

Simbolička igra u kontekstu teorije Jeana Piageta

Krajnović, Borna

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:062526>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-03**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Jednopedmetni prijediplomski studij psihologije

Borna Krajnović

Simbolička igra u kontekstu teorije Jeana Piageta

Završni rad

Mentor: doc.dr.sc. Ana Babić Čikeš

Osijek, 2023.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za psihologiju
Jednopredmetni prijediplomski studij psihologije

Borna Krajnović

Simbolička igra u kontekstu teorije Jeana Piageta

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija

Mentor: doc.dr.sc. Ana Babić Čikeš

Osijek, 2023.

Izjava

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku 4. rujna 2023.

Borna Krajnović, 0122236487

Ime i prezime studenta, JMBAG

Sadržaj

Sažetak	5
Uvod	1
Pregled kognitivnog razvoja u senzomotornoj fazi.....	6
Razvoj uloge simbola	10
Simbolička igra	14
Tendencije razvoja sadržaja i strukture te njihov odraz na specifične funkcije igre.....	18
Praktična analiza simboličke igre.....	20
Kritički osvrt	22
Zaključak.....	24
Literatura	25

Simbolička igra u kontekstu teorije Jeana Piageta

Sažetak

Teorija spoznajnog razvoja koju je razvio Jean Piaget je sveobuhvatan sistem razvoja ljudske inteligencije od rođenja do odrasle dobi. Temeljni idejni smjer ove teorije je konstruktivizam, odnosno stajalište da se sve funkcije organizma izgrađuju iz osnovnih kroz razvojne procese. Piaget je podijelio razvojne procese na adaptaciju (akomodacija i asimilacija) i organizaciju te nazvao osnovnu semantičku strukturu uma shemom. Ukratko je opisan razvoj kroz senzomotorni stadij (prve dvije godine života) te objašnjen prelazak na idući, predoperacijski stadij. Simbolička igra je prvo sagledana sa stajališta Piagetovih originalnih radova naglašavajući javljanje, definiciju, funkciju i očitovanja igre te nekoliko opservacija. Uz to je sagledana putanja razvoja simboličke igre kroz dimenzije sadržaja i strukture. Nakon Piagetovih kvalitativnih istraživanja je prikazan kvantitativni istraživački rad Mirjane Duran i njegove implikacije. Kritički su sagledane informacije iznesene u radu.

Ključne riječi

simbolička igra, Jean Piaget, spoznajni razvoj, rano djetinjstvo

Uvod

Reprezentacijska inteligencija¹ i sposobnost korištenja motiviranih zamjenskih objekata (simbola) je jedno od postignuća koje je sržno promijenilo ljudsku civilizaciju (Ivić, 1978). Premještanje inteligencije sa osjetnog i motoričkog plana na unutarnji, konceptualni plan ne samo da je ubrzalo razmišljanje već je omogućilo pojedincu da se fokusira na bilo koji aspekt svoga postojanja samo pomoću prisjećanja ili nekog oblika unutarnjeg podraživanja oslobađajući ga od fizičke datosti. Unutarnje koncepte smo počeli predstavljati u vanjskim objektima zamjene koji nemaju jednaka svojstva kao izvorni objekt već ih posredno poprimaju. Tako kreirani simboli čine simboličke sustave, poput jezika, matematike, mitologije ili religije, te postaju sredstvo razmjene znanja i kolektivnog zaključivanja dostupno svim ljudima. Možda nikada nećemo prozreti dinamiku ove civilizacijske prekretnice, međutim jednako dramatičan spoznajni prevrat, sa senzomotorne inteligencije na reprezentacijsku inteligenciju, možemo promatrati i kod djeteta (Piaget i Inhelder, 1986). Važnost sposobnosti stečenih na ulasku u predoperacijski stadij razvoja (3.-7. god.) ne može biti dovoljno naglašena – to su sposobnosti koje čine dijete dijelom društva, sposobnim za univerzalnu komunikaciju, za usvajanje cijele povijesti znanja. Pokazalo se (Piaget, 1953; Buggle, 2009; Duran, 2001) da je simbolička igra iznimno značajna u stjecanju i razvoju tih novih sposobnosti predoperacijskog stadija te će se u ovome radu promatrati nastanak i razvoj reprezentacijske inteligencije i simboličke igre kroz rad Jeana Piageta.

