pretpostavkama modela. Globalna vrednost Infit MNSQ za ispitanike iznosi 0.96, dok globalna vrednost Outfit MNSQ iznosi 1.12. Optimalna vrednost ovih pokazatelja je 1.00, dok se vrednosti u rasponu od 0.70 do 1.30 smatraju prihvatljivim (Bond, Yan & Heene, 2021). Dobijeni rezultati ukazuju na to da odgovori ispitanika u celini dobro odgovaraju očekivanjima Rašovog modela.

Pouzdanost procene pozicije ispitanika na latentnoj skali razvoja simboličke igre iznosi .87, što prema kriterijumima koje navode Bond i saradnici (2021) predstavlja dobar nivo pouzdanosti, budući da se vrednosti iznad .80, odnosno minimalno .70, smatraju prihvatljivim za interpretaciju. Ovi nalazi ukazuju na to da se ispitanici mogu pouzdano diferencirati i pozicionirati duž skale razvoja simboličke igre.

Tabela 5. *Deskriptivni pokazatelji Rašovog modela – ispitanici*

Pokazatelj	Ukupan skor	Broj stavki	Mera (logiti)	SE	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
M	18.1	5.0	0.19	0.57	0.96	-0.07	1.12	-0.03
SEM	0.8	0.0	0.24	0.03	0.12	0.15	0.21	0.16
P. SD	5.8	0.0	1.66	0.20	0.84	1.07	1.47	1.14
S. SD	5.9	0.0	1.68	0.20	0.85	1.08	1.49	1.15
Maksimum	27.0	5.0	3.07	1.25	4.08	2.62	9.53	2.86
Minimum	6.0	5.0	-4.77	0.42	0.15	-2.01	0.12	-2.06

Napomena. REAL RMSE = 0.71; TRUE SD = 1.50; separacija osoba = 2.12; pouzdanost = .82. MODEL RMSE = 0.61; TRUE SD = 1.54; separacija osoba = 2.54; pouzdanost = .87. SE srednje vrednosti osoba = 0.24.

U Tabeli 6, prikazani su deskriptivni pokazatelji Rašovog modela za stavke instrumenta. Globalna vrednost Infit MNSQ za stavke iznosi 0.98, dok globalna vrednost Outfit MNSQ iznosi 1.12, što se nalazi unutar preporučenog raspona prihvatljivih vrednosti (0.70–1.30), uz optimalnu vrednost od 1.00 (Bond et al., 2021). Ovi rezultati ukazuju na dobro uklapanje stavki u Rasch model i odsustvo sistemskih odstupanja u funkcionisanju pojedinačnih ajtema. Pouzdanost procene pozicije stavki na skali razvoja simboličke igre iznosi .89 odnosno .90 što predstavlja visok nivo pouzdanosti i ukazuje na stabilnu hijerarhiju težine stavki duž latentne dimenzije. Prema kriterijumima koje navode Bond i saradnici (2021), ove vrednosti značajno prevazilaze minimalni prag prihvatljivosti (.70), što potvrđuje adekvatnu kalibraciju instrumenta.

Tabela 6. *Deskriptivni pokazatelji Rašovog modela – stavke*

Pokazatelj	Ukupan skor	Broj ispitanika	Mera (logiti)	SE	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
M	182.8	50.0	0.00	0.17	0.98	-0.09	1.12	0.38
SEM	23.4	0.0	0.27	0.01	0.10	0.50	0.20	0.60
SD (pop.)	46.9	0.0	0.54	0.02	0.20	0.99	0.40	1.20
SD (uz.)	52.4	0.0	0.61	0.03	0.22	1.11	0.44	1.34
Maksimum	272.0	50.0	0.68	0.20	1.27	1.34	1.80	2.10
Minimum	146.0	50.0	-0.82	0.13	0.71	-1.51	0.60	-1.41

Napomena. Standardizovana pouzdanost (50 stavki) = .98. REAL RMSE = 0.18; TRUE SD = 0.51; separacija stavki = 2.86; pouzdanost stavki = .89. MODEL RMSE = 0.17; TRUE SD = 0.52; separacija stavki = 3.01; pouzdanost stavki = .90. SE srednje vrednosti stavki = 0.27.

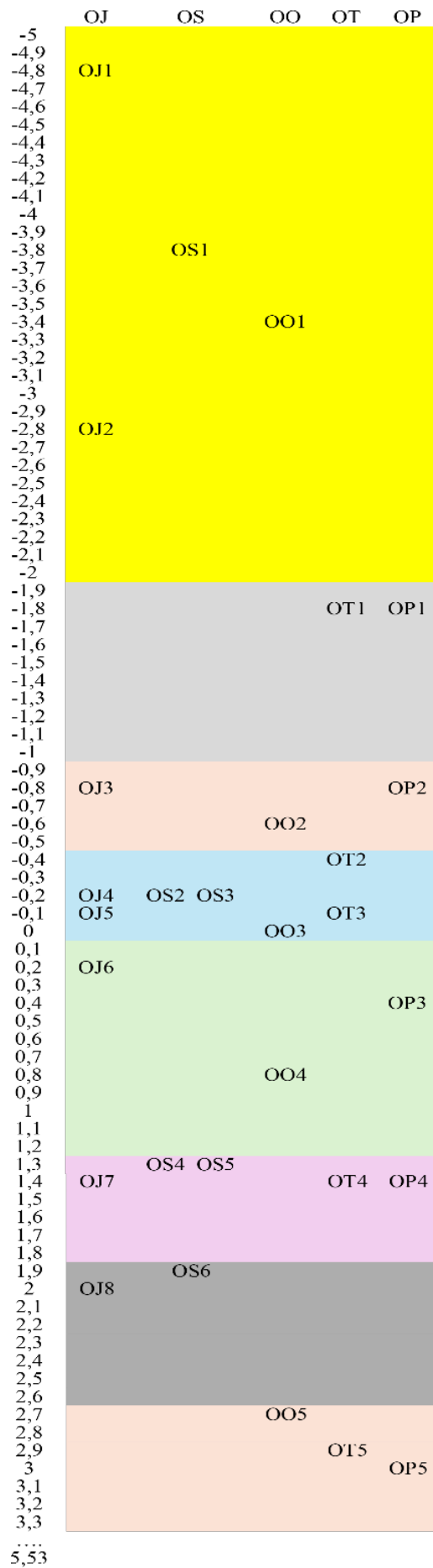
Na osnovu činjenice da su globalne vrednosti Infit i Outfit statistika u prihvatljivom rasponu kako za ispitanike, tako i za stavke, kao i da su mere pouzdanosti procene pozicije ispitanika i stavki na latentnoj skali zadovoljavajuće, može se zaključiti da je potvrđena hipoteza o jednodimenzionalnosti instrumenta. Dobijeni rezultati ukazuju na to da skup stavki meri jednu dominantnu dimenziju simboličke igre, te da se deca mogu pouzdano pozicionirati na skali razvoja simboličke igre u skladu sa svojim postignućima. Analiza ajtemskih parametara u okviru Rašovog modela pokazala je da svi ajtemi imaju zadovoljavajuće karakteristike. Težina ajtema kretala se u rasponu od -0.82 do 0.68 logita, pri čemu su standardne greške procene bile relativno niske.

Vrednosti infit statistike za sve ajteme nalaze se u preporučenom opsegu od 0.7 do 1.3, što ukazuje na dobro slaganje ajtema sa pretpostavkama Rašovog modela i potvrđuje da svi ajtemi adekvatno mere zajednički latentni konstrukt. Analiza outfit statistika pokazuje da se i one u najvećoj meri nalaze u prihvatljivim granicama, pri čemu je uočen nešto povišen outfit (1.80) kod dimenzije odnos self-drugi (os). Ovakav nalaz sugerise da kod ovog ajtema/dimenzije postoji veća varijabilnost odgovora u odnosu na modelom očekivane vrednosti, što može ukazivati na to da pojedini ispitanici dobijaju procene koje su više ili niže od očekivanih. To može biti posledica potrebe za preciznijim opisom nivoa simboličke igre obuhvaćenog ovom dimenzijom ili dodatnog unapređenja kapaciteta vaspitača za razlikovanje i procenjivanje različitih nivoa simboličke igre u okviru ove dimenzije.

Tabela 7. *Deskriptivni podaci za svaku pojedinačnu dimenziju protokola*

Ajtem/dimenzija	Težina ajtema (logiti)	SE	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Pt- korelacija
Ot	0.68	0.17	0.71	0.60	0.79
Op	0.52	0.19	0.83	1.05	0.75
Os	-0.12	0.16	1.11	1.80	0.77
Oo	-0.26	0.20	1.27	1.23	0.69
Oj	-0.82	0.13	0.98	0.92	0.81

Uvidom u podatke koji prikazuju poziciju svakog nivoa unutar svake dimenzije simboličke igre identifikuje se šta je uzrokovalo problem kod dimenzije odnos self-drugi (OS). Naime, nivoi koji se odnose na *transformaciju u ulogu OS2* i *uključivanje u asocijativnu igru OS3* nisu bili distinktivni za vaspitače. Vaspitači su ih videli kao da su na istom nivou razvoja dok je naše bodovanje pretpostavilo da je nivo OS3 viši u odnosu na nivo OS2. Ti podaci prikazani su na Slici 1.



Slika 1. Pozicija nivoa unutar svake dimenzije simboličke igre

Na Slici 6 u prilogama prikazana je Rašova mapa ispitanika i ajtema na skali razvoja simboličke igre, na kojoj su ispitanici i ajtemi raspoređeni duž zajedničke logit skale latentnog konstrukta. Na osnovu Rašove mape ispitanika i ajtema moguće je identifikovati razvojni kontinuum simboličke igre, kao i grupisanje ajtema i njihovih pragova duž zajedničke logit skale. Iako Rašov model ne podrazumeva unapred definisane diskretne nivoe, ovakav prikaz omogućava empirijski utemeljeno izdvajanje kvalitativno različitih nivoa simboličke igre, zasnovano na položaju ajtema, njihovoj relativnoj težini i teorijskom razumevanju razvoja simboličkog funkcionisanja.

Struktura i opis nivoa simboličke igre

Na osnovu vrednosti dobijenih primenom Rašove analize odlučili smo da nivoi simboličke igre budu definisani tako da svaki nivo obuhvati najmanje po jedan ajtem iz svake od pet dimenzija (jezičke sposobnosti, self–drugi odnos, tipični rekviziti, tema igre i organizacija igre).

Simbolička igra – nivo 1

1. Jezičke sposobnosti

- » Imenovanje radnji, odsustvo dijaloga i naracije – OJ1
- » Imenovanje složenijih radnji i predmeta, retka naracija kao pratilac aktivnosti koje su detetu teže ili zahtevnije, odsustvo dijaloga – OJ2

2. Self – drugi odnos

- » Uglavnom samostalna ili paralelna igra. – OS1

3. Tipični rekviziti

- » Koristi nekoliko realističnih rekvizita (više od dva) – OO1

4. Tema igre

- » Dete se uključuje u igre kao što su odlazak kod lekara, prodavca-kupca, školice, roditelj-dete i sl. (Jednostavne sekvence radnje, bez produbljivanja uloga) – OT1

5. Organizacija igre

- » Jednostavne sekvence radnje – igre kao što su odlazak kod lekara, prodavca-kupca, školice, roditelj-dete i sl. (Uloge se brzo menjaju, a događaji su kratki i izolovani). – OP1

Kod osmoro dece iz uzorka je prepoznat prvi nivo simboličke igre. Igra se zasniva na realističnom oponašanju poznatih situacija iz svakodnevnog života (npr. odlazak kod lekara, u prodavnicu, igra roditelj–dete). Jezički aspekt igre je ograničen na imenovanje radnji i predmeta, bez razvijene naracije i ne podrazumeva dijalog sa drugim učesnicima (OJ1, OJ2). Na ovom nivou razvoja simboličke igre jezik, odnosno govor, još uvek ne prethodi akciji i njenom usmeravanju, nego se pre može

smatrati pratiocem dečije aktivnosti u igri. U pogledu dimenzije odnos self – drugi, igra je uglavnom samostalna ili paralelna (OS1). Drugim rečima, deca su u blizini vršnjaka, ali njihove igre nisu koordinisane niti se međusobno prožimaju. To, dakle, znači da oponašanje situacija i svakodnevnog života ne podrazumeva uključivanje druge dece kao potencijalnih aktera u igri. Što se tiče upotrebe predmeta, deca koriste realistične rekvizite (OO1), objekte koji su neposredno povezani sa radnjom (npr. igračka stetoskopa za igru lekara, posuđe za igru kuvanja), bez simboličke zamene predmeta. Teme igre su jednostavne, svakodnevne i kratkotrajne (OT1), a organizacija igre (OP1) prati taj nivo jednostavnosti u pogledu sadržaja, odnosno teme igre. S tim u vezi radnje su kratke, sekvence nisu povezane u smisleni niz, a dete brzo menja uloge.

Simbolička igra – nivo 2

1. Jezičke sposobnosti

- » Naracija (složenije jezičke konstrukcije, višesložni iskazi) kao pratilac detetove aktivnosti; monolog, posebno ako naiđe na problem ili teškoću u aktivnosti koju realizuje; odsustvo dijaloga – OJ3
- » Koristi jezik kako bi oponašao karaktere u igri; govor nije nužno upućen drugome, može biti detetov „monolog“ kao pratilac aktivnosti – OJ4

2. Self – drugi odnos

- » Transformiše sebe u ulogu – OS2
- » Uključuje se u asocijativnu igru; deca učestvuju u sličnim aktivnostima, mogu deliti istu ulogu, ali nemaju organizovan cilj – OS3

3. Tipični rekviziti

- » Dominira upotreba realističnih rekvizita – OO2

4. Tema igre

- » Reprodukuje doživljene događaje, ali modifikuje originalne ishode – OT2

5. Organizacija igre

- » Razvija epizodne sekvence u igri (npr. lekar pregleda pacijenta, zove hitnu pomoć, šalje pacijenta u bolnicu i sl.) – OP2

Na drugom nivou simboličke igre identifikovano je desetero dece. U domenu jezičkih sposobnosti, prisutna je naracija koja prati detetovu aktivnost, pri čemu dete koristi složenije jezičke konstrukcije i višesložne iskaze u odnosu na prethodni nivo (OJ3). Govor se češće pojavljuje kao monolog, naročito kada dete nailazi na problem ili teškoću u toku igre, a može se koristiti i za oponašanje karaktera bez obraćanja drugome učesniku (OJ4). Dijalog sa drugom decom nije prisutan. U oblasti self–drugi odnosa, dete transformiše sebe u određenu ulogu (OS2) i uključuje se u asocijativnu igru, gde deca

učestvuju u sličnim aktivnostima i ponekad dele istu ulogu, ali bez zajedničkog, organizovanog cilja (OS3). Što se tiče rekvizita, u igri dominiraju realistični predmeti koji odgovaraju radnjama koje dete izvodi (OO2). U dimenziji teme igre, dete reprodukuje događaje koje je doživelo, ali uvodi izmene u odnosu na originalne ishode (OT2). U pogledu organizacije igre, primetno je formiranje epizodnih sekvenci u okviru jedne teme, pri čemu se radnje nadovezuju u niz koji čini strukturu igre (OP2).

Simbolička igra – nivo 3

1. Jezičke sposobnosti

- » Postavlja hipotetička pitanja „šta bi bilo kad bi bilo...?“ – OJ5
- » Koristi jezik za planiranje i naraciju radnje; upotreba reči, pa zato što, ali – OJ6

2. Self – drugi odnos

- » Nedostaje ajtem

3. Tipični rekviziti

- » Koristi predmete na simboličan način (štap može biti čarobni štapić, stolica može biti automobil) – OO3
- » Gradi trodimenzionalne strukture od kocki oko kojih organizuje igru. Igra sa lutkama postaje složenija; dete koristi lutke da odigra čitave scene – OO4.

4. Tema igre

- » Predstavlja posmatrane događaje, tj. događaje u kojima dete nije bilo aktivni učesnik (policajci, vatrogasci, rat, kauboји, sheme/scenariји iz crtanih filmova, tv serija – Betmen, Nindža Kornjače, Moćni rendžeri – OT3

5. Organizacija igre

- » Složena organizacija igre, epizode se odnose na aktivnosti u kojima dete nije bilo aktivni učesnik (policajci, vatrogasci, rat, kauboји, sheme/scenariји iz crtanih filmova, tv serija – Betmen, Nindža Kornjače, Moćni rendžeri – OP3

Na trećem nivou simboličke igre identifikovano je šesnaestoro dece. U oblasti jezičkih sposobnosti, deca postavljaju hipotetička pitanja tipa „šta bi bilo kad bi bilo...?“ (OJ5). Pored toga deca koriste sve više koriste jezik za planiranje i naraciju radnje; češća upotreba reči; pa zato što, ali (OJ6). U dimenziji self–drugi odnos, ajtem nije dostupan, pa se ovaj aspekt na ovom nivou ne može opisati na osnovu dostupnih podataka. U domenu tipičnih rekvizita, deca koriste predmete na simboličan način, pri čemu jedan objekat predstavlja drugi (npr. štap kao čarobni štapić, stolica kao automobil) – OO3. Takođe grade trodimenzionalne strukture od kocki oko kojih organizuju igru, a igra sa lutkama postaje složenija i obuhvata čitave scene – oo4. Što se tiče teme igre, deca predstavljaju posmatrane događaje u kojima nisu bila aktivni učesnici, kao što su situacije vezane za policajce,

vatrogasce, rat, kauboje ili scenarije iz crtanih filmova i TV serija (Betmen, Nindža Kornjače, Moćni rendžeri) – OT3. U pogledu organizacije igre, prisutna je složena struktura igre, a epizode se odnose na aktivnosti i teme u kojima dete nije učestvovalo, ali ih rekonstruiše na osnovu posmatranja ili sadržaja iz medija – OP3.

Simbolička igra – nivo 4

1. Jezičke sposobnosti

- » Koristi jezik kako bi postavio scenu, opisivao radnje i ulove u igri; to mogu biti i monološke sekvence, kao pratilac aktivnosti, ali i dijaloške – upućene drugome u cilju kooperacije u igri. – OJ7

2. Self – drugi odnos

- » dominira asocijativna igra, mogu deliti istu ulogu, ali su uloge dalje od detetovog iskustva, više imaginarne (policajci, vatrogasci, rat, kauboje, šeme/scenariji iz TV serija). – OS4

3. Tipični rekviziti

- » Nedostaje ajtem

4. Tema igre

- » Improvizuje i unosi varijacije na teme, sadržaj aktivnosti i događaja u kojima je učestvovalo (poseta lekaru, kupovina) ili ih negde videlo (policajci, vatrogasci, rat, kauboje), postavlja hipotetička pitanja tipa „šta bi bilo kad bi bilo...?“ – OT4

5. Organizacija igre

- » Improvizuje i unosi varijacije u sadržaj i tok (sekvence) događaja, bez obzira da li se radi o iskustvenim aktivnostima ili aktivnostima koje nisu deo detetovog iskustva. – OP4

Na četvrtom nivou simboličke igre identifikovano je devetoro dece. U oblasti jezičkih sposobnosti, deca koriste jezik kako bi postavila scenu, opisivala radnje i uloge u igri. Govor može biti u vidu monoloških sekvenci koje prate aktivnost, ali i dijaloških poruka upućenih drugoj deci radi usklađivanja uloga i kooperacije u igri – OJ7. U okviru self–drugi odnosa, dominira asocijativna igra u kojoj deca mogu deliti istu ulogu. Međutim, uloge su udaljenije od detetovog iskustva, najčešće imaginarne ili zasnovane na temama poput policajaca, vatrogasaca, rata, kauboja ili scenarija iz TV serija – OS4. Za dimenziju tipičnih rekvizita nedostaje ajtem, pa se ovaj aspekt ne može opisati na osnovu dostupnih podataka. U pogledu teme igre, deca improvizuju i unose varijacije na teme, sadržaje aktivnosti i događaja u kojima su učestvovala (npr. poseta lekaru, kupovina), ali i na događaje koje su posmatrala (policajci, vatrogasci, rat, kauboje). Postavljaju i hipotetička pitanja poput „šta bi bilo kad bi bilo...?“ – OT4. Što se tiče organizacije igre, deca improvizuju i uvode varijacije u sadržaj i tok (sekvence) događaja, bez obzira na to da li su aktivnosti zasnovane na njihovom iskustvu ili ne. Sekvence se menjaju i prilagođavaju toku igre – OP4.

Simbolička igra – nivo 5

1. Jezičke sposobnosti

- » Koristi rečenice sa vremenskim markerima, zatim, kada, dok, pre, prvo, sledeće – OJ8

2. Self – drugi odnos

- » Uključuje se u kooperativnu igru, tj. uloge su usklađene, a teme usmerene ka zajedničkom cilju – OS6

3. Tipični rekviziti

- » Rekviziti mogu biti objektivno „sve dalji“ od predstavljenih objekata; odnosno objekti koji su predstavljeni sve su dalji od detetovog iskustva (svemirske letelice, izmišljene mašine i sl.), uključeni u vrlo složenu, imaginativnu aktivnost koja ne mora biti deo detetovog iskustva. – OO5

4. Tema igre

- » Visoko imaginativne aktivnosti koje uključuju elemente poznatih šema/scenarija za događaje u kojima dete nikada nije učestvovalo niti ih je posmatralo (npr. astronaut gradi letelicu, leti na čudnu planetu, istražuje, jede neobičnu hranu, razgovara sa stvorenjima sa planete) – OT5

5. Organizacija igre

- » Planira više sekvenci „kao da“ igre koje uključuju elemente poznatih šema/scenarija za događaje u kojima dete nikada nije učestvovalo niti ih je posmatralo (astronaut, istraživač); organizuje šta je potrebno (objekte i drugu decu) za takvu visoko imaginativnu aktivnost. – OP5.

Na ovom nivou simboličke igre identifikovano je sedmoro dece. U oblasti jezičkih sposobnosti, deca koriste rečenice sa vremenskim markerima kao što su zatim, kada, dok, pre, prvo, sledeće, čime označavaju redosled radnji u igri – OJ8. U okviru dimenzije self–drugi odnos, deca se uključuju u kooperativnu igru. Uloge su međusobno usklađene, a tema igre usmerena ka zajedničkom cilju koji deca dele i zajednički ostvaruju – OS6.

Što se tiče tipičnih rekvizita, deca koriste predmete koji mogu biti objektivno „sve dalji“ od realnih objekata koje predstavljaju. U igri se javljaju elementi koji nisu deo detetovog iskustva (npr. svemirske letelice, izmišljene mašine), a ovi rekviziti se uključuju u složene i imaginativne aktivnosti – OO5. U oblasti teme igre, deca realizuju visoko imaginativne aktivnosti koje uključuju elemente poznatih šema ili scenarija za događaje u kojima nikada nisu učestvovala niti ih posmatrala. Primeri uključuju teme poput astronauete koji grade letelicu, putuju na nepoznatu planetu, istražuju i komuniciraju sa zamišljenim bićima – OT5. U dimenziji organizacije igre, deca planski strukturiraju više sekvenci „kao da“ igre. Ove sekvence uključuju elemente poznatih, ali neposredno neiskusnih scenarija (astronaut, istraživač). Deca organizuju objekte i uloge druge dece kako bi se realizovala složena, imaginativna aktivnost – OP5.

Upitnik za vaspitače. Vaspitač je popunio kratak upitnik o karakteristikama igre deteta: (s kim se dete igra, da li se dete upušta u igru pretvaranja, koja je inicirana od strane drugog deteta ili odrasle osoba, ili je samo dete inicijator simboličke igre, da li je simbolička igra koju dete praktikuje uglavnom, samostalna, paralelna, asocijativna ili kooperativna i sl.) (Prilog 4.1).

Upitnik za roditelje. *Uz saglasnost roditelji su popunili upitnik sa osnovnim socio-demografskim podacima (obrazovni status roditelja, uzrast polaska u vrtić i sl.)* (Prilog 3.2).

Plan analize podataka

Analiza podataka sprovedena je u više uzastopnih koraka, u skladu sa ciljevima istraživanja. Najpre su izvršene analize u okviru teorije odgovora na ajtem (IRT), primenom Rašovog modela, radi provere psihometrijskih karakteristika instrumenta za procenu simboličke igre i formiranja merne skale. U tom okviru analizirani su ajtemski i ispitanicki parametri, procenjeno slaganje ajtema sa modelom, kao i položaj ispitanika i ajtema na zajedničkoj logit skali, na osnovu čega su identifikovani razvojni nivoi simboličke igre. Na osnovu dobijenih IRT mera izračunat je ukupan skor razvoja simboličke igre za svakog ispitanika, koji je dalje korišćen u narednim statističkim analizama. U cilju ispitivanja povezanosti između razvoja simboličke igre i teorije uma, sprovedena je korelaciona analiza između ukupnog IRT skora simboličke igre i ukupnog skora na skali teorije uma. Radi identifikacije različitih profila dece u pogledu uspešnosti rešavanja zadataka teorije uma, sprovedena je klaster analiza. Kao metod hijerarhijske klasifikacije primenjena je Vordova metoda, dok je kao mera sličnosti korišćena kvadrirana Euklidska udaljenost. Na taj način izdvojene su relativno homogene grupe ispitanika, koje se međusobno razlikuju po obrascima postignuća na zadacima teorije uma. Pored navedenih analiza, korišćene su i multivarijantne statističke procedure, u cilju sagledavanja odnosa između više varijabli istovremeno i dodatnog razumevanja strukture podataka. Svi statistički proračuni sprovedeni su uz primenu Winsteps, verzija 5.3. i SPSS-a verzija 26.

Rezultati

Prikaz deskriptivnih podataka

U ovom segmentu rada prikazani su deskriptivni pokazatelji osnovnih upitničkih mera korišćenih u istraživanju. Najpre su predstavljeni deskriptivni podaci dobijeni na upitniku koji su popunjavali vaspitači. Ovi podaci pružaju uvid u način na koji su vaspitači opažali učestalost, tip simboličke igre dece tokom svakodnevnih aktivnosti u periodu od mesec dana pre samog testiranja na protokolu za procenu simboličke igre. Zatim su prikazani deskriptivni pokazatelji dimenzija simboličke igre.

Na kraju, predstavljeni su deskriptivni pokazatelji uspešnosti dece na pojedinačnim zadacima teorije uma. Dobijeni podaci omogućavaju uvid u obrasce uspešnosti dece na pojedinim zadacima, kao i identifikaciju potencijalno zahtevnijih i lakših zadataka unutar testa.

Deskriptivni podaci iz upitnika za vaspitače o dečijoj igri

U cilju sagledavanja socijalnog konteksta u kojem se simbolička igra najčešće odvija, vaspitači su procenjivali sa kim se dete najčešće igralo u prethodnih mesec dana, kao i ko je najčešće inicirao simboličku igru (Prilog 4.1.). Rezultati pokazuju da se većina dece (29) upušta u igru sa drugom decom, dok je manji broj dece procenjen da se igra sa vaspitačem (19), a za svega dvoje dece je primećeno da se igraju samostalno, bez uključivanja drugih. Kada je u pitanju iniciranje simboličke igre, odgovori vaspitača ukazuju na to da u većini slučajeva igru inicira samo dete (44), dok je kod svega šestoro dece primećeno da se pridružuju igri na inicijativu drugog deteta. Nije zabeležen nijedan slučaj da vaspitač inicira igru, a da se dete pridružuje.

Deskriptivni podaci pokazuju da se simbolička igra kod polovine ispitane dece (25) javlja često ili povremeno, dok je zabeležena i jednaka zastupljenost dece koja se vrlo retko upuštaju u ovakav oblik igre (25). Kada se simbolička igra uporedi sa drugim vidovima igre, kod jednog dela dece ona je procenjena kao dominantna (23), dok je kod drugog dela dece približno jednako zastupljena u odnosu na druge oblike igre (27). Vaspitači su procenili da se najveći broj dece najčešće uključuje u paralelnu simboličku igru (33), dok je manji broj dece (17) procenjen kao da pretežno praktikuje asocijativnu simboličku igru.

S obzirom na to da su procene davale različite osobe, dodatno je provereno da li postoji efekat vaspitača (odnosno da li se rezultati razlikuju u zavisnosti od procenjivača). Rezultati su pokazali da ovaj efekat nije statistički značajan, što ukazuje da, iako su različiti vaspitači procenjivali decu, razlike među procenjivačima nisu značajno uticale na dobijene nalaze o simboličkoj igri.

Radi preciznijeg prikaza, raspodela odgovora za svako pitanje iz upitnika prikazana je tabelarno, u vidu tabele frekvencija (Tabela 8).

Tabela 8. *Distribucija odgovora vaspitača na pitanja o dečijoj igri*

Pitanje	Kategorija odgovora	F	%
Pitanje 1. Sa kim se dete najčešće igra?	Samo	2	4
	Sa drugom decom	29	58
	Sa vaspitačima	19	38
Pitanje 2. Da li se dete upušta u igru pretvaranja?	Da, često	25	50
	Povremeno	25	50
	Ne	0	0
Pitanje 3. Ko najčešće inicira simboličku igru?	Detе samostalno inicira igru	44	88
	Drugo dete inicira, a dete se pridružuje	6	12
	Vaspitač inicira, a dete učestvuje	0	0
Pitanje 4. Koji tip simboličke igre dete najčešće praktikuje?	Paralelna simbolička igra	33	66
	Asocijativna simbolička igra	17	34
	Kooperativna simbolička igra	0	0
Pitanje 5. Učestalost simboličke igre u odnosu na druge vrste igre	Simbolička igra je dominantna	23	46
	Približno jednako zastupljena	27	54
	Ređe zastupljena / vrlo retko	0	0

Deskriptivni podaci za dimenzije simboličke igre

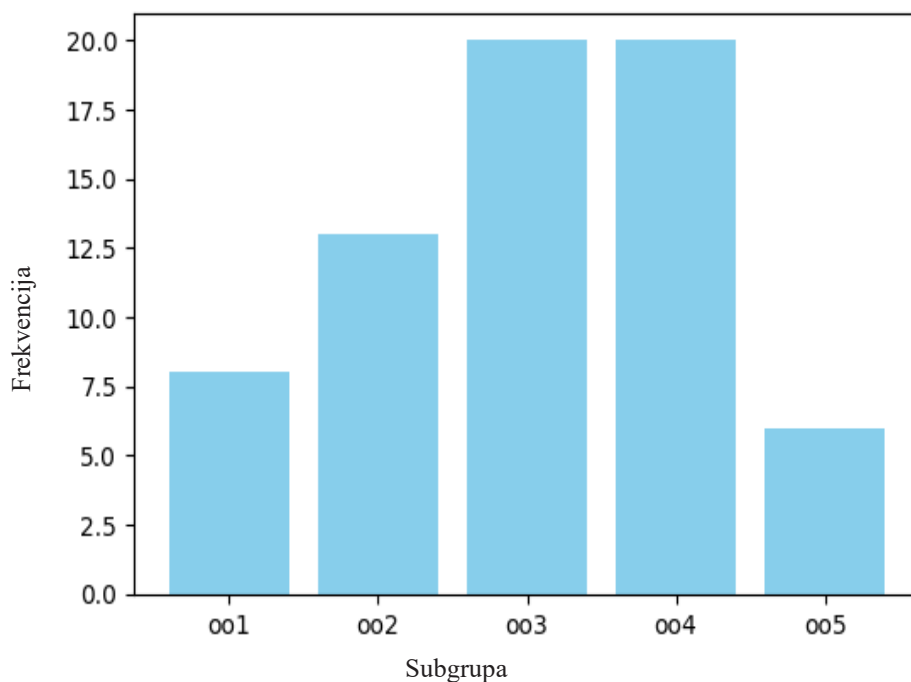
U nastavku su prikazani deskriptivni podaci koji se odnose na procenu dimenzija simboličke igre, dobijeni na osnovu posmatranja dečije igre. Svako pojedinačno posmatranje je trajalo je u proseku od 15 do 20 minuta.

Analiza je obuhvatila pet dimenzija simboličke igre:

1. *upotrebu tipičnih objekata i rekvizita u igri (OO)*;
2. *temu i sadržaj igre (OT)*;
3. *odnos self–drugi u igri (OS)*;
4. *organizaciju igre (OP)*;
5. *jezičke sposobnosti koje prate igru (OJ)*.

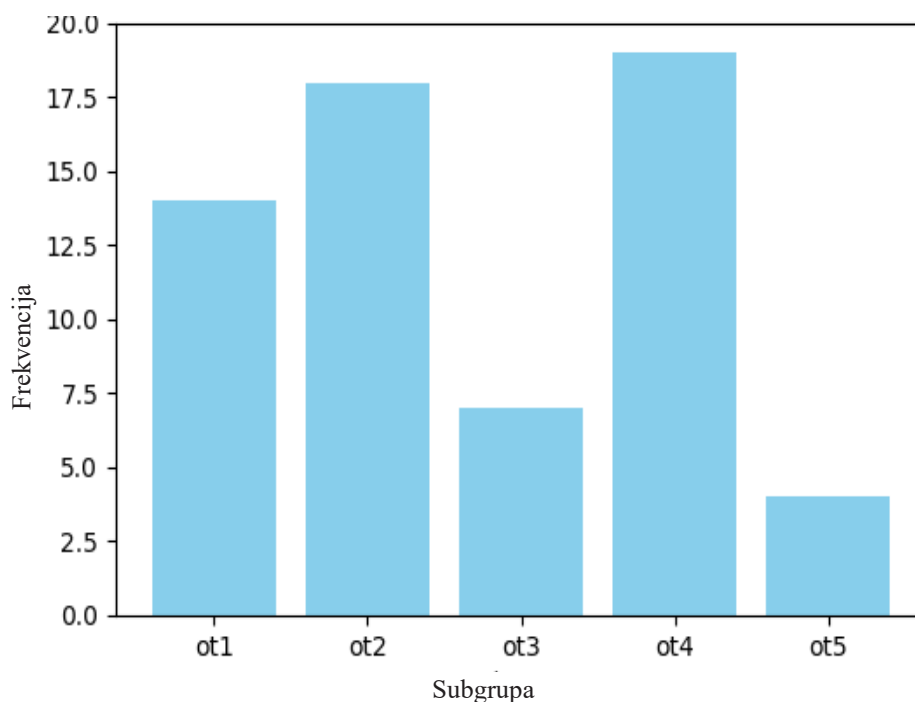
Za svaku dimenziju prikazana je distribucija frekvencija odgovora po nivoima razvijenosti simboličke igre, opisanim u metodološkom delu.

Distribucija rezultata na dimenziji *upotrebe tipičnih objekata i rekvizita u igri* pokazuje da su odgovori najčešće grupisani na nivoima OO3 i OO4, što ukazuje na to da većina dece u ispitanom uzorku koristi predmete na simboličan način i da konstruišu scenu od kocki i pomoćnih rekvizita oko kojih organizuju igru. Najviši nivoi ove dimenzije zastupljeni su u manjoj meri, što sugeriše da je složenija simbolička transformacija objekata koja podrazumeva korišćenje rekvizita na apstraktniji način (udaljen od njihove konkretne primene) prisutna tek kod manjeg broja dece tokom trajanja posmatranja (Grafikon 2).



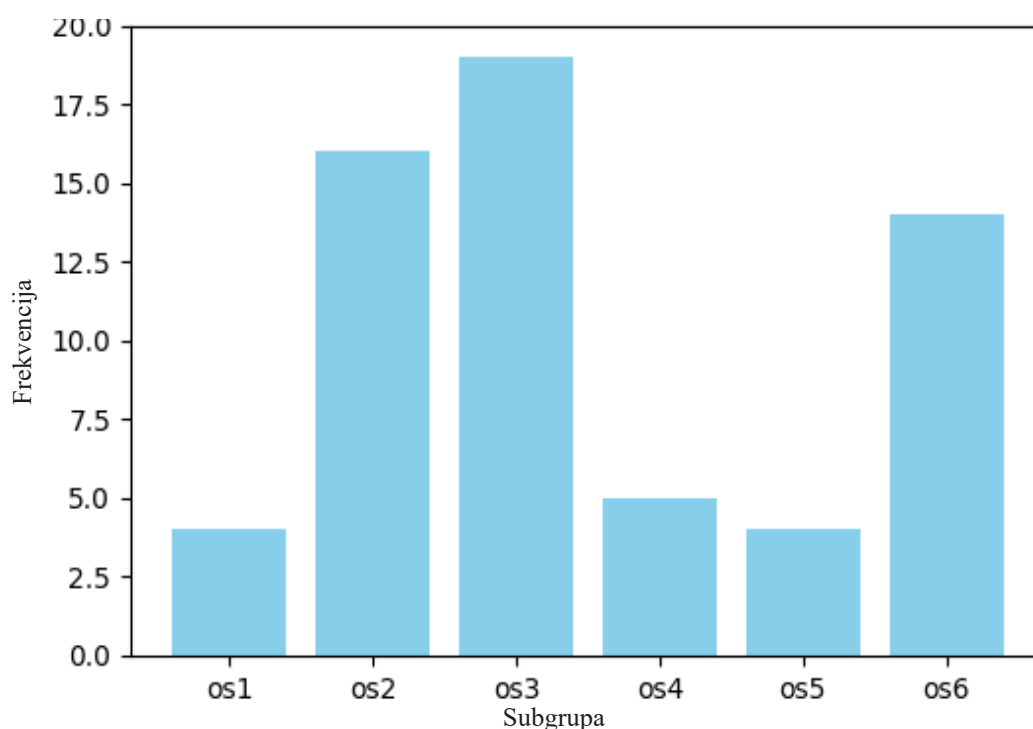
Grafikon 2. Učestalost vrednosti na dimenziji upotreba tipičnih objekata i rekvizita u igri

Analiza dimenzije koja se odnosi *na temu i sadržaj igre* ukazuje na relativno širok raspon odgovora, sa izraženom zastupljenošću srednjih i viših nivoa (Grafikon 3). Na osnovu histograma primećujemo da su vaspitači najčešće registrovali nivo OT4. To znači da su deca bila najsklonija improvizaciji i unošenju varijacija na temu tokom igre koja je podrazumevala događaje koji nisu direktno proživljeni. Pored OT4, visoku zastupljenost je pokazao i nivo OT2 koji se odnosi na teme igre koje podrazumevaju reprodukovanje događaja iz iskustva deteta. Najmanja zastupljenost je registrovana na nivou OT5 koji podrazumeva visoko imaginativne aktivnosti koje uključuju elemente poznatih shema za događaje u kojima dete nikada nije učestvovalo niti ih je posmatralo.