Piagetov utjecaj u grani razvojne psihologije je danas, nakon više od 40 godina od njegove smrti, iznimno snažan. U udžbenicima je uvijek izdvojen značajan prostor za opis njegove teorije dok su u znanstvenim publikacijama reference njegovih djela neizostavne. Piagetova teorija spoznajnog razvoja je cjelovita i sistematična, bogata kvalitativnim podacima koji su kritički sagledani. Piagetov rad započinje od zoologije gdje proučava prilagodbu mekušaca i postaje dobro poznat stručnjak već sa 21 godinu (Bringuier, 1980). U Zürichu se susreće sa psihoanalizom koju podučavaju Carl Jung i Eugen Bleuler, a zatim odlazi u Pariz raditi pod vodstvom Alfreda Bineta, tvorca prvih testova inteligencije. Sa svojih 26 godina se vraća u Švicarsku na Rousseau Institut i tada provodi prva istraživanja po kojima je kasnije ostao zapamćen (Bringuier, 1980). Beilin (1992)

¹ Reprezentacijska inteligencija, kako ju je zamislio Piaget, odnosi se na kognitivnu sposobnost predstavljanja objekata i radnji u umu. Uključuje sposobnost formiranja unutarnjih mentalnih simbola ili mentalnih slika koje predstavljaju vanjske objekte i događaje. Ova razvojna prekretnica obično se pojavljuje tijekom predoperacijske faze kognitivnog razvoja, oko dobi od 2 do 7 godina, kada djeca počnu koristiti simbole kao što su jezik i crteži za predstavljanje svijeta oko sebe (Piaget, 1953)

dijeli njegovo stvaralaštvo na četiri faze: sociološki model razvoja, biološki model intelektualnog razvoja, razrada logičkog modela intelektualnog razvoja, proučavanje figurativnog mišljenja. Cilj ovoga rada je smješten unutar zadnje dvije faze.

Temeljni pojmovi Piagetove teorije spoznajnog razvoja

Piaget je vjerovao da se proces mišljenja i intelektualnog razvoja može smatrati produžetkom biološkog procesa prilagodbe (Bugge, 2009). Kroz proces prilagodbe se konstruiraju i razvijaju kognitivne sheme, odnosno mentalne strukture koje služe za razumijevanje svijeta. Sheme se konstantno uravnotežuju sa vanjskim svijetom kako unutarnje iskustvo ne bi bilo kontradiktorno vanjskome, a taj proces je raznolik i često specifičan za svakog pojedinca. Piaget je bio konstruktivist, vjerovao je da se spoznaja konstruira aktivnošću organizma, a ne da se pasivno prima.

Piagetova teorija spoznajnog razvoja započinje od razvojnog kontinuuma (Piaget, 1953). Pojam „kontinuum“ označava promjenu, ali i procese koji tijekom vremena ostaju identični. Konstante kontinuuma su procesi koje možemo vidjeti kroz sve razvojne stadije, - adaptacija i organizacija - oni postaju sveobuhvatniji po sadržaju, ali u suštini jednaki. Promjenjivi aspekti razvojnog kontinuuma su sheme, odnosno sadržaji i instrumentalne strukture.

Adaptacija je prilagodba organizma okolini, a „do adaptacije dolazi ako se interakcije ili procesi razmjene između organizma i okoline odvijaju tako da povoljno utječu na daljnje procese razmjene koji služe održanju pojedinog organizma“ (Bugge, 2009, p. 26). Adaptacija jednog živog organizma se ugrubo može podijeliti ovisno o tome mijenja li se subjekt ili objekt. Kada se elementi okoline prilagođavaju postojećim strukturama organizma govorimo o *asimilaciji*. Kada je proces obrnut, odnosno kada se organizam prilagođava zahtjevima okoline, govorimo o *akomodaciji*. Pojam *organizacija* se također odnosi na prilagodbu, ali prilagodbu pri kojoj se već postojeće strukture međusobno koordiniraju (Berk, 2015). *Organizacija* označava tendenciju organizma da postojeće strukture integrira u višu i složeniju strukturu koja ostvaruje složenije funkcije.