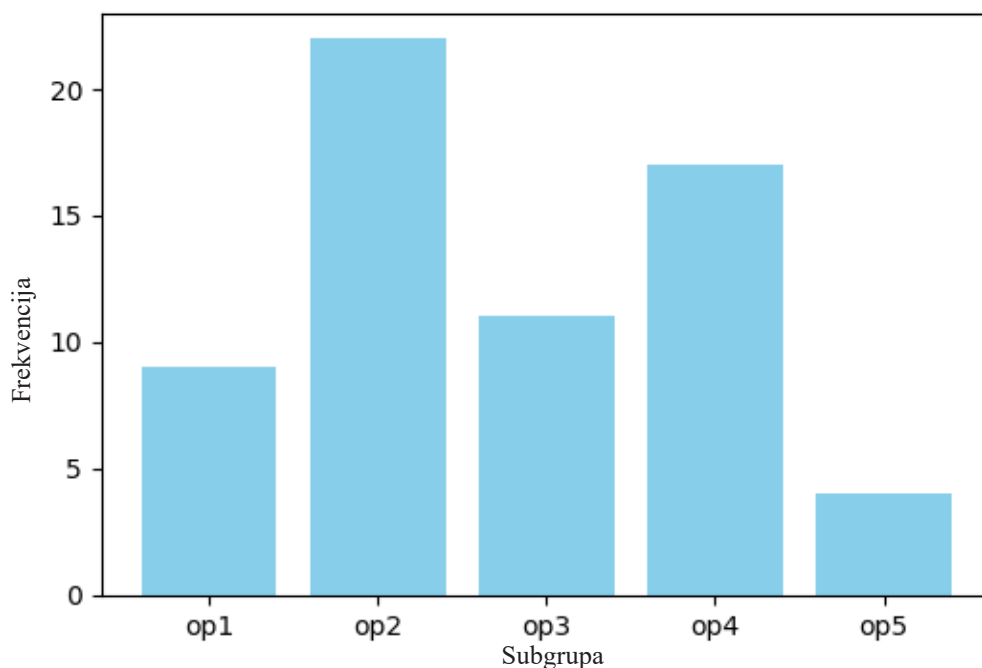
Grafikon 3. Učestalost vrednosti na dimenziji tema i sadržaj igre

Deskriptivni podaci za dimenziju *odnosa self–drugi u simboličkoj igri* ukazuju da je u ispitivanom uzorku najčešće identifikovan nivo OS3, koji podrazumeva uključivanje dece u asocijativnu simboličku igru, tokom koje deca mogu deliti istu ulogu ili temu igre, ali bez jasno definisanog i zajednički organizovanog cilja (Grafikon 4). Pored toga, zabeležena je visoka učestalost nivoa OS2, koji se odnosi na transformaciju dece u različite uloge u okviru simboličke igre, što ukazuje na prisutnost osnovnih oblika socijalne razmene u igri. Od viših nivoa ove dimenzije, značajno je zastupljen i nivo OS6, koji implicira na učestalo praktikovanje kooperativne igre uloga, sa izraženijom međusobnom koordinacijom učesnika u igri. Najniža zastupljenost registrovana je na nivoima OS1, koji obuhvata pretežno samostalnu ili paralelnu igru, kao i na nivou OS5, koji se odnosi na situacije u kojima dete ili lutka preuzima više različitih uloga tokom igre.



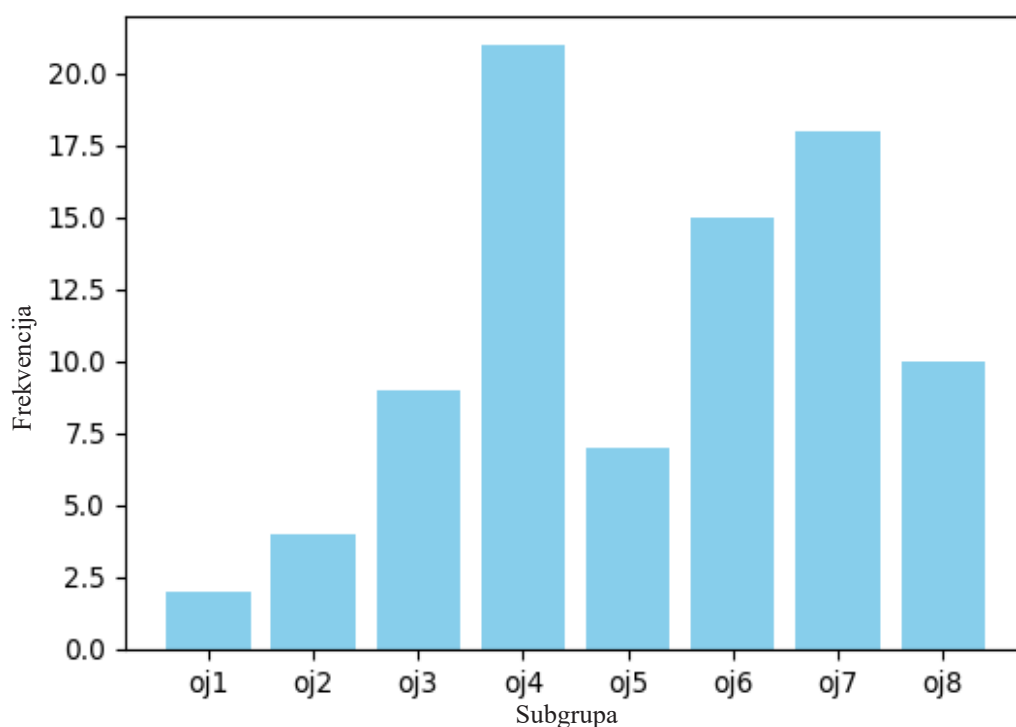
Grafikon 4. Učestalost vrednosti na dimenziji odnos self-drugi u igri

Deskriptivni podaci na dimenziji *organizacije igre* ukazuju da je najzastupljeniji nivo OP2 (Grafikon 5). Drugim rečima, u pogledu organizacije igre najčešće je identifikovano to da deca razvijaju kratke epizodne sekvence u igri (npr. lekar pregleda pacijenta, zove hitnu pomoć, šalje pacijenta u bolnicu i sl.). Zatim, na osnovu učestalosti sledi OP4, a to znači učestalost u pogledu improvizacije i unošenja varijacija u sadržaj i tok igre, bez obzira da li se radi o iskustvenim aktivnostima ili aktivnostima koje nisu deo detetovog iskustva. Najmanje je prisutan najsloženiji nivo na ovoj dimenziji, OP5 koji se odnosi na prisustvo više sekvenci „kao da“ tokom same igre koja uključuje elemente poznatih scenarija za događaje u kojima dete nikada nije učestvovalo niti ih je posmatralo (astronaut, istraživač).



Grafikon 5. Učestalost vrednosti na dimenziji organizacija igre

Deskriptivni pokazatelji za dimenziju jezičkih sposobnosti koje prate simboličku igru ukazuju da su u ispitivanom uzorku najzastupljeniji viši nivoi ove dimenzije (Grafikon 6.). Najčešće je registrovan nivo OJ4, koji se odnosi na upotrebu jezika u funkciji oponašanja likova i uloga u igri. Slede po učestalosti nivoi OJ7, koji podrazumeva korišćenje jezika za postavljanje scene, opisivanje radnji i uloga u igri, uključujući kako monološke sekvence koje prate aktivnost deteta, tako i dijaloške forme usmerene ka drugome radi kooperacije u igri, kao i nivo OJ6, koji obuhvata upotrebu jezika za planiranje i naraciju radnje, uz prisutnu upotrebu kauzalnih i vremenskih veznika (npr. pa, zato što, ali). Nasuprot tome, najmanje zastupljen u uzorku je nivo OJ1, koji se odnosi na imenovanje pojedinačnih radnji, bez razvijenog dijaloga ili narativne strukture.



Grafikon 6. Učestalost vrednosti na dimenziji jezičke sposobnosti

Deskriptivni rezultati ukazuju da simbolička igra kod većine dece u uzorku ima sledeće karakteristike. Na dimenziji *upotrebe objekata i rekvizita* (OO), najčešće su registrovani nivoi OO3–OO4, što znači da deca uglavnom koriste predmete na simboličan način i da često konstruišu scenu uz pomoć kocki i rekvizita, oko kojih organizuju tok igre. Kada je reč o *temi i sadržaju igre* (OT), dominantan je nivo OT4, uz čestu zastupljenost OT2, što ukazuje da se igra najčešće razvija kroz improvizaciju i varijacije na temu (često izvan neposredno proživljenog iskustva), ali da se istovremeno značajan deo sadržaja oslanja i na reprodukovanje događaja iz detetovog iskustva.

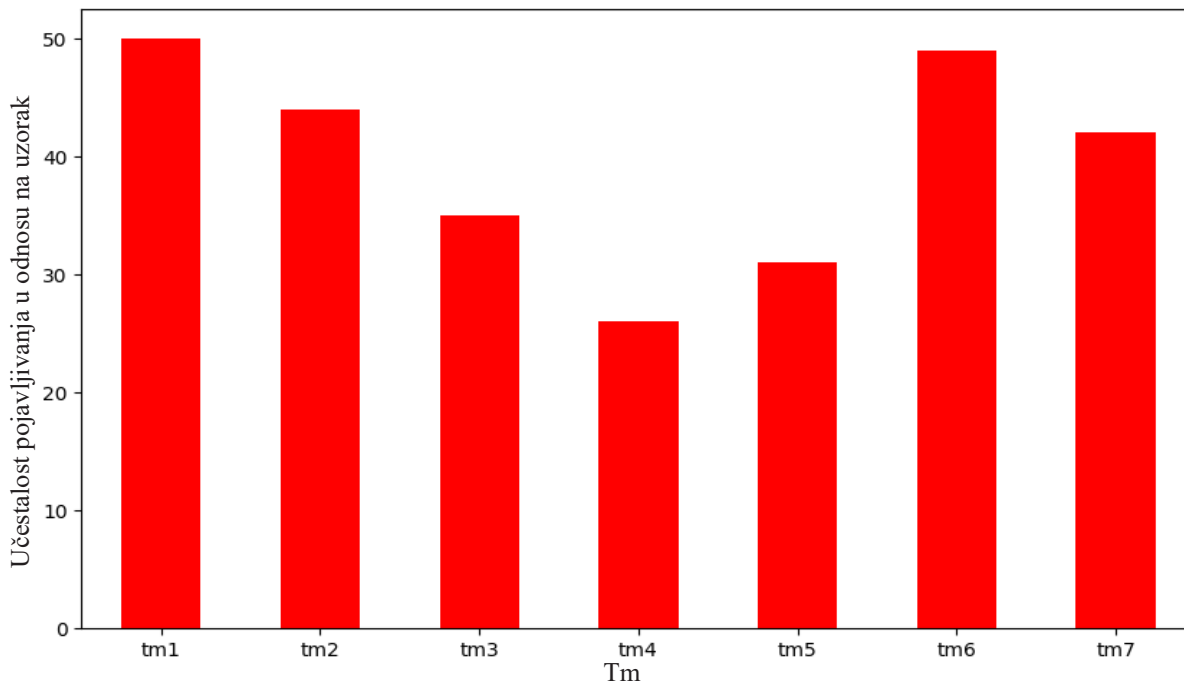
U dimenziji *odnosa self–drugi* (OS), najčešće se javlja nivo OS3, uz visoku zastupljenost OS2, što sugerise da je za većinu dece karakteristična asocijativna simbolička igra u kojoj dele temu ili ulogu, uz prisustvo transformacije u različite uloge, ali bez stabilno organizovanog zajedničkog cilja. Ipak, nije zanemarljiva ni zastupljenost nivoa OS6, što ukazuje da deo dece već često ulazi u kooperativnu igru uloga sa većom koordinacijom učesnika.

U pogledu *organizacije igre* (OP), najzastupljeniji je nivo OP2, što znači da se igra kod većine dece odvija kroz kratke epizodne sekvence, a zatim sledi OP4, koji ukazuje na improvizaciju i unošenje varijacija u tok igre. Konačno, u domenu *jezičkih sposobnosti koje prate igru* (OJ), dominira nivo OJ4, uz čestu zastupljenost nivoa OJ7 i OJ6, što sugerise da većina dece koristi jezik ne samo za imenovanje radnji, već i za oponašanje uloga, postavljanje scene, opisivanje radnji i uloga, kao i za planiranje i naraciju toka igre.

Sveukupno posmatrano, igra kod većine dece može se opisati kao simbolička igra u kojoj se predmeti koriste simbolički uz izgradnju scene, teme se razvijaju kroz improvizaciju i delimično oslanjanje na iskustvene sadržaje, socijalni aspekt je najčešće asocijativan (uz prisutne elemente transformacije uloga i povremeno kooperativne igre), organizacija igre se pretežno odvija kroz kraće epizode uz varijacije, dok je jezička pratnja igre razvijenija i često uključuje govor u ulozi, postavljanje scene i narativno povezivanje događaja.

Deskriptivni podaci za zadatak teorije uma

Grafički prikaz omogućava uvid u relativnu težinu zadataka i obrazac uspešnosti dece na različitim komponentama teorije uma (Grafikon 7). Rezultati ukazuju da je najviša učestalost tačnih odgovora zabeležena na zadatku *divergentne želje* (TM1), gde je vrednost 1 registrovana kod svih ispitanika (50/50). Veoma visoka uspešnost uočava se i na zadatku *prepoznavanje bazičnih emocija* (TM6), gde je tačan odgovor postiglo 49 od 50 dece. Visoke frekvencije tačnih odgovora zabeležene su i na zadatku *divergentna uverenja* (TM2) (44/50) i zadatku *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* (TM7) (42/50). Umereniji nivoi uspešnosti uočeni su na zadatku *pristup znanju* (TM3), gde je vrednost 1 zabeležena kod 35 od 50 ispitanika, kao i na zadatku *skrivena emocije* (TM5) (31/50). Najniža učestalost tačnih odgovora registrovana je na zadatku *lažna uverenja* (TM4) (26/50), što ukazuje da je ovaj zadatak u okviru ispitivanog skupa zadataka bio najzahtevniji. Ukupno posmatrano, kao što je ilustrovano na grafikonu, deci u uzorku su bili najlakši zadaci *divergentne želje* i *prepoznavanje bazičnih emocija*, dok je najteži zadatak bio *lažna uverenja*.



Grafikon 7. Frekvencije tačnih odgovora na pojedinačnim zadacima ToM-a

Odnos simboličke igre i teorije uma

Nakon što su prikazani deskriptivni podaci i utvrđena učestalost na različitim dimenzijama simboličke igre, kao i uspešnost na zadacima teorije uma u ispitivanom uzorku, u narednom delu se prelazi na proveru postavljenih hipoteza. S ciljem da se preciznije sagleda odnos između simboličke igre i teorije uma, kao i da se identifikuju različiti profili dece u pogledu uspešnosti na ToM zadacima i njihove povezanosti sa nivoima simboličke igre, sproveden je niz statističkih analiza.

Najpre je primenjena korelaciona analiza radi ispitivanja povezanosti između ukupnog nivoa simboličke igre i ukupnog skora teorije uma, uz kontrolu uzrasta. Potom je sprovedena klaster analiza sa ciljem identifikacije profila dece na osnovu postignuća na ToM zadacima, a dobijeni klasteri su dodatno provereni kroz multivarijantnu analizu radi utvrđivanja da li se grupe statistički značajno razlikuju po obrascu rezultata na ToM zadacima. Dalje, razlike između klastera u nivou simboličke igre ispitane su primenom analize kovarijanse, pri čemu je uzrast uključen kao kovarijat. Na kraju, za proveru povezanosti između kooperativne simboličke igre i uspešnosti na pojedinačnim ToM zadacima primenjen je hi-kvadrat test nezavisnosti, uz prikaz tabela kontingencije.

U nastavku su hipoteze izložene redom, zajedno sa odgovarajućim analizama i dobijenim rezultatima.

U prvoj hipotezi (H1) pretpostavili smo da će deca koja postižu više nivoe simboličke igre, ostvarivati bolje rezultate na zadacima za procenu teorije uma, u poređenju sa decom koja pokazuju niže nivoe simboličke igre (Taylor & Carlson, 1997).

U cilju ispitivanja hipoteze (H1), sprovedena je parcijalna korelaciona analiza. Analizom je ispitana povezanost ukupnog skora na simboličkoj igri, operacionalizovanog putem skora dobijenog

primenom IRT analize, i ukupnog skora na zadacima za procenu teorije uma, pri čemu je uzrast ispitanika kontrolisan (Tabela 9). Rezultati parcijalne korelacione analize ukazuju na umerenu pozitivnu povezanost između nivoa simboličke igre i ukupnog skora na teoriji uma ($r = .33, p = .009$), kada se kontroliše uzrast. Dobijeni koeficijent korelacije sugerise da viši nivoi simboličke igre prate više postignuće na zadacima teorije uma. Na osnovu dobijenih rezultata, hipoteza H1 je potvrđena.

Tabela 9. *Parcijalna korelacija između simboličke igre i teorije uma uz kontrolu uzrasta*

		Kontrolne varijable	ToM6
uzrast	IRT	korelacija	.334
		značajnost	.009
		Stepen slobode	47

U cilju identifikacije profila dece s obzirom na uspešnost u rešavanju zadataka teorije uma, sprovedena je klaster analiza, specifičnije Vordova metoda klasifikacije. Kao mera sličnosti između ispitanika korišćena je kvadrirana Euklidska udaljenost.

Ovaj pristup omogućio je identifikaciju različitih obrazaca postignuća dece na zadacima za procenu teorije uma. Rezultati klaster analize ukazali su na postojanje tri jasno diferencirana klastera dece, koji se razlikuju prema uspešnosti u rešavanju pojedinačnih zadataka teorije uma. Osnovni deskriptivni pokazatelji za svaki klaster, na pojedinačnim ajetemima testa teorije uma, prikazani su u tabeli (Tabela 10).

Tabela 10. *Osnovni deskriptivni podaci o klasterima*

	Aritmetička sredina (klasteri)				Standardna devijacija			
	1	2	3	Ukupno	1	2	3	Ukupno
Divergentna uverenja (TM2)	.91	.93	.77	.88	.294	.258	.439	.328
Pristup znanju (TM3)	.91	1.00	.00	.70	.294	.000	.000	.463
Lažna uverenja (TM4)	1.00	.27	.00	.52	.000	.458	.000	.505
Skrivene emocije (TM5)	1.00	.47	.15	.62	.000	.516	.376	.490
Prepoznavanje bazičnih emocija (TM6)	1.00	1.00	.92	.98	.000	.000	.277	.141
Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija (TM7)	1.00	.93	.46	.84	.000	.258	.519	.370
N	22	15	13					

Sprovedena je multivarijantna analiza varijanse (MANOVA) kako bi se utvrdio obrazac razlika između klastera na osnovu postignuća na različitim zadacima teorije uma. Rezultati pokazuju da se tri klastera statistički značajno razlikuju s obzirom na rezultate na testu ToM.

Dobijena vrednost Vilksove lambde iznosi $\Lambda = .024$, uz $F(12, 84) = 38.44, p < .001$, što pokazuje da se identifikovani klasteri međusobno značajno razlikuju kada se posmatra kombinacija ToM varijabli (Tabela 11 i Tabela 12). Drugim rečima, klasteri predstavljaju jasno diferencirane profile dece u pogledu postignuća na zadacima teorije uma.

Tabela 11. *Rezultati multivarijantne analize varijanse (MANOVA) za razlike između klastera na zadacima teorije uma*

Efekat		Vrednost	F	Stepen slobode	Stepen slobode greške
ToM_klasteri	Vilksova Lambda	.024	38.444 ^b	12.000	84.000

Tabela 12. *Značajnost multivarijantnog efekta klastera i veličina efekta (Vilksova lambda)*

Efekat		Značajnost	Parcijalni eta kvadrat
ToM_klasteri	Vilksova Lambda	<.001	.846

Na osnovu tabele (Tabela 13) primećujemo da prvi klaster obuhvata 22 ispitanika. Klaster čine deca sa najrazvijenijom teorijom uma. Drugim rečima, u prvom klasteru su deca sa vrlo visokim postignućem na svim zadacima teorije uma. Deca u ovom klasteru ostvarila su gotovo maksimalne prosečne vrednosti na svim zadacima. U drugom klasteru nalazi se 15 ispitanika. Ispitanici koji pripadaju drugom klasteru su u skoro 100 % slučajeva uspešno rešili zadatke *divergentnih uverenja, pristup znanju, prepoznavanje bazičnih emocija i razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*, manje od 50% su rešili zadatak *skrivenih emocija*, dok je uspešnost na zadatku *lažna uverenja* bila manja od 30%. U trećem klasteru niko nije tačno odgovorio na *pristup znanju* i *lažna uverenja*, samo 15% je uspešno rešilo zadatak *skrivenih emocija*, dok je oko 45% klastera uspešno rešilo zadatak *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*. Oko 75% klastera je rešilo zadatak *divergentna uverenja*, a preko 90% *prepoznavanje bazičnih emocija*. U ovom klasteru su deca sa najnižim vrednostima na skali za procenu teorije uma.

Tabela 13. *Razlike na zadacima ToM-a između klastera*

Zadatak	F	Stepeni slobode	značajnost	Parcijalni eta kvadrat
Divergentna uverenja (TM2)	1.03	2, 47	.366	.04
Pristup znanju (TM3)	112.21	2, 47	< .001	.83
Lažna uverenja (TM4)	76.48	2, 47	< .001	.77
Skrivene emocije (TM5)	27.52	2, 47	< .001	.54
Prepoznavanje bazičnih emocija (TM6)	1.45	2, 47	.245	.06
Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija (TM7)	14.42	2, 47	< .001	.38

Klasteri se razlikuju na četiri ToM zadatka. Razlike postoje na zadacima: *pristup znanju, lažna uverenja, skrivene emocije, razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*, dok na zadacima *divergentna uverenja* i *prepoznavanje bazičnih emocija* ne postoje razlike između klastera.

U svrhe ispitivanja razlika u pogledu nivoa simboličke igre između dece različitih profila teorije uma, sprovedena je analiza kovarijanse (ANCOVA), pri čemu je nivo simboličke igre (IRT skor) tretiran kao zavisna varijabla, klaster pripadnosti prema teoriji uma kao nezavisna varijabla, dok je uzrast uključen kao kovarijat (Tabela 14). Rezultati pokazuju da je efekat klastera teorije uma statistički značajan, $F(2, 46) = 3.81$, $p = .029$, uz umerenu veličinu efekta (parcijalni $\eta^2 = .142$) (Tabela 15). Ovaj nalaz ukazuje da se deca koja pripadaju različitim klasterima teorije uma značajno razlikuju u nivou razvijenosti simboličke igre, čak i kada se kontroliše efekat uzrasta. Sa druge strane, efekat uzrasta kao kovarijat nije dostigao statističku značajnost, $F(1, 46) = 2.48$, $p = .122$, što sugerise da u ovom modelu uzrast samostalno ne objašnjava značajan deo varijanse u nivou simboličke igre, nakon

uvođenja klastera teorije uma. Ukupan model pokazuje trend ka statističkoj značajnosti, $F(3, 46) = 2.66$, $p = .059$, uz parcijalni $\eta^2 = .148$, što ukazuje da kombinacija uključenih prediktora objašnjava umereni deo varijanse u nivou simboličke igre.

Tabela 14. *Deskriptivna statistika analiza kovarijanse*

Zavisna varijabla: nivo simboličke igre (IRT skor)			
ToM_klasteri	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N
1	.9259	1.53569	22
2	-.3780	1.56185	15
3	.0146	2.28069	13
Ukupno	.2978	1.82202	50

Tabela 15. *Rezultati analize kovarijanse (ANCOVA) za nivo simboličke igre (IRT skor) u odnosu na klaster teorije uma, uz kontrolu uzrasta*

Zavisna varijabla: nivo simboličke igre (IRT skor)						
Izvor	Suma kvadrata tipa III	Stepeni slobode	Prosečan kvadrat	F vrednost	značajnost	Parcijalni eta kvadrat
Korigovani model	24.048 ^a	3	8.016	2.660	.059	.148
Intercept	8.339	1	8.339	2.767	.103	.057
Uzrast	7.475	1	7.475	2.481	.122	.051
ToM_klasteri	22.961	2	11.480	3.810	.029	.142
Greška	138.620	46	3.013			
Ukupno	167.102	50				
Korigovano ukupno	162.668	49				

Ukratko, parcijalna korelaciona analiza ukazala je na umerenu pozitivnu povezanost između nivoa simboličke igre i ukupnog skora teorije uma, uz kontrolu uzrasta. Dodatno, klaster analizom su identifikovana tri profila dece prema uspešnosti na ToM zadacima, a analiza kovarijanse je pokazala da se ovi profili značajno razlikuju i u nivou simboličke igre. Na osnovu dobijenih nalaza, hipoteza H1 je potvrđena. Nakon što smo utvrdili da su igra i ToM povezani, u narednoj hipotezi (H2) smo precizirali taj odnos, očekujući da postoji pozitivna korelacija između učešća u kooperativnoj igri uloga sa vršnjacima i nivoa razvijenosti teorije uma, pri čemu će deca koja pokazuju napredniji profil/ostvaruju više rezultate na ToM, dostizati viši, složeniji nivo simboličke igre – kooperativnu igru uloga, u odnosu na decu sa nižim profilom (Astington, & Jenkins, 1995; Schwebel, Rosen & Singer, 1999; Youngblade & Dunn, 1995).

U cilju testiranja ove hipoteze, poredili smo decu iz identifikovana tri klastera na ToM-a u odnosu na nivo dimenzije odnosa self-drugi, koji opisuje kooperativnu igru. U Tabeli (Tabela 16) prikazani su deskriptivni pokazatelji ajtema kooperativna simbolička igra prema klasterima teorije uma. Rezultati pokazuju da deca koja pripadaju prvom klasteru teorije uma ostvaruju najvišu prosečnu vrednost na ajtemu ($M = .41$, $SD = .50$), što ukazuje na češće prisustvo kooperativne simboličke igre u ovoj grupi. Niže prosečne vrednosti zabeležene su kod dece iz drugog ($M = .20$, $SD = .41$) i trećeg klastera ($M = .15$, $SD = .38$), pri čemu treći klaster pokazuje najniži nivo kooperativne simboličke igre. Ukupna prosečna vrednost na uzorku iznosi $M = .28$ ($SD = .45$).

Tabela 16. *Deskriptivni pokazatelji kooperativne simboličke igre prema klasterima teorije uma*

Zavisna varijabla: kooperativna simbolička igra			
Klasteri ToM	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N
1	.41	.503	22
2	.20	.414	15
3	.15	.376	13
Ukupno	.28	.454	50

U cilju da se ispituju razlike u kooperativnoj simboličkoj igri između dece koja pripadaju različitim klasterima teorije uma, sprovedena je analiza kovarijanse, pri čemu je ajtem kooperativna igra tretiran kao zavisna varijabla, klasteri teorije uma kao nezavisna varijabla, dok je uzrast uključen kao kovarijat.

Rezultati pokazuju da ukupan model nije statistički značajan, $F(3, 46) = 1.10$, $p = .361$. To znači da kombinacija uključenih prediktora ne objašnjava značajan deo varijanse u prisustvu kooperativne simboličke igre. Takođe, efekat klastera teorije uma nije statistički značajan, $F(2, 46) = 1.21$, $p = .307$, što sugeriše da se deca iz različitih ToM klastera ne razlikuju značajno u pogledu učestalosti kooperativne simboličke igre, nakon kontrole uzrasta.

Pored toga, uzrast kao kovarijat nema statistički značajan efekat na kooperativnu igru, $F(1, 46) = 0.01$, $p = .919$, što ukazuje da u okviru ovog modela uzrast ne doprinosi objašnjenju razlika u prisustvu kooperativne simboličke igre (Tabela 17).

Tabela 17. *Analiza kovarijanse za ajtem kooperativna simbolička igra*

Zavisna varijabla: kooperativna simbolička igra					
Izvor	Suma kvadrata tipa III	Stepeni slobode	Prosečan kvadrat	F	značajnost
Korigovani model	.672a	3	.224	1.095	.361
Intercept	.039	1	.039	.193	.663
Uzrast	.002	1	.002	.011	.919
ToM_klasteri	.495	2	.248	1.210	.307
Greška	9.408	46	.205		
Ukupno	14.000	50			
Korigovano ukupno	10.080	49			

U Tabeli 18. prikazane su procenjene aritmetičke sredine kooperativne simboličke igre po klasterima teorije uma, dobijene primenom analize kovarijanse, uz kontrolu uzrasta.

Procenjene sredine ukazuju da deca iz prvog klastera teorije uma ostvaruju najvišu vrednost OS6 ($M = .41$, $SE = .10$), u poređenju sa decom iz drugog ($M = .20$, $SE = .12$) i trećeg klastera ($M = .16$, $SE = .15$). Intervali poverenja od 95% za procenjene sredine se značajno preklapaju, što ukazuje

da razlike između klastera nisu izražene u meri koja bi upućivala na statistički značajne razlike. Ovi nalazi potvrđeni su i rezultatima univarijantnog testa kontrasta, koji nije pokazao statistički značajan efekat klastera teorije uma na kooperativnu simboličku igru, $F(2, 46) = 1.21, p = .307$. (Tabela 19).

Ovakav rezultat ukazuje da, nakon kontrole uzrasta, razlike u procenjenim sredinama kooperativne simboličke igre između klastera teorije uma nisu statistički značajne.

Tabela 18. *Procenjene aritmetičke sredine kooperativne simboličke igre po klasterima teorije uma, uz kontrolu uzrasta*

Zavisna varijabla: OS6				
TOM zadaci 2 do 7 Tri klastera	Aritmetička sredina	Standardna greška	95% interval poverenja	
			Donja granica	Gornja granica
1	.405 ^a	.104	.197	.614
2	.198 ^a	.119	-.042	.437
3	.163 ^a	.154	-.148	.474

a. Kovarijate uključene u model procenjene su na sledećoj vrednosti: uzrast = 63,56.

Tabela 19. *Univarijantni test: efekat ToM klastera na kooperativnoj igri*

	Suma kvadrata	Stepeni slobode	Prosečan kvadra	F-vrednost	Značajnost
Kontrast	.495	2	.248	1.210	.307
Greška	9.408	46	.205		

U svrhe detaljnijeg ispitivanja odnosa između kooperativne simboličke igre i pojedinačnih komponenti teorije uma, sprovedene su uporedne analize između dece koja su dostigla nivo kooperativne igre. Poređenje je fokusirano na zadatke *pristup znanju* (TM3), *lažna uverenja* (TM4) i *skrivenne emocije* (TM5), jer su upravo na ovim zadacima u uzorku registrovana veća varijabilnost odgovora, što omogućava smislenije ispitivanje razlika između grupa. Nasuprot tome, na preostalim zadacima teorije uma (npr. *divergentne želje* - TM1, *prepoznavanje bazičnih emocija* – TM6, kao i u velikoj meri *divergentna uverenja* – TM2 i *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* – TM7) zabeležena je maksimalna ili gotovo maksimalna uspešnost, zbog čega bi uporedne analize bile ograničene slabom varijabilnošću i smanjenom diskriminativnošću tih ajtema u okviru datog uzorka.

Ipak, uočava se obrazac prema kojem deca koja su dostigla nivo kooperativne igre u velikoj većini pokazuju uspešnost na zadacima *pristup znanju* (TM3) i *skrivenne emocije* (TM5), dok se isti obrazac ne javlja u obrnutom smeru, odnosno uspešnost na ovim ToM zadacima ne podrazumeva nužno i prisustvo kooperativne simboličke igre. Zadatak *lažna uverenja* (TM4) pokazao se kao najzahtevniji, pri čemu su uočene razlike bile na granici statističke značajnosti. Dobijeni nalazi su detaljnije prikazani u nastavku u tabelama kontingencije, u kojima je predstavljena raspodela uspešnosti na pojedinačnim zadacima teorije uma u odnosu na prisustvo, odnosno odsustvo kooperativne simboličke igre (Tabela 20, Tabela 22 i Tabela 24).

Tabela kontingencije (Tabela 20) prikazuje odnos između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *pristup znanju*.

Tabela 20. *Raspodela uspešnosti na zadatku pristup znanju u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre*

		Pristup znanju		Ukupno	
		0	1		
Kooperativna igra		Frekvencija	12	24	36
	0	Očekivana frekvencija	10.8	25.2	36.0
		Procenat unutar OS6	33.3%	66.7%	100.0%
		Standardizovani rezidual	.4	-.2	
			Frekvencija	3	11
	1	Očekivana frekvencija	4.2	9.8	14.0
		Procenat unutar OS6	21.4%	78.6%	100.0%
		Standardizovani rezidual	-.6	.4	
		Frekvencija	15	35	50
Ukupno	Očekivana frekvencija	15.0	35.0	50.0	
	Procenat unutar kooperativne igre	30.0%	70.0%	100.0%	

Rezultati pokazuju da među decom koja nisu dostigla nivo kooperativne igre 66.7% uspešno rešava zadatak *pristup znanju*, dok 33.3% ne postiže tačan odgovor. Sa druge strane, među decom koja pokazuju kooperativnu simboličku igru 78.6% uspešno rešava *pristup znanju*, dok 21.4% nije uspešno na ovom zadatku.

Iako je uočen veći procenat uspešnosti na zadatku kod dece koja učestvuju u kooperativnoj simboličkoj igri, standardizovani reziduali ne ukazuju na statistički značajne devijacije u odnosu na očekivane frekvencije, što sugeriše da razlike u raspodeli uspešnosti na zadatku *pristup znanju* između ove dve grupe nisu statistički značajne.

Ovakav obrazac ukazuje na tendenciju veće uspešnosti u razumevanju pristupa znanju kod dece sa razvijenijom simboličkom igrom, ali bez dovoljno snažnih dokaza da se ovaj odnos smatra statistički pouzdanim u okviru ispitivanog uzorka.

U cilju ispitivanja povezanosti između dve kategorijalne varijable sproveden je hi-kvadrat test nezavisnosti (Tabela 21).

Rezultati Pirsonovog hi-kvadrat testa pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između posmatranih varijabli, $\chi^2(1, N = 50) = 0.68, p = .409$.

Rezultati hi-kvadrat testa ukazuju da uočene razlike u raspodeli frekvencija ne odstupaju značajno od onoga što bi se očekivalo pod pretpostavkom nezavisnosti, što je u skladu sa prethodno analiziranim deskriptivnim pokazateljima.

Tabela 21. Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka pristup znanju

	Vrednost	Stepeni slobode	Asimptotska značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (jednostrani test)
Pirsonov hi-kvadrat test	.680 ^a	1	.409		
Korekcija kontinuiteta (Jejtsova korekcija)	.231	1	.630		
Odnos verodostojnosti	.709	1	.400		
Fisherov egzaktni test				.507	.322
Linearno-linearna povezanost	.667	1	.414		
Broj validnih slučajeva	50				

Na isti način, u nastavku je analiziran odnos između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *lažna uverenja* (TM4). Dobijeni nalazi prikazani u narednoj tabeli kontingencije. Među decom koja nisu dostigla nivo kooperativne simboličke igre njih 44.4% je uspešno rešilo zadatak *lažnih uverenja*, dok 55.6% nije dalo tačan odgovor. Nasuprot tome, među decom koja pokazuju kooperativnu simboličku igru 71.4% je uspešno rešilo zadatak *lažnih uverenja*, dok 28.6% nije bilo uspešno (Tabela 22).

Tabela 22. Raspodela uspešnosti na zadatku *lažna uverenja* u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre

		Lažna uverenja		Ukupno	
		0	1		
Kooperativna igra	0	Frekvencija	20	16	36
		Očekivana frekvencija	17.3	18.7	36.0
		Procenat unutar OS6	55.6%	44.4%	100.0%
		Standardizovani rezidual	.7	-.6	
	1	Frekvencija	4	10	14
		Očekivana frekvencija	6.7	7.3	14.0
		Procenat unutar OS6	28.6%	71.4%	100.0%
		Standardizovani rezidual	-1.0	1.0	
Ukupno	Frekvencija	24	26	50	
	Očekivana frekvencija	24.0	26.0	50.0	
	Procenat unutar kooperativne igre	48.0%	52.0%	100.0%	

U svrhe ispitivanja povezanosti između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *lažnih uverenja* sproveden je hi-kvadrat test nezavisnosti. Rezultati Pirsonovog hi-kvadrat testa ukazuju da povezanost između posmatranih varijabli nije statistički značajna, $\chi^2(1, N = 50) = 2.94$, $p = .086$. iako se u deskriptivnim podacima uočava trend veće uspešnosti na zadatku *lažnih uverenja* kod dece koja učestvuju u kooperativnoj simboličkoj igri, dobijeni rezultati ne pružaju statistički pouzdan dokaz o postojanju značajne povezanosti između ove dve varijable u ispitivanom uzorku. Rezultati za hi-kvadrat test su prikazani u tabeli (Tabela 23).

Tabela 23. Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka lažna uverenja

	Vrednost	Stepeni slobode	Asimptotska značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (jednostrani test)
Pirsonov hi-kvadrat test	2.941 ^a	1	.086		
Korekcija kontinuiteta (Jejtsova korekcija)	1.959	1	.162		
Odnos verodostojnosti	3.022	1	.082		
Fisherov egzaktni test				.119	.080
Linearno-linearna povezanost	2.882	1	.090		
Broj validnih slučajeva	50				

Na kraju nalizirali smo i odnos između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *skrivena emocija* (TM5). Među decom koja nisu dostigla nivo kooperativne simboličke igre, 55.6% njih je uspešno rešilo zadatak *skrivenih emocija*, dok 44.4% nije pokazalo uspešnost na ovom zadatku. Nasuprot tome, među decom koja pokazuju kooperativnu simboličku igru 78.6% je uspešno rešilo zadatak, dok 21.4% nije bilo uspešno (Tabela 24).

Tabela 24. Raspodela uspešnosti na zadatku *skrivena emocija* u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre

		Skrivene emocije		Ukupno	
		0	1		
Kooperativna igra	0	Frekvencija	16	20	36
		Očekivana frekvencija	13.7	22.3	36.0
		Procenat unutar OS6	44.4%	55.6%	100.0%
		Standardizovani rezidual	.6	-.5	
	1	Frekvencija	3	11	14
		Očekivana frekvencija	5.3	8.7	14.0
		Procenat unutar OS6	21.4%	78.6%	100.0%
		Standardizovani rezidual	-1.0	.8	
	Ukupno	Frekvencija	19	31	50
		Očekivana frekvencija	19.0	31.0	50.0
Procenat unutar Kooperativne igre		38.0%	62.0%	100.0%	

Radi ispitivanja povezanosti između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *skrivena emocija* (TM5), sproveden je hi-kvadrat test nezavisnosti. Rezultati Pirsonovog hi-kvadrat testa ukazuju da povezanost između posmatranih varijabli nije statistički značajna, $\chi^2(1, N = 50) = 2.27, p = .132$ (Tabela 25).