Piaget (2013) naglašava da u prvoj godini života još ne možemo razlikovati akomodaciju od asimilacije zbog nedovoljne diferenciranosti fizičke od mentalne aktivnosti. Stoga on asimilirajuće-adaptacijsku aktivnost djeteta u prvoj godini života svodi na četiri tipa aktivnosti

sheme: *reproduktivna, generalizirajuća, diferencirajuće-rekognicijska i recipročna asimilacija* (Bugge, 2009).

Shema se aktivira u susretu s određenim podražajem. Raspon podražaja koji aktivira shemu ovisi o već ostvarenim procesima razmjene između organizma i okoline. Shema će se opetovano ponavljati ukoliko ne postoji drugi, prilagođeniji i složeniji model odgovaranja na određeni podražaj. Ovu pojavu Piaget naziva *reproduktivna asimilacija* te se, na primjer, istu može uočiti u opetovanom sisanju predmeta kod novorođenčeta. Opetovano sisanje se može proširiti na druge predmete pa osim palca i dojke, dijete kreće sisati sve drugo što mu dođe u usta. Ovu pojavu nazivamo *generalizirajuća asimilacija*. Posljedično primjeni sheme, dijete dobiva povratne informacije o okolini i svome tijelu – ono spoznaje razlike u mogućnosti asimilacije različitih objekata. 'Dudu možemo asimilirati u shemu sisanja, dok stol možemo puno teže'. Isto vrijedi za shemu hvatanja, bacanja ili neku jezičnu shemu. Tako dijete kroz primjenu generaliziranih shema stječe prve kategorije – ono što se može asimilirati u shemu i ono što ne može. Ovaj aspekt aktivnosti sheme se naziva *diferencirajuće-rekognicijska asimilacija*. Ovdje se uviđa jednostavan mehanizam optimiziranja sheme – opetovana primjena se širi na veći raspon podražaja, veći raspon podražaja pruža povratnu informaciju o prilagođenosti sheme. Pozitivna povratna informacija upućuje na nastavak asimilacije, dok negativna potiče na diferencijaciju. Uslijed diferencijacije nastaje nova shema prilagođena negativnoj povratnoj informaciji te se aktivnost vraća na reproduktivnu i generalizirajuću asimilaciju. Na kraju, sposobnost istovremene asimilacije podražaja u više različitih shema ili sposobnost asimilacije više različitih podražaja u jednu shemu nazivamo *recipročna asimilacija*. Organizacija shemi je intrinzična ovom procesu jer se pretpostavlja integriranost shemi. Primjer iz senzomotornog stadija je koordinacija gledanja i hvatanja pri čemu dijete istovremeno asimilira podražaj u perceptivnu i motornu shemu. Recipročna asimilacija je sastavni dio simboličke igre jer se ista odvija u dva plana: realnom i uvjetnom. Stoga dijete neprestano asimilira predmete i igrovne situacije u shemu objektivnog postojanja i shemu simboličkog sredstva. Ovi još relativno jednostavni, pregledni „kompleksi shema koji se sastoje od malog broja elementarnih shema ishodište su razvoja na čijem kraju stoje vrlo složeni sustavi ponašanja koji se sastoje od golemog broja recipročno asimiliranih pojedinih shema.“ (Bugge, 2009, p. 37)

Prethodno spominjani pojmovi „shema“ i kognitivna struktura se odnose na *kognitivnu shemu*. *Kognitivne sheme* su promjenjivi aspekti razvojnog kontinuuma. Procesi adaptacije i organizacije su intrinzični shemama pa se shemu s jedne strane može promatrati kao dinamičan podsustav koji se neprestano mijenja aktivnošću organizma. S druge strane, *shemu* se može promatrati i kao relativno stabilnu prosudbu o realnosti čije je postojanje opravdano ako povoljno utječe na daljnje procese razmjene. U protivnom se shema mora akomodirati zahtjevima okoline. Na kraju, shemu se uglavnom promatra kao spoznajni organ ili organiziranu dispoziciju koja je osnovna strukturna jedinica uma (Bugge, 2009). Kao takva, shema je organizirana struktura koja pretvara podražaj u reakciju te se razvija da učini prilagodbu organizma što boljom. Shema se u prve dvije godine života lako predočava kao organizirani obrazac ponašanja ili percepcije, međutim, nastankom mentalne reprezentacije, oko druge godine života, postaje jasnije da je shema organiziran obrazac informacija, općenito (Piaget, 1953).

Proces razvoja se događa kroz dinamično međudjelovanje asimilacije i akomodacije. Ako se nova informacija ne može lako asimilirati i umjesto toga dovodi u pitanje ili je u značajnoj mjeri proturječna postojećim shemama, javlja se stanje kognitivne neravnoteže (*diskevilibrij*). Takvo stanje potiče akomodaciju kognitivnih shema – restrukturiranje spoznajnih okvira, stvaranje novih kategorija ili mijenjanje postojećih. Potom se promijenjena shema testira asimiliranjem novih podražaja (Piaget i Inhelder, 1972). Središnji periodi razvojnih stadija su karakterizirani relativnom ravnotežom i dominacijom asimilacije nad akomodacijom (Piaget i Inhelder, 1972). Tada je mentalni set pojedinca optimalan za razumijevanje većine vanjskih informacija bez da se nađe u konfliktu. Ovakvo stanje organizma Piaget naziva *ekvilibrijem*. Pokretačka sila razvoja uočava se u izmjeni *ekvilibriranih* i *disekvilibriranih* stanja. Uspostavljanje ravnoteže (ekvilibracija) je ponavljajući proces rasta koji se događa tijekom kognitivnog razvoja. Kako se pojedinci susreću s novim i sve složenijim informacijama, oni kontinuirano dolaze u stanje disekvilibracija te ulažu stvaralačke napore kako bi povratili ravnotežu svojoj spoznaji – učinili ju usklađenom s vanjskim svijetom. Izmjenjivanje ravnoteže unutar kognitivnog sustava se može zamisliti kao uspravna spirala – konstantno otkrivanje novih problema u svome kognitivnom sustavu (konfliktnih informacija) kojemu slijedi uravnoteženje tvori ponavljajući ciklus, međutim svako novo uravnoteženje dovodi sustav na viši stupanj prilagođenosti te širi njegov radijus djelatnosti.

Piagetov biologizam

Za kraj, spomenimo se redukcioniističke naravi dosadašnjih opisa. Vrlo često tumačenje Piagetove teorije nalaže da Piaget neopravdano pojednostavljuje kognitivne sposobnosti na osnovne biološke procese (neki od najznačajnijih kritičara prema Siegelu i Brainerdu, 1978, su Kurt Fischer, Robbie Case, Susan Carey, Jerome Bruner). Kao i svi živi organizmi, Piaget smatra da je i čovjek u svojim začecima relativno determinirano biće. On ima razvojni potencijal koji tek treba razviti kroz iskustvo, ali u svojim počecima je kao i puž ili glodavac – prilično predvidljivog i motivacijski transparentnog ponašanja. Piaget uočava kvalitativni raskorak između tih ranih primalnih sposobnosti i kasnijih kompleksnih sposobnosti spoznaje, ali u isto vrijeme smatra da drugi prirodno proizlazi iz prvoga (Piaget, 1953). To je polazište iz kojega se gradi teorija konstrukcije spoznaje (konstruktivizam), a koja je prema Buggleu (2009) istovjetna Haeckelovoj teoriji rekapitulacije. Teorija rekapitulacije nalaže da ontogenetski (individualni) razvoj prati slijed filogenetskog razvoja (razvoja vrste). Dakle, izvorno nagonsko i intuitivno ponašanje s kojim se dijete rodi nije samo odraz bioloških predispozicija i nedovoljne socijalizacije već je i odraz ranih stupnjeva razvoja naše vrste. Tako Piaget smatra da i kognitivni razvoj kreće od jednostavnih, evolucijski ranih oblika shvaćanja, a kroz univerzalne procese adaptacije i organizacije se razvija prema sve složenijim, detaljnijim i obuhvatnijim stupnjevima. Iako su ovi procesi konstantni i uz to zajednički svim živim organizmima, oni opetovano djeluju na instrumentalne strukture te ih dovode u sve složenije stanje kognitivne prilagodbe (ekvilibrija). Buggle (2009) naglašava opasnost korištenja uopćenih pojmova adaptacije i organizacije na svim stupnjevima razvoja: „U kojoj mjeri funkcionalno nepromjenjive značajke asimilacije, akomodacije, organizacije i uravnoteženja, koje su zajedničke procesu uzimanja hrane i konstrukcije predodžaba o svijetu, etičkog sustava, elegantnog matematičkog formalizma ili tornja katedrale u Freiburgu, udovoljavaju specifičnom, također funkcionalnom (a ne samo strukturalnom) određenju bitka najviših ljudskih postignuća?“ (p. 44). Kako Piaget smatra da od najjednostavnijih struktura i procesa dolazi do simboličke funkcije valja promotriti kroz kratak pregled promjena u senzomotornoj fazi razvoja. Na kraju ove faze je unutarnji svijet čovjeka u svom prvom cvatu – pregršt asimilacije uz malo akomodacije.