Tabela 25. Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka skrivene emocije

	Vrednost	Stepeni slobode	Asimptotska značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (jednostrani test)
Pirsonov hi-kvadrat test	2.266a	1	.132		
Korekcija kontinuiteta (Jejtsova korekcija)	1.395	1	.238		
Odnos verodostojnosti	2.397	1	.122		
Fisherov egzaktni test				.197	.118

U cilju provere da li se klasteri teorije uma razlikuju u prisustvu kooperativne simboličke igre, sproveden je univarijantni test kontrasta. Rezultati pokazuju da razlike između klastera nisu statistički značajne, $F(2, 46) = 1.21$, $p = .307$. Ovaj nalaz ukazuje da se, u okviru ispitivanog uzorka, klasteri teorije uma ne razlikuju značajno u nivou kooperativne simboličke igre merene ajtemom kooperativna igra.

Pored analize relacija uspešnosti u ToM zadacima i prisustva odnosno odsustva kooperativne igre, analizirali smo odnos procena vaspitača o simboličkoj igri sa postignućem dece na zadacima teorije uma. S tim u vezi sprovedena je korelaciona analiza. Analizirana je povezanost između (1) tipa simboličke igre i (2) učestalosti simboličke igre sa ukupnim skorom teorije uma i dodatnom kompozitnom merom. Rezultati pokazuju da nije utvrđena statistički značajna povezanost između procenjenog tipa simboličke igre i skora teorije uma. Korelacija između tipa simboličke igre i ukupnog skora na ToM-u je niska i pozitivna ($r = .19$), ali nije statistički značajna ($p = .187$), kao ni korelacija između tipa simboličke igre i kompozitnog skora na skali teorije uma ($r = .17$, $p = .229$). Takođe, učestalost simboličke igre nije pokazala značajnu povezanost ni sa ukupnim skorom na teoriji uma ($r = .04$, $p = .789$), niti sa kompozitnim skorom ($r = .02$, $p = .877$).

Ukupno posmatrano, dobijeni rezultati ukazuju da procene vaspitača o tipu i učestalosti simboličke igre u ovom uzorku nisu statistički značajno povezane sa ukupnim postignućem dece na zadacima teorije uma (Tabela 26).

Tabela 26. Korelacije između procena vaspitača o simboličkoj igri (tip i učestalost) i skorova teorije uma

		Ukupni skor na ToM-u	Kompozitna mera ToM
Tip simboličke igre	Pirsonova korelacija	.190	.173
	Značajnost	.187	.229
	N	50	50
Učestalost simbolčke igre	Pirsonova korelacija	.039	.022
	Značajnost	.789	.877
	N	50	50

Nakon provere relacija između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na odabranim zadacima teorije uma, posebnu pažnju smo usmerili i na dodatne zadatke teorije uma koji se odnose na *prepoznavanje emocija* i *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*. U nastavku su prikazani rezultati provere hipoteze H3 i H4, kojima se ispituje odnos kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadacima koji procenjuju afektivnu komponentu teorije uma.

Hipotezom H3 pretpostavili smo da deca koja dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvaruju veću uspešnost na zadatku prepoznavanje emocija u poređenju sa decom koja retko ili nikada ne učestvuju u kooperativnoj igri. U cilju provere hipoteze (H3) ispitivana je povezanost između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *prepoznavanja bazičnih emocija* (TM6). Međutim, analiza ovog odnosa je metodološki ograničena zbog nedostatka varijabilnosti na zavisnoj varijabli. U ispitivanom uzorku gotovo sva deca su uspešno rešila zadatak *prepoznavanja bazičnih emocija*, dok je samo jedno dete bilo neuspešno.

Na kraju testirali smo i poslednju hipotezu (H4), pretpostavili smo da deca dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvaruju bolji skor na zadatku *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* (TM7) u poređenju sa decom koja taj nivo simboličke igre još nisu (ili retko) dostižu. U cilju provere hipoteze (H4) sprovedene su analize na osnovu tabela kontingencije i hi-kvadrat testa nezavisnosti.

Prema prikazu raspodele frekvencija, među decom koja nisu dostigla kooperativnu igru zadatak *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* (TM7) uspešno rešava 83.3% dece (30 od 36), dok je 16.7% neuspešno (6 od 36). Među decom koja pokazuju kooperativnu simboličku igru, zadatak *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* uspešno rešava 85.7% dece (12 od 14), dok je 14.3% neuspešno (2 od 14). Ovakav raspored rezultata pokazuje da je u obe grupe prisutan visok procenat uspešnosti na zadatku, uz blagu razliku u korist dece koja pokazuju kooperativnu igru. Ujedno se uočava da većina dece koja dostiže nivo kooperativne simboličke igre jeste uspešna na zadatku *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*.

Tabela 27. Raspodela uspešnosti na zadatku *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre

		Kooperativna igra		Ukupno	
		0	1		
Zadatak TM7	0	Frekvencija	6	2	8
		Očekivana frekvencija	5.8	2.2	8.0
		Procenat unutar OS6	16.7%	14.3%	16.0%
		Standardizovani rezidual	.1	-.2	
	1	Frekvencija	30	12	42
		Očekivana frekvencija	30.2	11.8	42.0
		Procenat unutar OS6	83.3%	85.7%	84.0%
		Standardizovani rezidual	.0	.1	
Ukupno		Frekvencija	36	14	50
		Očekivana frekvencija	36.0	14.0	50.0
		Procenat unutar OS6	100.0%	100.0%	100.0%

Rezultati Pirsonovog hi-kvadrat testa ukazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*, $\chi^2(1, N = 50) = 0.04$, $p = .837$. Na osnovu dobijenih rezultata ne možemo potvrditi hipotezu (H4).

Tabela 28. Rezultati hi-kvadrat testa nezavisnosti između kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku spoljašnji uzročnik emocija

	Vrednost	Stepeni slobode	Asimptotska značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (dvostrani test)	Egzaktna značajnost (jednostrani test)
Pirsonov hi-kvadrat test	.043 ^a	1	.837		
Korekcija kontinuiteta (Jejtsova korekcija)	.000	1	1.000		
Odnos verodostojnosti	.043	1	.835		
Fisherov egzaktni test				1.000	.604
Linearno-linearna povezanost	.042	1	.838		
Broj validnih slučajeva	50				

Nakon prikaza deskriptivnih nalaza i rezultata statističkih analiza, može se zaključiti da su time proverene sve postavljene istraživačke hipoteze. Dobijeni rezultati su potvrdili hipotezu H1, ukazujući na povezanost između viših nivoa simboličke igre i boljeg postignuća na zadacima teorije uma, kao i na razlike u nivou simboličke igre između identifikovanih profila teorije uma. Nasuprot tome, hipoteze koje su se odnosile na kooperativnu simboličku igru i pojedinačne komponente teorije uma (H2, H3, H4), iako su u pojedinim analizama ukazivale na deskriptivne tendencije, nisu dosledno dobile statističku potvrdu u okviru ispitivanog uzorka. U nastavku rada sledi diskusija dobijenih nalaza, u kojoj će rezultati biti razmotreni u odnosu na relevantna teorijska polazišta i ranija empirijska istraživanja, uz osvrt na moguće metodološke implikacije, kao i ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja.

Diskusija

Cilj istraživanja bio je da se ispita odnos između simboličke igre i teorije uma kod dece predškolskog uzrasta (4-6 godina). U tom smislu razmatraju se nalazi dobijeni na osnovu testiranih hipoteza.

Poseban akcenat stavljen je na razumevanje kvalitativnih razlika u razvoju simboličke igre i teorije uma, kao i na sagledavanje složenosti odnosa između ova dva konstrukta.

Diskusija nalaza organizovana je tako da se najpre razmatraju nivoi razvoja simboličke igre. Nakon toga pristupilo se interpretaciji dobijenih rezultata u odnosu na istraživačke hipoteze. Pri tome, fokus nije na ponovnom iznošenju empirijskih nalaza, već na njihovoj interpretaciji i razmatranju implikacija koje oni imaju za razumevanje relacije simboličke igre i teorije uma.

Na kraju poglavlja, razmotrena su metodološka ograničenja i predloženi su neki od mogućih pravaca za buduća istraživanja.

Razvojni nivoi simboličke igre

Pre razmatranja odnosa između simboličke igre i teorije uma, važno je osvrnuti se na nalaze koji se odnose na unutrašnju strukturu i razvojnu dinamiku same simboličke igre. Primenom IRT analize identifikovano je pet nivoa simboličke igre, koji odražavaju razvojne promene u organizaciji igre, načinu upotrebe i značenju rekvizita, ulozi jezika i odnosu između selfa i drugih. Pri tome, ove nivoe ne treba tumačiti kao diskretne stadijume u strogo „pijažetanskom“ smislu, već kao relativno stabilne razvojne konfiguracije koje se međusobno preklapaju i između kojih postoji kontinuitet, a ne oštri kvalitativni prelomi.

Na prva dva nivoa simboličke igre dominantna je jednostavnija narativna struktura, pri čemu se jezik javlja, pre svega, kao pratilac igre, a ne kao njen organizacioni princip. Igra je u ovom periodu u velikoj meri oslonjena na konkretne i realistične rekvizite, koji su u neposrednoj vezi sa njihovom svakodnevnom funkcijom.

Sa trećim nivoom simboličke igre dolazi do uočljivog razvojnog pomaka. Jezik počinje da preuzima aktivniju ulogu u strukturisanju igre, što se, između ostalog, ogleda u pojavi hipotetičkih pitanja koja otvaraju mogućnost alternativnih tokova igre („šta bi bilo kad bi bilo“). Ovakve jezičke intervencije omogućavaju fleksibilniju organizaciju tematskog sadržaja igre i stvaranje složenijih scenarija. Istovremeno, dolazi do progresivne simbolizacije rekvizita, koji sve češće dobijaju značenja nezavisna od svoje realne funkcije. Važno je naglasiti da ova promena ne podrazumeva potpuni raskid sa prethodnim oblicima igre, već njihovu nadogradnju i transformaciju.

Treći nivo je takođe karakterističan po pojavi transformacije uloga i asocijativnoj igri, kao i po zanimljivom preplitanju simboličke i konstruktorske igre, čime se dodatno proširuje prostor tematske organizacije igre.

Na četvrtom i petom nivou simboličke igre dolazi do udaljavanja uloga i tema igre od neposrednog iskustva deteta. Uloge koje deca preuzimaju sve češće potiču iz drugih semiotičkih sistema, poput crtanih filmova, filmova ili video-igara, što doprinosi većoj raznovrsnosti tema i složenijoj narativnoj strukturi igre. Jezik u ovom periodu ima izraženu funkciju postavljanja scene, organizovanja interakcije i koordinacije učesnika u igri.

Posebno na petom nivou simboličke igre dolazi do punog razvoja kooperativne igre uloga, koja uključuje drugu decu, a neretko i vaspitače. Rekviziti u ovom periodu postaju sve udaljeniji od onoga što predstavljaju, što ide u prilog tezi o postepenoj autonomizaciji simboličke funkcije i rastućoj nezavisnosti simboličkog sistema u odnosu na perceptivnu realnost. Ovakav razvojni obrazac potvrđuje da se simbolička igra tokom predškolskog perioda ne razvija kao niz diskretnih stadijuma, već kao složen, višedimenzionalan proces u kome se različite dimenzije igre postepeno integrišu u sve kompleksnije oblike simboličke aktivnosti.

Odnos simboličke igre i teorije uma

Jedan od glavnih ciljeva ovog istraživanja bio je da se ispita odnos između razvijenosti simboličke igre i uspešnosti dece na zadacima teorije uma. U skladu sa tim ciljem, hipotezom (H1) pretpostavljeno je da će deca koja postižu više nivoe simboličke igre ostvarivati bolje rezultate na zadacima za procenu teorije uma u poređenju sa decom koja pokazuju niže nivoe simboličke igre. Rezultati parcijalne korelacione analize, u kojoj je kontrolisan efekat uzrasta, ukazali su na postojanje umerene i statistički značajne pozitivne povezanosti između nivoa simboličke igre i ukupnog skora na teoriji uma. Važno je naglasiti da je dobijena povezanost umerene jačine, što ukazuje da, iako su simbolička igra i teorija uma razvojno povezane.

Dobijeni rezultat sugerise da viši nivoi simboličke igre prate viši stepen razvijenosti teorije uma, nezavisno od uzrasta deteta. Ovakav nalaz ukazuje na to da je simbolička igra povezana sa opštom socio-kognitivnom sposobnošću.

Sa teorijskog stanovišta, ovaj nalaz je u skladu sa shvatanjima prema kojima simbolička igra predstavlja kontekst u kome se aktivno vežbaju i razvijaju sposobnosti koje su u osnovi teorije uma.* U simboličkoj igri dete je stalno pred zadatkom da razdvaja realno od imaginarnog, kao i da pripisuje namere, želje i uverenja zamišljenim ili realnim akterima odnosno da koordinira sopstvenu perspektivu sa perspektivama drugih učesnika u igri. Ovakvi zahtevi igre neposredno se oslanjaju na reprezentacione odnosno metareprezentacione mehanizme koji su ključni za razumevanje mentalnih stanja, što može objasniti uočenu povezanost između ova dva domena razvoja (Leslie, 1987; Perner, 1991).

Nalazi ovog istraživanja u tom smislu potvrđuju pretpostavke ranijih empirijskih studija koje su ukazivale na povezanost simboličke igre i teorije uma, ali ih istovremeno i proširuju na nekoliko nivoa (Astington & Jenkins, 1995; Dore, Smith & Lillard, 2015; Taylor & Carlson, 1997; Youngblade

* Upućujem čitaoca ponovo na odeljak teze pod naslovom Simbolička igra kao poligon za razumevanje mentalnih stanja.

& Dunn, 1995). Pre svega, primenom IRT analize u identifikovanju različitih nivoa simboličke igre i kombinovanjem više analitičkih pristupa omogućeno je preciznije sagledavanje individualnih razlika u oba domena. Pored toga, identifikacija različitih profila teorije uma ukazuje na to da odnos između simboličke igre i teorije uma nije isključivo linearan, već zavisi od strukture pojedinih komponenti teorije uma.

Dodatni uvidi u prirodu tog odnosa dobijeni su primenom klaster analize, kojom su identifikovani različiti profili dece s obzirom na uspešnost u rešavanju zadataka na skali teorije uma. Rezultati su ukazali na postojanje tri jasno diferencirana klastera, koji se međusobno razlikuju u ukupnom nivou postignuća, kao i u relativnoj raspodeli uspešnosti na pojedinačnim zadacima teorije uma. Pri tome je važno naglasiti da uočene razlike između klastera ne treba tumačiti kao kvalitativno različite tipove teorije uma, već pre kao različite konfiguracije ovladavanja pojedinim komponentama teorije uma.

Prvi klaster obuhvata decu sa najrazvijenijom teorijom uma, koja ostvaruju gotovo maksimalne rezultate na svim zadacima. Deca iz drugog klastera ostvarila su niže postignuće na zadatku *skrivene emocije*, koji je uspešno rešila tek približno polovina ispitanika u ovom klasteru, dok je uspešnost na zadatku *lažna uverenja* bila dodatno umanjena. Nasuprot prvom klasteru, treći klaster obuhvata decu sa najnižim postignućem, kod kojih su uspešnije savladani zadaci koji se odnose na prepoznavanje bazičnih emocija i divergentna uverenja, dok su zadaci koji zahtevaju razumevanje lažnih uverenja i pristupa znanju, uglavnom neuspešno rešavani.

Značajno je da se razlike između identifikovanih klastera ne javljaju na svim zadacima teorije uma. Na zadacima *divergentnih uverenja* i *prepoznavanja bazičnih emocija* nisu uočene statistički značajne razlike između klastera, što sugerise da ovi aspekti teorije uma predstavljaju razvojno ranije i relativno stabilne kompetencije, dostupne većini dece u predškolskom uzrastu, nezavisno od ukupnog profila postignuća. Ovakvi nalazi u skladu su sa razvojnim istraživanjima koja ukazuju da deca relativno rano ovladavaju razumevanjem da različite osobe mogu imati različita uverenja, kao i sposobnošću prepoznavanja osnovnih emocionalnih izraza, oslanjajući se, pre svega, na perceptivne i situacione signale (Harris, 1989; Ekman, 1992).

Nasuprot tome, razlike između klastera izražene su na zadacima koji zahtevaju složenije razumevanje mentalnih stanja, kao što su *lažna uverenja*, *pristup znanju*, *skrivene emocije* i *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*. Ovi zadaci podrazumevaju viši nivo kognitivne obrade, jer zahtevaju da dete razume da mentalna stanja drugih mogu biti u neskladu sa realnošću (lažna uverenja), da znanje zavisi od perceptivnog pristupa informacijama (pristup znanju), ili da emocionalna stanja mogu biti prikriivena i uslovljena spoljašnjim uzrocima. Upravo ova potreba za integracijom informacija o spoljašnjem kontekstu, unutrašnjim stanjima i perspektivi druge osobe čini ove zadatke razvojnije zahtevnijim u odnosu na zadatke koji se oslanjaju na neposredno opažanje.

Ovakav obrazac nalaza podržava razvojni pristup teoriji uma, prema kojem se teorija uma ne razvija kao jedinstvena i homogena sposobnost, već kao skup međusobno povezanih, ali razvojno diferenciranih komponenti koje se postepeno integrišu tokom ranog detinjstva (Wellman, Cross, & Watson, 2001; Harris, 1989). Razlike u uspešnosti na složenijim zadacima teorije uma, uz

istovremenu ujednačenost postignuća na razvojno ranijim zadacima, ukazuju da identifikovani klasteri ne predstavljaju kvalitativno različite tipove teorije uma, već različite tačke duž istog razvojnog kontinuuma, koje odražavaju progresivnu diferencijaciju i integraciju mentalističkih sposobnosti.

Utvrđeno je da se deca koja pripadaju različitim klasterima teorije uma statistički značajno razlikuju u nivou razvijenosti simboličke igre, čak i kada se kontroliše efekat uzrasta. Ovaj nalaz ukazuje na to da je simbolička igra povezana sa profilom teorije uma, a ne isključivo sa hronološkim uzrastom deteta. Drugim rečima, deca sa naprednijim profilima teorije uma istovremeno pokazuju više nivoe simboličke igre.

Pri tom, ono što nazivamo „naprednijim profilom“ teorije uma u okviru ovog istraživanja odnosi se na decu koja postižu visoko postignuće na većini zadataka teorije uma, uključujući i one razvojno zahtevnije, kao što su *pristup znanju*, *lažna uverenja*, *skrivena emocija* i *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*. Nasuprot tome, deca sa manje naprednim profilima u većoj meri postižu uspeh na zadacima kao što su *divergentna uverenja* i *prepoznavanje bazičnih emocija*, dok na zahtevnijim zadacima pokazuju niži nivo uspešnosti. Ovakva struktura profila sugerise da se viši nivoi simboličke igre posebno povezuju sa ovladavanjem složenijim komponentama teorije uma.

Zanimljivo je da uzrast, kao kovarijat u modelu, nije pokazao statistički značajan efekat, što može upućivati na to da individualne razlike u mentalističkim sposobnostima u okviru ispitivanog uzrasta imaju veću diskriminativnu vrednost za nivo simboličke igre nego hronološka dob sama po sebi. Iako ukupan model pokazuje trend ka statističkoj značajnosti, uočena veličina efekta ukazuje na umeren doprinos profila teorije uma u objašnjenju varijanse nivoa simboličke igre, što je u skladu sa shvatanjem da se razvoj simboličke igre oblikuje u sadejstvu više činilaca.

Odnos kooperativne simboličke igre i teorije uma

Drugim hipotezom (H2), pretpostavljeno je da će deca koja dostižu nivo kooperativne simboličke igre uloga ostvarivati bolje rezultate na zadacima teorije uma u poređenju sa decom koja učestvuju u samostalnoj ili asocijativnoj simboličkoj igri. Ova pretpostavka bila je zasnovana na ranijim empirijskim nalazima koji ukazuju na značaj socijalne interakcije i zajedničkog učestvovanja u simboličkoj igri za razvoj razumevanja mentalnih stanja drugih (Astonington & Jenkins, 1995; Schwebel, Rosen & Singer, 1999; Youngblade & Dunn, 1995). Međutim, rezultati ovog istraživanja nisu pružili statistički pouzdanu potvrdu navedene hipoteze.

Dobijeni nalazi ukazuju da prisustvo kooperativne simboličke igre ne predstavlja jasan kriterijum razlikovanja dece prema profilu teorije uma. Drugim rečima, deca sa naprednijim profilima teorije uma ne pokazuju nužno veću učestalost kooperativne simboličke igre, niti se kooperativna igra može posmatrati kao neposredan pokazatelj naprednijeg razumevanja mentalnih stanja. Ovakav nalaz sugerise da odnos između teorije uma i kooperativne simboličke igre nije linearan niti jednoznačan. Ipak, analiza obrazaca postignuća ukazuje na važnu asimetriju u ovom odnosu. Uočava se da deca koja učestvuju u kooperativnoj simboličkoj igri u većini slučajeva poseduju određeni nivo

razumevanja mentalnih stanja, naročito u domenima koji se odnose na *pristup znanju i razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*. Suprotno tome, razvijenost ovih aspekata teorije uma sama po sebi ne podrazumeva nužno uključivanje u kooperativnu simboličku igru. Ovakav obrazac sugerise da teorija uma može predstavljati nužan, ali ne i dovoljan uslov za razvoj kooperativne simboličke igre.

Razumevanje ovakvog nalaza zahteva i uvažavanje konceptualne razlike između igre uloga i kooperativne simboličke igre uloga. Igra uloga može se odvijati i u samostalnom kontekstu, bez nužnog uključivanja drugog učesnika, pri čemu dete preuzima i razvija uloge unutar svoje imaginarne situacije (Vygotsky, 1978). Nasuprot tome, kooperativna simbolička igra podrazumeva zajedničko konstruisanje imaginarne situacije, usklađivanje značenja sa partnerima u igri, pregovaranje o ulogama i pravilima, kao i održavanje zajedničkog toka aktivnosti. Ovi zahtevi uključuju dodatne socijalne i jezičke kompetencije koji prevazilaze samo razumevanje mentalnih stanja.

U tom smislu, kooperativna simbolička igra može se posmatrati kao razvojno složeniji oblik simboličke igre, koji zavisi ne samo od teorije uma, već i od šireg spektra kompetencija, uključujući sposobnost uspostavljanja i održavanja interakcije, deljenje pažnje, koordinaciju perspektiva i prilagođavanje dinamici zajedničke igre. Odsustvo jasne statističke povezanosti između kooperativne simboličke igre i teorije uma u ovom istraživanju stoga može odražavati činjenicu da kooperativna igra zavisi od integracije više razvojnih činilaca, među kojima teorija uma predstavlja samo jedan od relevantnih, ali ne i presudnih faktora.

Kooperativna simbolička igra i prepoznavanje emocija

Hipotezom (H3) pretpostavljeno je da će deca koja dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvarivati veću uspešnost na zadatku prepoznavanja bazičnih emocija u poređenju sa decom koja retko ili nikada ne učestvuju u kooperativnoj igri. Međutim, analiza ovog odnosa metodološki je ograničena zbog nedostatka varijabilnosti na zavisnoj varijabli. U ispitivanom uzorku gotovo sva deca su uspešno rešila zadatak *prepoznavanje emocija*, dok je samo jedno dete bilo neuspešno. Ovakva distribucija rezultata onemogućava pouzdano ispitivanje povezanosti između prisustva kooperativne simboličke igre i uspešnosti na ovom zadatku, jer razlike između dece u pogledu prepoznavanja bazičnih emocija praktično ne postoje.

Prepoznavanje bazičnih emocija, poput sreće, tuge, straha ili besa, smatra se relativno ranim i stabilnim aspektom emocionalnog razvoja, koji se kod većine dece konsoliduje pre predškolskog uzrasta (Ekman, 1992; Harris, 1989). Za razliku od složenijih komponenti teorije uma, koje uključuju razumevanje lažnih uverenja ili skrivenih emocija, prepoznavanje bazičnih emocija ne zahteva nužno metareprezentaciono razumevanje mentalnih stanja. S tim u vezi ove dve sposobnosti možemo smatrati nezavisnim.

Kooperativna simbolička igra, iako zahteva određeni nivo emocionalne regulacije i sposobnost prepoznavanja emotivnih stanja, ne doprinosi dodatno razlikovanju dece u domenu prepoznavanja bazičnih emocija u uzrastu u kojem je ova sposobnost već u velikoj meri razvijena.

U skladu sa tim, nalazi u vezi sa hipotezom (H3) ukazuju da prepoznavanje bazičnih emocija ne predstavlja osetljivu meru za ispitivanje povezanosti između kooperativne simboličke igre i teorije uma u predškolskom uzrastu. Buduća istraživanja bi, stoga, trebalo da uključe složenije zadatke emocionalnog razumevanja, poput razumevanja kompleksnijih i/ ili skrivenih emocija, emocionalnih reakcija zasnovanih na uverenjima, kako bi se preciznije ispitao odnos između afektivne komponente teorije uma i simboličke igre.

Kooperativna simbolička igra i razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija

Hipotezom (H4) pretpostavljeno je da će deca koja dostižu nivo kooperativne simboličke igre ostvarivati bolje postignuće na zadatku koji procenjuje razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija, u poređenju sa decom koja taj nivo simboličke igre još nisu dostigla ili u njemu učestvuju retko. Ova pretpostavka zasnivala se na ideji da kooperativna simbolička igra, kao složeniji oblik igrovne aktivnosti, može doprineti naprednijem razumevanju emocionalnih reakcija drugih u odnosu na situacione odnosno spoljašnje uzroke. Međutim, nalazi ovog istraživanja nisu potvrdili navedenu hipotezu.

Rezultati ukazuju da prisustvo kooperativne simboličke igre nije povezano sa uspešnošću dece na zadatku *razumevanja spoljašnjeg uzročnika emocija*. Drugim rečima, deca koja učestvuju u kooperativnoj simboličkoj igri ne pokazuju sistematski bolje razumevanje emocionalnih reakcija zasnovanih na spoljašnjim događajima u poređenju sa decom koja ovaj oblik igre ne praktikuju.

Ovakav nalaz sugerise da razumevanje spoljašnjih uzroka emocija ne predstavlja aspekt emocionalnog razumevanja koji je neposredno povezan sa složenošću simboličke igre. Sa razvojnog stanovišta, ovaj rezultat može se tumačiti u kontinuitetu sa nalazima prethodne hipoteze (H4). *Razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija* smatra se relativno ranije razvijenom komponentom emocionalnog razumevanja, koja se oslanja na prepoznavanje direktne veze između događaja i emocionalne reakcije. Ovakav vid razumevanja ne zahteva nužno uvid u unutrašnja mentalna stanja, uverenja ili perspektive drugih aktera, već se može zasnivati na opažanju situacionih okolnosti i njihovih emocionalnih posledica.

U tom smislu, moguće je da razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija predstavlja razvojnu kompetenciju koja se stabilizuje pre nego što se jave kvalitativne razlike u složenosti simboličke igre. Ukoliko većina dece u predškolskom uzrastu poseduje adekvatno razumevanje ovog aspekta emocionalnog funkcionisanja, kooperativna simbolička igra ne mora doprineti dodatnoj diferencijaciji u postignuću na ovom zadatku. Time se objašnjava odsustvo značajne povezanosti između ova dva domena u ispitivanom uzorku.

Pored toga, kooperativna simbolička igra uloga, iako podrazumeva emocionalnu ekspresiju i regulaciju u socijalnoj interakciji, može se u većoj meri oslanjati na razumevanje namera, uloga i zajedničkog toka aktivnosti, nego na eksplicitno razmatranje spoljašnjih uzroka emocionalnih reakcija. U tom smislu, razumevanje situacionih uzroka emocija može predstavljati razvojnu osnovu na kojoj se simbolička igra gradi, ali ne i domen koji se dalje diferencira sa usložnjavanjem simboličke igre.

Integracija nalaza u odnosu na ciljeve istraživanja

Polazeći od definisanih ciljeva istraživanja, nalazi dobijeni u ovom radu omogućavaju sagledavanje odnosa između simboličke igre i teorije uma na više međusobno povezanih nivoa analize. Prvi istraživački cilj odnosio se na ispitivanje povezanosti između ukupnog nivoa simboličke igre i različitih obrazaca postignuća na zadacima teorije uma, dok je drugi cilj bio usmeren na razmatranje uloge kooperativne simboličke igre u odnosu na afektivne komponente teorije uma. Sagledani zajedno, rezultati ukazuju na postojanje značajne, ali selektivne povezanosti između ova dva domena razvoja, čime se dovodi u pitanje pojednostavljeno shvatanje njihove uzajamne relacije.

Nalazi u vezi sa prvim istraživačkim ciljem dosledno ukazuju da viši nivoi simboličke igre prate naprednije profile teorije uma, čak i kada se kontroliše efekat uzrasta. Ovakav obrazac podržava razvojne modele koji simboličku igru posmatraju ne samo kao indikator opšteg kognitivnog sazrevanja, već kao specifičan kontekst u kome se veštine razumevanja mentalnih stanja aktivno vežbaju, diferenciraju i integrišu. Simbolička igra, posebno u svojim složenijim formama, može se posmatrati kao prostor u kome dete eksperimentiše sa perspektivama, namerama i značenjima, što potencijalno olakšava prelazak sa implicitnog na eksplicitnije razumevanje mentalnih stanja drugih. U tom smislu, dobijeni nalazi otvaraju mogućnost da simbolička igra ne bude samo korelat, već i razvojni „katalizator“ pojedinih aspekata teorije uma, iako priroda te povezanosti ostaje otvorena za dalja istraživanja.

Nasuprot tome, nalazi vezani za drugi istraživački cilj ukazuju da kooperativna simbolička igra ne predstavlja jednoznačan pokazatelj afektivne dimenzije teorije uma, barem kada su u pitanju osnovne emocionalne kompetencije procenjivane u ovom istraživanju. Sposobnosti poput *prepoznavanja bazičnih emocija* i *razumevanja spoljašnjih uzročnika emocija* pokazale su se relativno stabilnim u ispitivanom uzrastu i nisu se diferencirale u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre. Ovakvi nalazi mogu sugerisati da su osnovni afektivni aspekti teorije uma ranije konsolidovani u razvoju, te da njihova dalja diferencijacija zavisi od složenijih socijalnih iskustava nego što ih obuhvataju posmatrani oblici simboličke igre.

U tom smislu, rezultati ovog istraživanja ukazuju na asimetričan odnos između simboličke igre i teorije uma. Dok opšti nivo simboličke igre reflektuje širi razvojni napredak u razumevanju mentalnih stanja, prelazak ka kooperativnim oblicima simboličke igre verovatno zavisi od integracije dodatnih socijalnih i komunikacionih kompetencija koje nisu neposredno obuhvaćene standardnim merama teorije uma. Kooperativna simbolička igra može, stoga, predstavljati razvojni fenomen koji zahteva koordinaciju više različitih međusobno isprepletanih kompetencija, što može objasniti zašto njen odnos sa pojedinim dimenzijama teorije uma nije linearan niti jednoznačan. Posmatrano u celini, integracija nalaza u odnosu na oba istraživačka cilja doprinosi nijansiranijem razumevanju odnosa između simboličke igre i teorije uma u ranom detinjstvu. Umesto posmatranja ovog odnosa kao jednoznačne ili jednosmerne veze, dobijeni rezultati ukazuju na potrebu za diferenciranim pristupom koji uzima u obzir heterogenost komponenti teorije uma, strukturalnu složenost simboličke igre, kao i šire kontekstualne uslove razvoja. Na taj način, dobijeni nalazi predstavljaju osnovu ne samo za interpretaciju postojećih teorijskih modela, već i za njihovo dalje teorijsko i empirijsko unapređivanje.

Metodološka razmatranja i ograničenja istraživanja

Prilikom interpretacije dobijenih nalaza neophodno je uzeti u obzir određena metodološka ograničenja koja se mogu reflektovati na zaključake izvedene u ovom istraživanju. S tim u vezi dalja razmatranja ne dovode u pitanje relevantnost dobijenih rezultata, ali ukazuju na uslove u okviru kojih se oni mogu tumačiti i generalizovati.

Jedno od osnovnih metodoloških ograničenja odnosi se na veličinu uzorka. Iako je uzorak dovoljan za primenu korišćenih statističkih procedura i omogućava uočavanje izvesnih tendencija između ključnih varijabli odnosno teorije uma u simboličke igre, relativno ograničen broj ispitanika smanjuje osetljivost analiza na detekciju suptilnijih efekata. Ovo je naročito relevantno u kontekstu analiza koje uključuju kategorizaciju dece prema složenijim profilima teorije uma i prisustvu kooperativne simboličke igre, gde su razlike između grupa očekivano manje izražene.

Podaci o simboličkoj igri dobijeni su na osnovu procena vaspitača, što predstavlja i prednost i potencijalno ograničenje istraživanja. Sa jedne strane, vaspitači imaju dugotrajan uvid u ponašanje dece u prirodnom kontekstu vrtića, što omogućava procenu igre u ekološki validnim uslovima. Sa druge strane, ovakav način prikupljanja podataka može biti pod uticajem subjektivnih faktora, kao što su implicitna očekivanja (halo efekat), različiti kriterijumi procene ili ograničena mogućnost uočavanja suptilnih razlika u kvalitetu simboličke igre, što u našem istraživanju nije bio slučaj s obzirom na to da nismo uočili sistematske razlike u ocenama vaspitača o dečijoj igri.

Posebnu pažnju zahtevaju i instrumentat korišćen za procenu teorije uma. Iako su korišćeni zadaci široko zastupljeni u relevantnoj literaturi i predstavljaju standardne mere teorije uma, ne može se u potpunosti isključiti njihov oslonac na dodatne kognitivne kompetencije, poput verbalnog razumevanja, pažnje ili opšte inteligencije.

Ovo otvara šire metodološko pitanje validnosti operacionalizacije teorije uma kao jedinstvenog konstrukta i ukazuje na potrebu opreznog tumačenja rezultata, naročito kada se razlike u postignuću tumače kao razlike u razumevanju mentalnih stanja, a ne kao refleksija, uslovno rečeno, opšteg kognitivnog profila deteta.

Slična razmatranja odnose se i na protokol za procenu simboličke igre. Primena IRT analize omogućila je finiju psihometrijsku procenu strukture ovog instrumenta i identifikaciju potencijalnih problema na nivou pojedinačnih ajtema.

Posebno je uočeno da vaspitači nisu razlikovali ajteme koji se odnose na dimenziju odnosa self–drugi, preciznije mislimo na ajteme koji se odnose na sposobnost deteta da se transformiše u ulogu (OS2) i na uključivanje deteta u asocijativnu igru (OS3), što dalje otvara pitanje da li ovi ajtemi zaista reprezentuju dva razvojno različita nivoa ili su dve strane istog nivoa simboličke igre.

Ovaj nalaz ne umanjuje vrednost instrumenta, ali ukazuje na potrebu njegove dalje psihometrijske optimizacije i s tim u vezi potencijalne revizije, posebno u pogledu interpersonalnih aspekata simboličke igre odnosno dimenzije self – drugi.

Generalno, navedena ograničenja ovog istraživanja ujedno mogu poslužiti i kao smernice za buduća istraživanja, koja bi mogla, pre svega, da uključe veće uzorke, kombinaciju neposrednog posmatranja (veću uključenost istraživača u sam proces procene) i procenu od strane vaspitača u pogledu praćenja dečijih igrovnih aktivnosti.

Praktične implikacije i smernice za buduća istraživanja

Nalazi ovog istraživanja imaju značajne praktične implikacije za razumevanje i podsticanje razvoja simboličke igre u predškolskom uzrastu. U radu sa decom stoga je važno obratiti pažnju ne samo na prisustvo simboličke igre, već i na njen sadržaj i strukturu, naročito na načine na koje deca reprezentuju uloge, perspektive i mentalna stanja drugih učesnika u igri.

Imajući u vidu uočenu tendenciju da deca koja učestvuju u kooperativnoj simboličkoj igri u većini slučajeva poseduju određeni nivo razumevanja mentalnih stanja, posebno u domenima koji se odnose na *pristup znanju* i *razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija*, dok se obrnuti odnos ne podrazumeva nužno, opravdano je razmatrati mogućnost da složeniji oblici kooperativne igre uloga, uslovno rečeno, mogu doprinositi odnosno stimulisati razvoj sposobnosti koje se obuhvataju zajedničkim imeniteljem teorije uma. U tom kontekstu, podsećanje na čuveni diktum Lava Vigotskog da je „dete u igri za glavu više od samog sebe“ dobija na značaju (Vygotsky, 1978). Drugim rečima, (kooperativna) simbolička igra može se posmatrati kao zona narednog razvoja u okviru koje dete ima priliku da testira, proširuje i usavršava sposobnost razumevanja mentalnih stanja drugih aktera.

Za vaspitnu praksu, ovi nalazi ukazuju na značaj stvaranja uslova u kojima deca imaju priliku da zajednički razvijaju i razrađuju scenarije, pregovaraju o značenjima i eksperimentišu sa različitim perspektivama. Istovremeno, važno je prepoznati da kooperativna simbolička igra ne predstavlja univerzalni niti neposredni pokazatelj naprednijeg razumevanja emocionalnih stanja, te da manja zastupljenost ovog oblika igre ne bi trebalo automatski tumačiti kao pokazatelj razvojnog deficita.

U pogledu smernica za buduća istraživanja, nalazi ovog rada ukazuju na potrebu za daljim razlaganjem konstrukta teorije uma na njegove pojedinačne komponente i ispitivanjem njihove povezanosti sa različitim aspektima simboličke igre. Posebno bi bilo značajno uključiti složenije zadatke emocionalnog razumevanja, poput razumevanja skrivenih, mešovitih ili kontekstualno uslovljenih emocija, koji bi mogli pružiti osetljivije mere odnosa između simboličke igre i afektivne dimenzije teorije uma.

Dalja istraživanja bi, takođe, mogla imati koristi od longitudinalnog dizajna, koji bi omogućio praćenje razvojnih promena u simboličkoj igri i teoriji uma tokom vremena i preciznije sagledavanje pravca i dinamike njihovog međusobnog odnosa. Time bi se prevazišla ograničenja transverzalnih istraživanja i omogućilo razlikovanje razvojnih promena.

Metodološki, preporučuje se kombinovanje različitih izvora podataka, uključujući neposredno posmatranje igre i procene od strane vaspitača, kako bi se obezbedio sveobuhvatniji uvid u složenost simboličke igre. Posebna pažnja može se posvetiti daljem razvoju i validaciji instrumenata za procenu

simboličke igre, naročito u pogledu preciznije operacionalizacije interpersonalnih dimenzija igre i njihove diferencijacije unutar istog razvojnog nivoa.

U celini posmatrano, praktične implikacije i smernice za buduća istraživanja proistekle iz ovog rada doprinose razumevanju simboličke igre i teorije uma kao međusobno povezanih, ali konceptualno diferenciranih razvojnih domena. Ovakav pristup omogućava pomak od pojednostavljenih interpretacija ka nijansiranim sagledavanju razvojnih procesa, što je od posebnog značaja kako za teorijska razmatranja, tako i za primenu nalaza u vaspitnoj i istraživačkoj praksi.

Literatura

Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states?. *Psychological review*, 116(4), 953.

Apperly, I. A., Warren, F., Andrews, B. J., Grant, J., & Todd, S. (2011). Developmental continuity in theory of mind: Speed and accuracy of belief–desire reasoning in children and adults. *Child development*, 82(5), 1691-1703.

Astington, J. (1999). What is theoretical about the child’s theory of mind? A Vygotskian view of its development. *Lev Vygotsky: Critical Assessments: Future Directions*, 401-418.

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child development*, 72(3), 685-687.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165

Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 1(233-251), 1.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”?. *Cognition*, 21(1), 37-46.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(5), 1080-1097.

Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277.

Bond, T. G., Yan, Z., & Heene, M. (2021). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. New York, NY: Routledge.

Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2015). Connecting the dots from infancy to childhood: A longitudinal study connecting gaze following, language, and explicit theory of mind. *Journal of experimental child psychology*, 130, 67-78.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard university press.

Bruner, J. S. (1974). *Toward a theory of instruction*. Harvard university press.

Call, J., & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(5), 187–192.

- Carruthers, P., & Smith, P. K. (Eds.). (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge university press.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15(4), 481-498.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard university press.
- Colonnesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(4), 561-577.
- Deacon, T. W. (1998). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. WW Norton & Company.
- Derksen, D. G., Hunsche, M. C., Giroux, M. E., Connolly, D. A., & Bernstein, D. M. (2018). A systematic review of theory of mind's precursors and functions. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and brain sciences*, 22(5), 735-808.
- Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Psychology press.
- Dore, R. A., Smith, E. D., & Lillard, A. S. (2015). How is theory of mind useful? Perhaps to enable social pretend play. *Frontiers in Psychology*, 6, 1559.
- Duran, M. (1984). *Razlike u simboličkoj igri kod djece raznih socio-kulturnih slojeva (razlike u korišćenju semiotičkih sredstava)* [Neobjavljena magistarska teza]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra* (drugo izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early childhood research quarterly*, 17(2), 216-238.
- Eljkonjin, D. B. (1987) *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fletcher, P. C., Happe, F., Frith, U., Baker, S. C., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (1995). Other minds in the brain: a functional imaging study of "theory of mind" in story comprehension. *Cognition*, 57(2), 109-128.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. MIT press.
- Freud, S. (1948). *Beyond the pleasure principle* (Vol. 18). London: Hogarth press.
- Gopnik, A. (1996). The scientist as child. *Philosophy of science*, 63(4), 485-514.

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & language*.

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological bulletin*, 138(6), 1085.

Gopnik, A., Slaughter, V., & Meltzoff, A. (2014). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of the mind. In *Children's early understanding of mind* (pp. 157-181). Psychology Press.

Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind & language*, 1(2), 158-171.

Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.

Hare, B., & Tomasello, M. (2005). Human-like social skills in dogs?. *Trends in cognitive sciences*, 9(9), 439-444.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford. Basil Blackwell.

Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind & language*.

Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young Children's Theory of Mind and Emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>

Heal, J. (2003). *Mind, reason and imagination: Selected essays in philosophy of mind and language*. Cambridge University Press.

Hiller, R. M., Weber, N., & Young, R. L. (2014). The validity and scalability of the Theory of Mind Scale with toddlers and preschoolers. *Psychological assessment*, 26(4), 1388.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental psychology*, 28(5), 961.

Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British journal of developmental psychology*, 16(2), 233-253.

Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive development*, 12(4), 477-497.

Hughes, M., & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31(2), 133-140.

Hutchins, T. L., Prelock, P. A., Morris, H., Benner, J., LaVigne, T., & Hoza, B. (2016). Explicit vs. applied theory of mind competence: A comparison of typically developing males, males with ASD, and males with ADHD. *Research in Autism spectrum disorders*, 21, 94-108.

Ivić, Ivan. (2015) *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kaltefleiter, L. J., Sodian, B., Kristen-Antonow, S., Wiesmann, C. G., & Schuwerk, T. (2021). Does syntax play a role in Theory of Mind development before the age of 3 years?. *Infant Behavior and Development*, 64, 101575.

Kaminski, J., Call, J., & Tomasello, M. (2008). Chimpanzees know what others know, but not what they believe. *Cognition*, 109(2), 224-234.

Kosinski, M. (2024). Evaluating large language models in theory of mind tasks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(45).

Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind.". *Psychological review*, 94(4), 412.

Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50(1-3), 211-238.

Leslie, A. M., & Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. *Understanding other minds: Perspectives from autism*, 83-111.

Leslie, A. M., & Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: Neuropsychological evidence from autism. *Cognition*, 43(3), 225-251.

Lillard, A. S. (1993a). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348-371.

Lillard, A. S. (1993b). Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? *Child Development*, 64(2), 372-386.

Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind. *Child development*, 85(4), 1535-1551.

Lurz, R. W. (2011). *Mindreading Animals: The Debate over What Animals Know about Other Minds*. MIT Press.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.

Miller, C. A. (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 191-213.

Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American journal of speech-language pathology*, 15(2), 142-154.

Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin*, 135(5), 749.

Mutter, B., Alcorn, M. B., & Welsh, M. (2006). Theory of mind and executive function: Working-memory capacity and inhibitory control as predictors of false-belief task performance. *Perceptual and Motor skills*, 102(3), 819-835.

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 39(3), 437-471.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child development*, 689-700.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 125-137.

Perner, Josef. 1991. *Understanding the representational mind*. Learning, development, and conceptual change. Cambridge, Mass: MIT Press.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969/2000). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.

Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.

Pylyshyn, Z. W. (1978). When is attribution of beliefs justified? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 592-593

Ruffman, T., Garnham, W., Import, A., & Connolly, D. (2001). Does eye gaze indicate implicit knowledge of false belief? Charting transitions in knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 80(3), 201-224.

Schnell, Z. (2012). Humour, irony, and social-cognition.

Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & 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.

Segal, G. (1996). The modularity of theory of mind. *Theories of theories of mind*, 141-157.

Shore, A. (2003). *Affect Regulation & the Repair of the Self*. London: W.W. Norton and Company

Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.

Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental psychology*, 48(4), 1144.

Sodian, B., & Kristen-Antonow, S. (2015). Declarative joint attention as a foundation of theory of mind. *Developmental psychology*, 51(9), 1190.

Sodian, B., & Thoermer, C. (2008). Precursors to a theory of mind in infancy: Perspectives for research on autism. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 27-39.

Sparrevohn, R., & Howie, P. M. (1995). Theory of mind in children with autistic disorder: Evidence of developmental progression and the role of verbal ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(2), 249-263.

Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child development*, 68(3), 436-455

Thoermer, C., Sodian, B., Vuori, M., Perst, H., & Kristen, S. (2012). Continuity from an implicit to an explicit understanding of false belief from infancy to preschool age. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 172-187.

Tomasello, M. (2018). How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(34), 8491-8498.

Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), 495-511.

Trevarthen, C. (2015). Infant semiosis: The psycho-biology of action and shared experience from birth. *Cognitive Development*, 36, 130-141.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.

Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity. *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, 183-229.

Ullman, T. D. (2023). *Large language models fail on trivial alterations to theory-of-mind tasks*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.08399>

Valsiner, Jaan. 1988. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Bloomington: Indiana university press.

Vishwanath, R., Kamath, A. G., Thomas, N., & Praharaj, S. K. (2024). Kannada translation and validation of Wellman and Liu's theory of mind scale and children's social understanding scale in preschoolers. *Indian Journal of Psychiatry*, 66(12), 1139-1144.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.

Westby, C. (2000). A scale for assessing children's play.

Westra, E., & Carruthers, P. (2017). Pragmatic development explains the Theory-of-Mind Scale. *Cognition*, 158, 165-176.

Wiesmann, C. G., Friederici, A. D., Disla, D., Steinbeis, N., & Singer, T. (2018). Longitudinal evidence for 4-year-olds' but not 2-and 3-year-olds' false belief-related action anticipation. *Cognitive Development*, 46, 58-68.

Wiesmann, C. G., Schreiber, J., Singer, T., Steinbeis, N., & Friederici, A. D. (2017). White matter maturation is associated with the emergence of Theory of Mind in early childhood. *Nature communications*, 8(1), 14692.

Wimmer, H., & 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.

Wolf, J. (2022). Implications of pretend play for Theory of Mind research. *Synthese*, 200(6), 523.

Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., & Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, Down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 1003-1014.

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.

Prilog 1. Dozvola etičke komisije.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

KOMISIJA ZA OCENU ETIČNOSTI ISTRAŽIVANJA

Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Predmet: Protokol #2025-35

Datum podnošenja: 08-05-2025

Glavni istraživač: Nemanja Nikolić

Afilijacija: Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu

Naziv istraživanja: Teorija uma u kontekstu simboličke igre

Period važenja: maj - septembar 2025.

Datum odobrenja: 22. 05. 2025.

Odluka: Na osnovu uvida u priloženu dokumentaciju, Komisija iznosi mišljenje da su nacrt i plan realizacije istraživanja u skladu sa Etičkim kodeksom, čime se obezbeđuje zaštita ispitanika od mogućih povreda njihove psihosocijalne i fizičke dobrobiti. Ukoliko dođe do značajnih izmena u nacrtu ili izvođenju istraživanja, molimo Vas da se obratite Komisiji sa zahtevom za izmenu ili obnovu odobrenja.

prof.dr Kaja Damjanović, viša naučna saradnica

Doc.dr Milica Vukelić

Prof.dr Danka Purić

Prof.dr Zorana Jolić Marjanović

Dr Sanda Stanković, naučna saradnica

www.f.bg.ac.rs; info@f.bg.ac.rs

Чика Љубина 18-20, 11000 Београд; тел. 011 2639 119, fax 011 2639 356
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade, Serbia; tel. +381 11 2639 119, fax +381 11 2639 356

Prilog 2. Molba za dobijanje institucionalne saglasnosti

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

ПУ "Наше дете", *Шабач*
Господар Јевремова 23, Шабач

Директорки/у

Поштована/и,

Молим Вас да нашем колеги, докторанду Немањи Николић омогућите да у Вашој установи реализује истраживање за потребе израде докторске дисертације. Циљ истраживања је да се испита веза између квалитета симболичке игре деце и њихове способности да разумеју унутрашња стања (жеље, уверења, емоције) других људи. Истраживање се састоји из два дела. Први део истраживања би се спроводило у сарадњи са васпитачима из Ваше установе. Њихов задатак је да кроз кратко посматрање понашања детета током слободне игре, оцене квалитет симболичке игре детета. Дакле, ово посматрање би се одвијало и периодима слободне игре деце и усклађено је са активностима и обавезама васпитача током дана, те не би реметило ни њихове обавезе ни дневни ритам/активности деце у вртићу. Други део истраживања чини кратко испитивање које би спроводио истраживач – у просторијама вртића, у току боравка деце у вртићу. Испитивање се састоји из неколико задатака са сликовним и игровним материјалом, у којима се од деце тражи да кажу шта одређени актери у тим ситуацијама мисле (протокол у прилогу). Уколико добијемо Вашу сагласност за реализацију истраживања, обратимо се родитељима за сагласност да њихова деца учествују у овом истраживању (сагласност у прилогу), а и сама деца ће моћи да одлуче да ли желе или не да учествују у интервјуу. У истраживању ће учествовати само деца за коју добијемо сагласност родитеља и која сама пристану на учешће. Истраживање које спроводимо је у складу са највишим етичким стандардима, одобрено од стране етичке комисије Одељења за психологију, Филозофског факултета у Београду. Истраживање је потпуно анонимно, не прикупљају се лични подаци о детету или родитељима, а након испитивања сви подаци чувају се у анонимизованим базама. У истраживању нема осетљивих или непријатних тема, нема никаквих ризика или последица по децу који учествују у истраживању. Подаци ће бити анализирани само на групном нивоу и коришћени искључиво у научне сврхе. Васпитачи ће у знак захвалности за помоћ и сарадњу у истраживању добити потврде о учешћу у научно-истраживачком пројекту.

Уколико имате додатних питања у вези са овим истраживањем или ангажовањем васпитача, можете контактирати мене као ментора докторске дисертације, путем имејл адресе kkrstic@f.bg.ac.rs, или докторанда, истраживача Немању Николић psiholognemanjanikolic@gmail.com. У ишчекивању позитивног одговора, унапред Вам се захваљујемо на сарадњи,

срдачан поздрав,

проф. др Ксенија Крстић

Одељење за психологију, Филозофски факултет, Београд

www.f.bg.ac.rs; info@f.bg.ac.rs

Чика Лјубина 18-20, 11000 Београд; тел. 011 2639 119, fax 011 2639 356
Сика Ljubina 18-20, 11000 Belgrade, Serbia; tel. +381 11 2639 119, fax +381 11 2639 356

ИНФОРМАТИВНА САГЛАСНОСТ ЗА УЧЕШЋЕ ДЕТЕТА У ИСТРАЖИВАЊУ

Поштовани родитељи,

Обраћам Вам се у вези са истраживањем које је део моје докторске дисертације на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду, а које спроводим у предшколској установи коју похађа ваше дете. Запослен сам као асистент на психолошким предметима при Академији струковних студија у Шапцу, одсек за васпитаче и медицинске сестре васпитаче. Истраживање се бави разумевањем начина на који деца учествују у различитим типовима игара и како се кроз игру развијају способност разумевања туђих мисли, уверења и осећања. Задаци који се користе у овом истраживању прилагођени су узрасту деце и имају форму игре или кратких прича, те не представљају никакав ризик или непријатност за дете. Овим задацима *не мере се способности* деце, већ испитујемо како је начин на који се деца играју, повезан са начином на који разумеју туђа ментална стања.

- Истраживање се спроводи уз сагласност предшколске установе коју похађа ваше дете, и у сарадњи са васпитачима из установе. Истраживање је одобрено од стране *Комисије за оцену етичности истраживања Одељења за психологију* и испуњава све услове за спровођење активности са децом.
- Све активности се реализују у простору вртића, у познатом и безбедном окружењу за дете у присуству васпитачице; све активности ће бити реализоване током дететовог боравка у вртићу, не реметећи уобичајене активности деце током дана.
- Подаци се прикупљају искључиво у сврхе израде докторске дисертације; подаци о појединачном детету ће бити доступни само истраживачу и ментору; групни анонимизовани подаци биће објављени у докторској дисертацији, и научним чланцима који из ње проистекну.
- Истраживање је анонимно, идентитет детета се у потпуности штити – након прикупљања података, неће бити могуће идентификовати идентитет учесника у истраживању.
- Учесће у истраживању је у потпуности добровољно и можете у било ком тренутку повући своју сагласност. Поред ваше сагласности и дете ће само моћи да одлучи да ли жели да учествује у овим активностима, односно да одустане од учешћа у било ком тренутку, без навођења разлога и без последица по њега/њу.
- Уколико сте сагласни са учешћем вашег детета у истраживању, молим вас да попуните један кратак упитник са основним подацима о породици (у прилогу) који су нам потребни како бисмо боље разумели могући утицај породичних и срединских фактора на развој и начин на који деца учествују у игри.

Уколико имате додатна питања у вези са истраживањем или учешћем вашег детета, можете ме контактирати путем имејл адресе *psiholognemanjanikolic@gmail.com* или на број 066/54-24-378. Уколико сте сагласни да Ваше дете учествује у овом истраживању, молимо Вас да попуните и потпишете сагласност. Унапред хвала на поверењу и подршци у реализацији докторске тезе.

Срдачно,
Немања Николић
Одељење за психологију,
Филозофски факултет, Универзитета у Београду

Prilog 3.2. Roditeljska saglasnost sa upitnikom o sociodemografskim podacima

САГЛАСНОСТ РОДИТЕЉА/СТАРАТЕЉА

Ја, _____ (име и презиме родитеља / старатеља), овим путем изјављујем да сам информисан/-а о природи и сврси истраживања које ће се спровести у оквиру докторске дисертације докторанда Немање Николић и пристајем да моје дете _____ (име детета) учествује у истом.

Упознат/-а сам са тим да је учешће у истраживању добровољно, да се подаци обрађују групно и анонимно, као и да могу у било ком тренутку повући сагласност.

Датум: _____

Потпис родитеља/старатеља: _____

УПИТНИК СОЦИОДЕМОГРАФСКИХ ПОДАТАКА

Пол детета: Мушко Женско **Узраст детета (у месецима):** _____

Редослед рођења детета у породици: Дете је _____ (нпр. прво, друго, треће...) од укупно _____ (нпр. двоје, троје, четворо...) деце у породици.

Породична структура:

Живи са оба родитеља Живи са старатељем / бакама и декама
 Живи само са једним родитељем Друго (навести): _____

Образовни ниво мајке: (заокружити једну од понуђених опција)

Основна школа Факултет / Академске студије
 Средња школа Мастер / Специјалистичке студије
 Виша школа / Стручне студије Докторске студије

Занимање мајке: _____

Образовни ниво оца: (заокружити једну од понуђених опција)

Основна школа Факултет / Академске студије
 Средња школа Мастер / Специјалистичке студије
 Виша школа / Стручне студије Докторске студије

Занимање оца: _____

Узраст поласка у вртић (у месецима): _____

Колико дуго дете похађа текућу групу/установу (у месецима)? _____

Prilog 4.1. Protokol za procenu simboličke igre (str. 1/3)

Формулар за процену квалитета симболичке игре

Име детета (шифра): _____ Узраст у месецима _____ Вртић _____

Датум посматрања: _____ Име васпитача: _____

1. Са ким се дете најчешће игра (у последњих месец дана)?

Само Са другом децом Са васпитачима

2. Да ли се дете упушта у игру претварања?

Да, често Не Повремено

3. Ко најчешће иницира симболичку игру (имајући у виду последњих месец дана)?

Дете самостално иницира игру
 Друго дете иницира, а дете се придружује
 Васпитач иницира, а дете учествује

4. Какав је тип игре коју дете најчешће практикује?

Паралелна симболичка игра (Деца се играју једно поред другог, користе сличне играчке или имају сличну тему у игри, али не сарађују међусобно нити деле улоге).
 Асоцијативна симболичка игра (Деца се играју заједно на исту тему, можда и деле материјал или простор, али не постижу заједнички циљ и улоге нису јасно расподељене).
 Кооперативна симболичка игра (Деца сарађују, размењују улоге, и имају заједнички циљ у игри. Игра је организована, улоге се договарају унапред или се формирају током игре).

5. Учесталост симболичке игре у односу на друге врсте игре током посматрања:

Симболичка игра је доминантна Симболичка игра је ређе заступљена
 Приближно заступљена као друге игре Врло ретко се упушта у симболичку игру

Формулар за процену квалитета симболичке игре

Типични објекти (реквизити) који се користе

- Користи неколико реалистичних реквизита (више од два)
- Доминира употреба реалистичних реквизита
- Користи предмете на симболичан начин (штап може бити чаробни штапић, столица може бити аутомобил)
- Гради тродимензионалне структуре од коцки око којих организује игру. Игра са луткама постаје сложенија; дете користи лутке да одигра читаве сцене.
- Реквизити могу бити објективно "све даљи" од представљених објеката; односно објекти који су представљени су све даљи од дететовог искуства (свемирске летилице, измишљене машине и сл.) укључени у врло сложену, имагинативну активност које не морају бити део дететовог искуства.

Тема (садржај игре)

- Дете се укључује у игре као што су одлазак код лекара, продавца-купца, школице, родитељ-дете и сл. (Једноставне секвенце радње, без продубљивања улога)
- Репродукује доживљене догађаје, али модификује оригиналне исходе.
- Представља посматране догађаје, тј. догађаје у којима дете није било активни учесник (полицајци, ватрогасци, рат, каубоји, шеме/сценарији из ТВ серија -- Бетмен, Нинџа корњаче, Моћни ренџери.
- Импровизује и уноси варијације на теме, садржај активности и догађаја у којима је учествовало (посета лекару, коповина) или их негде видело (полицајци, ватрогасци, рат, каубоји), поставља хипотетичка питања типа „шта би било кад би било...?“
- Високо имагинативне активности које укључују елементе познатих шема/сценарија за догађаје у којима дете никада није учествовало нити их је посматрало (нпр. астронаут гради летелицу, лети на чудну планету, истражује, једе необичну храну, разговара са створењима са планете)

Селф-други однос (улоге које дете преузима и додељује другима током игре)

- Углавном самостална или паралелна игра.
- Трансформише себе у улогу.
- Укључује се у асоцијативну игру, тј. деца учествују у сличним активностима, могу делити исту улогу, али немају организован циљ.
- доминира асоцијативна игра, могу делити исту улогу, али су улоге даље од дететовог искуства, више имагинарне (полицајци, ватрогасци, рат, каубоји, шеме/сценарији из ТВ серија).
- Дете или лутка има више улога (нпр. мајка и супруга; ватрогасац, муж, отац)
- Укључује се у кооперативну игру, тј. улоге су усклађене, а теме усмерене ка заједничком циљу.

Формулар за процену квалитета симболичке игре

Организација игре (изоловане активности, секвенце догађаја и сл.)

- Једноставне секвенце радње - игре као што су одлазак код лекара, продавца-купца, школице, родитељ-дете и сл. (Улоге се брзо мењају, а догађаји су кратки и изоловани).
- Развија епизодне секвенце у игри: (лекар прегледа пацијента, зове хитну помоћ, шаље пацијента у болницу и сл.)
- Сложена организација игре, епозоде се односе на активности у којима дете није било активни учесник (полицајци, ватрогасци, рат, каубоји, шеме/сценарији из ТВ серија.
- Импровизује и уноси варијације у садржај и ток (секвенце) догађаја, без обзира да ли се ради о искуственим или активностима које нису део дететовог искуства.
- Планира више секвенци "као да" игре које укључују елементе познатих шема/сценарија за догађаје у којима дете никада није учествовало нити их је посматрало (астронаут, истраживач), организује шта је потребно (објекте и другу децу) за такву високо имагинативну активност.

Језичка способност (коришћење језика током игре)

- Именовање радњи, одсуство дијалога и нарације
- Именовање сложенијих радњи и предмета, ретка нарација као пратилац активности које су детету теже или захтевније, одсуство дијалога
- Нарација (сложеније језичке конструкције, вишечлани искази) као пратилац дететове активности, монолог, посебно ако наиђе на проблем или тешкоћу у активности коју реализује, одсуство дијалога
- Користи језик како би опонашао карактере у игри, говор није нужно упућен другоме, може бити дететов "монолог" као пратилац активности
- Поставља хипотетичка питања типа „шта би било кад би било...?“
- Користи језик за планирање и нарацију радње; употреба речи: па, зато што, али
- Користи језик како би поставио сцену, описивао радње и улоге у игри; то могу бити и монолошке секвенце, као пратилац активности, али и дијаложке - упућен другоме у циљу кооперације у игри.
- Користи реченице са временским маркерима, затим, када, док, пре, прво, следеће.

Напомена/додатна запажања:

Prilog 5. Usmena saglasnost za dete

Tekst usmene saglasnosti i razjašnjenja za decu: Zdravo. Ja sam Nemanja. Ja sam student / za moj posao na fakultetu – imam jedan zadatak, za koji mi je potrebna tvoja pomoć. Mi ćemo se zapravo nešto igrati, videćeš nije ništa teško. Pokazivaću ti neke slike, igračke, a ti ćeš mi onda nešto reći o toj igri (o tome šta misliš). Nema tačnih ili netačnih odgovora — samo me zanima šta ti misliš. Ako ti se nešto ne bude svidelo, možeš u bilo kom trenutku da kažeš da ne želiš da nastaviš, i to je sasvim u redu. Da li hoćeš da se igramo zajedno i odgovoriš mi na neka pitanja?

Razjašnjenje (nakon testiranja): Hvala ti što si odgovarao/odgovarala na moja pitanja, bio/bila si sjajan/sjajna! Ovo su bila pitanja koja nam/psiholozima pomažu da saznamo/razumemo kako deca razmišljaju i razumeju druge ljude. Sve što si rekao/rekla mi je važno. Kako je tebi bilo? Da li ti imaš neko pitanje za mene?

Prilog 6. Formular za beleženje odgovora na ToM

Obrazac za beleženje rezultata – Skala za procenu teorije uma (Wellman & Liu, 2004) + 2 dodata zadatka

Osnovni podaci

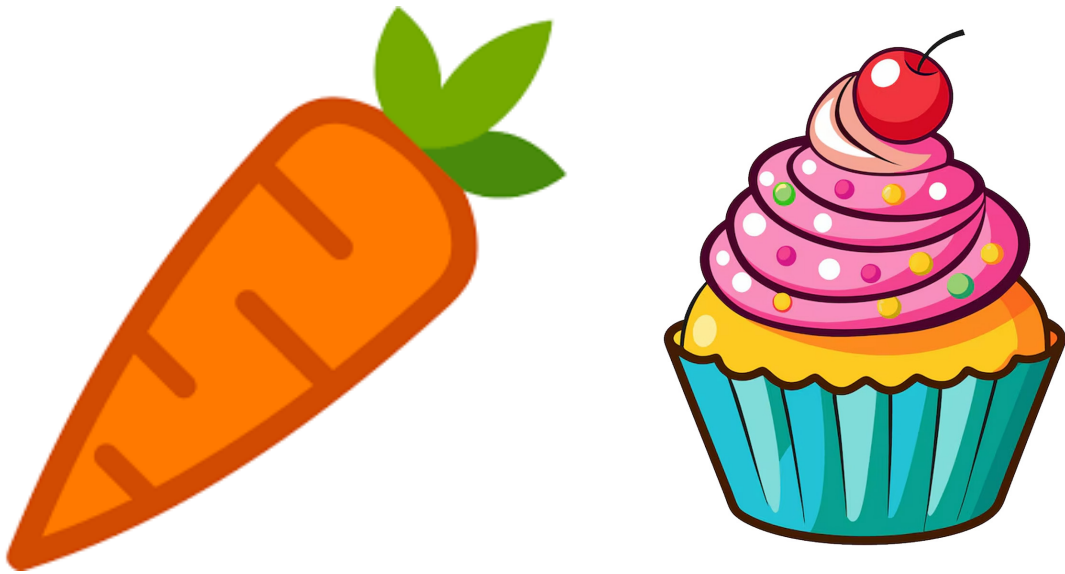
Šifra deteta: _____ Pol: M Ž

Uzrast (u mesecima): _____ Grupa (u vrtiću): _____ Datum testiranja: _____

R.br	Naziv zadatka	Odgovor (1=tačno, 0=netačno)
1	Divergentne želje	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
	Obrazloženje:	
2	Divergentna uverenja	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
3	Znanje – neznanje	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
4	Lažno uverenje	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
5	Skrivene emocije	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
6	Prepoznavanje bazičnih emocija	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1
7	Spoljašnji uzrok emocija	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1

Ukupan broj tačnih odgovora / 7

Beleške (neobavezno)



Slika 2. Divergentne želje



Slika 3. Divergentna uverenja



Slika 4. Rekviziti



Slika 5.1. Skrivene emocije / Prepoznavanje bazičnih emocija / Razumevanje spoljašnjeg uzroka emocija



Slika 5.2 Skrivene emocije / Prepoznavanje bazičnih emocija / Razumevanje spoljašnjeg uzroka emocija

Spisak slika, tabela, grafikona i priloga

Spisak slika

<i>Slika 1. Pozicija nivoa unutar svake dimenzije simboličke igre.....</i>	45
<i>Slika 2. Divergentne želje.....</i>	95
<i>Slika 3. Divergentna uverenja.....</i>	95
<i>Slika 4. Rekviziti</i>	96
<i>Slika 5.1. Skrивene emocije / Prepoznavanje bazičnih emocija / Razumevanje spoljašnjeg uzroka emocija.....</i>	96
<i>Slika 5.2 Skrивene emocije / Prepoznavanje bazičnih emocija / Razumevanje spoljašnjeg uzroka emocija.....</i>	96
<i>Slika 6. Rašova mapa ispitanika i ajtema na skali razvoja simboličke igre</i>	97

Spisak tabela

<i>Tabela 1. Rezultati analize glavnih komponenti (PCA).....</i>	39
<i>Tabela 2. Matrica komponenti</i>	40
<i>Tabela 3. Rezultati ponovljene analize glavnih komponenti (PCA)</i>	40
<i>Tabela 4. Matrica komponenti nakon ponovljene analize</i>	40
<i>Tabela 5. Deskriptivni pokazatelji Rašovog modela – ispitanici</i>	43
<i>Tabela 6. Deskriptivni pokazatelji Rašovog modela – stavke.....</i>	44
<i>Tabela 7. Deskriptivni podaci za svaku pojedinačnu dimenziju protokola.....</i>	44
<i>Tabela 8. Distribucija odgovora vaspitača na pitanja o dečijoj igri.....</i>	53
<i>Tabela 9. Parcijalna korelacija između simboličke igre i teorije uma uz kontrolu uzrasta... </i>	59

Tabela 10. <i>Osnovni deskriptivni podaci o klasterima</i>	59
Tabela 11. <i>Rezultati multivarijantne analize varijanse (MANOVA) za razlike između klastera na zadacima teorije uma</i>	60
Tabela 12. <i>Značajnost multivarijantnog efekta klastera i veličina efekta (Vilksova lambda)</i>	60
Tabela 13. <i>Razlike na zadacima ToM-a između klastera</i>	60
Tabela 14. <i>Deskriptivna statistika analiza kovarijanse</i>	61
Tabela 15. <i>Rezultati analize kovarijanse (ANCOVA) za nivo simboličke igre (IRT skor) u odnosu na klastere teorije uma, uz kontrolu uzrasta</i>	61
Tabela 16. <i>Deskriptivni pokazatelji kooperativne simboličke igre prema klasterima teorije uma</i>	62
Tabela 17. <i>Analiza kovarijanse za ajtem kooperativna simbolička igra</i>	62
Tabela 18. <i>Procenjene aritmetičke sredine kooperativne simboličke igre po klasterima teorije uma, uz kontrolu uzrasta</i>	63
Tabela 19. <i>Univarijantni test: efekat ToM klastera na kooperativnoj igri</i>	63
Tabela 20. <i>Raspodela uspešnosti na zadatku pristup znanju u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre</i>	64
Tabela 21. <i>Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka pristup znanju</i>	65
Tabela 22. <i>Raspodela uspešnosti na zadatku lažna uverenja u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre</i>	65
Tabela 23. <i>Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka lažna uverenja</i>	66
Tabela 24. <i>Raspodela uspešnosti na zadatku skrivene emocije u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre</i>	66
Tabela 25. <i>Rezultati hi-kvadrat testa povezanosti između kooperativne simboličke igre i zadatka skrivene emocije</i>	67
Tabela 26. <i>Korelacije između procena vaspitača o simboličkoj igri (tip i učestalost) i skorova teorije uma</i>	67
Tabela 27. <i>Raspodela uspešnosti na zadatku razumevanje spoljašnjeg uzročnika emocija u odnosu na prisustvo kooperativne simboličke igre</i>	68
Tabela 28. <i>Rezultati hi-kvadrat testa nezavisnosti između kooperativne simboličke igre i uspešnosti na zadatku spoljašnji uzročnik emocija</i>	69

Spisak grafikona

<i>Grafikon 1.</i> Rezultati analize glavnih komponenti (PCA).....	39
<i>Grafikon 2.</i> Učestalost vrednosti na dimenziji upotreba tipičnih objekata i rekvizita u igri .	54
<i>Grafikon 3.</i> Učestalost vrednosti na dimenziji tema i sadržaj igre	54
<i>Grafikon 4.</i> Učestalost vrednosti na dimenziji odnos self-drugi u igri.....	55
<i>Grafikon 5.</i> Učestalost vrednosti na dimenziji organizacija igre.....	56
<i>Grafikon 6.</i> Učestalost vrednosti na dimenziji jezičke sposobnosti	56
<i>Grafikon 7.</i> Frekvencije tačnih odgovora na pojedinačnim zadacima ToM-a.....	58

Spisak priloga

Prilog 1. Dozvola etičke komisije.....	95
Prilog 2. Molba za dobijanje institucionalne saglasnosti	96
Prilog 3.1. Informisana saglasnost.....	97
Prilog 3.2. Roditeljska saglasnost sa upitnikom o sociodemografskim podacima.....	98
Prilog 4.1. Protokol za procenu simboličke igre (str. 1/3).....	99
Prilog 4.2. Protokol za procenu simboličke igre (str. 2/3).....	100
Prilog 4.3. Protokol za procenu simboličke igre (str. 3/3).....	101
Prilog 5. Usmena saglasnost za dete.....	102
Prilog 6. Formular za beleženje odgovora na ToM	102
Prilog 7. Izjava o originalnosti doktorske disertacije "Teorija uma u kontekstu simboličke igre", kandidata Nemanje Nikolića.....	110

Biografija

Nemanja Nikolić (1995) rođen je u Šapcu, gde je završio „Šabačku gimnaziju“, društveno-jezički smer. Osnovne akademske studije psihologije završio je na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu u periodu od 2014. do 2018. godine sa prosečnom ocenom 9,12 i stekao zvanje diplomirani psiholog. Na istom fakultetu završio je i master studije na kliničkom modulu u periodu od 2018. do 2019. godine sa prosečnom ocenom 9,43.

Stručnu praksu obavio je pri Kliničkom centru Vojvodine, na Odeljenju za dečju i adolescentnu psihijatriju, Odeljenju za bolesti zavisnosti, kao i u Okružnom zatvoru Klisa. Master rad pod nazivom „Povezanost mračne trijade sa stavovima prema BDSM-u“ odbranio je sa ocenom 10 pod mentorstvom profesora dr Veljka Jovanovića. Tokom osnovnih studija bio je uključen u istraživačke aktivnosti Kliničkog istraživačkog tima Odseka za psihologiju, koji su vodili profesori dr Ljiljana Mihić i dr Zdenka Novović.

Nakon završenih master studija obavio je volonterski staž pri Institutu za mentalno zdravlje u Beogradu, na Odeljenju za krizna stanja i afektivne poremećaje, u trajanju od šest meseci.

Doktorske akademske studije psihologije upisuje 2020. na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Iste završava sa prosečnom ocenom 10,00. Doktorsku disertaciju iz razvojne psihologije, na temu *Teorija uma u kontekstu simboličke igre*, je izradio pod mentorstvom dr Ksenije Krstić.

U periodu april 2021 – mart 2022, kao stipendista-doktorand Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, bio je uključen u naučnoistraživački rad pri Institutu za filozofiju i društvenu teoriju, Univerziteta u Beogradu, gde je svojim angažovanjem doprineo stvaranju Laboratorije za digitalno društvo.

Od 2022. godine zaposlen je u zvanju asistenta pri Akademiji strukovnih studija u Šapcu na Odseku za vaspitače i medicinske sestre vaspitače. Predaje na predmetima: Razvojna psihologija, Rano učenje i afektivno vezivanje, Psihologija dečje igre, Razvojne smetnje dece jasnog uzrasta. Pored toga, drži vežbe iz predmeta Psihologija (Uvod u psihologiju) na master studijama (multimedijalno inženjerstvo i računarsko inženjerstvo) na Visokoj školi elektrotehnike i računarstva u Beogradu.

Autor je i koautor na više naučnih radova iz oblasti psihologije, psihoanalize i filozofije. Učestvovao je na različitim domaćim i međunarodnim naučnim skupovima iz oblasti psihologije.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Немања Николић

Број индекса 4П200004/2020

Изјављујем

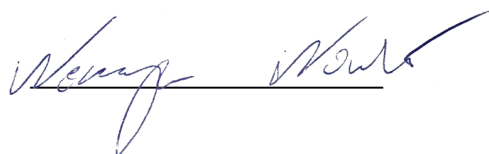
да је докторска дисертација под насловом

Теорија ума у контексту симболичке игре

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 15.02.2026. године.



образац изјаве о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Немања Николић

Број индекса 4П200004/2020

Студијски програм Психологија

Наслов рада Теорија ума у контексту симболичке игре

Ментор Ксенија Крстић

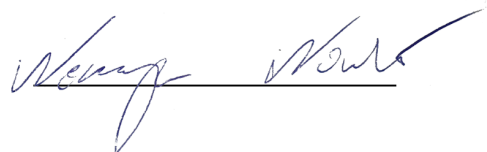
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 15.02.2026. године.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Теорија ума у контексту симболичке игре

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

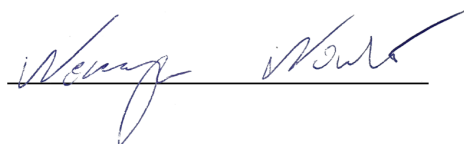
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 15.02.2026. године.



Изјава о оригиналности докторске дисертације "Теорија ума у контексту симболичке игре", кандидата Немање Николић

На основу Правилника о поступку провере оригиналности докторских дисертација које се бране на Универзитету у Београду и Извештаја из програма IThenticate којим је извршена провера оригиналности докторске дисертације "Теорија ума у контексту симболичке игре", аутора Немање Николић, дана 04.02.2026. године, констатујем да утврђена количина подударана текста износи 3%. Овај степен подударности последица је цитата, личних имена, библиографских података о коришћеној литератури, тзв. општих места и података, што је у складу са чланом 9. овог Правилника.

На основу изнетог, а у складу са чланом 8., став 2 Правилника о поступку провере оригиналности докторских дисертација које се бране на Универзитету у Београду, изјављујем да извештај указује на оригиналност докторске дисертације, те се прописани поступак припреме за њену одбрану може наставити.

У Београду, 6.02.2026. године

Ментор



Проф. др Ксенија Крстић

Prilog 7. Izjava o originalnosti doktorske disertacije "Teorija uma u kontekstu simboličke igre", kandidata Nemanje Nikolića