Pregled kognitivnog razvoja u senzomotornoj fazi

Zaključci o kognitivnom razvoju u senzomotornom stadiju su temeljeni na opažanju ponašanja, a velik dio teorije je proizašao iz Piagetovog opažanja vlastite djece: Jacqueline, Lucienne i Laurenta (Piaget, 1953). Za razumijevanje ograničenja i uspjeha nadolazeće predoperacijske faze bitno je shvatiti kako je došlo do nje. Piagetova hipoteza je bila da sve kognitivne strukture kasnijeg života proizlaze iz osjetnih i motornih shemi senzomotornog stadija. Novootkriveni obrasci ponašanja postaju superponirani prijašnjim obrascima tako da prijašnje shvaćanje postaje samo dio trenutnog shvaćanja na način kao što su Newtonovi zakoni postali dio kvantnih zakona. Inteligencija je u senzomotornom stadiju izražena bez reprezentacijskog mišljenja – u percepciji i pokretima (Piaget, 1953). Cilj ovoga prikaza je istražiti prema kojim zakonitostima se kognitivne sheme senzomotornog stadija transformiraju u sve složenije oblike spoznaje i na kraju u mišljenje vođeno mentalnom reprezentacijom.

Senzomotorni stadij traje od rođenja do oko druge godine, a granice između stadija nisu rigidne jer se radi o kontinuiranom prelasku (Piaget, 1953). Novorođenče postupa iz pozicije *iskustvene nule*², odnosno ono po prvi puta prima osjetilne informacije i povezuje ih te, iako je njegov biološki sustav već ugođen da prima i procesira informacije (Goldstein, 2011), prve prave informacije tek sada ispunjavaju živčani sustav. Zbog toga je njegovo shvaćanje svijeta prvo u okvirima onoga neposrednog; vlastitog tijela, pokreta i osjeta, a postupnim se odvajanjem subjekta od okoline objektivizira. Vlastito tijelo i okolina se prvotno spoznaju kroz motorička iskustva, a tek se pred kraj ovoga stadija spoznaja internalizira u obliku misli vođene simbolima i znakovima (Piaget i Inhelder, 1986).

Prvi organizirani obrasci ponašanja koji se vide odmah po rođenju su refleksi. Piaget i Inhelder (1972) navode niz dokaza da refleksi nisu samo odvojeni obrasci ponašanja već da svi proizlaze iz jedne zajedničke aktivnosti, ali ih je uobičajeno gledati odvojeno jer se javljaju kao relativno neovisni obrasci po rođenju. Refleksi sisanja, hvatanja ili traženja usnama su ključni za

² Iskustvena nula je izraz koji označava apsolutno odsustvo iskustva. Iskustvo je „određen doživljaj ili percepcija koja ima utjecaj na odnos čovjeka prema vanjskom svijetu“ (hr.wikipedia.org/wiki/Iskustvo). „Čisto (neutralno) iskustvo znači doživljaj, posebno doživljaj s »osjetnom vrijednošću«, koja je neovisna o suprotnosti subjekta i objekta“ (izvor: enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27924). Vjerojatno ne možemo govoriti o stanju bez iskustva jer ne postoji trenutak kada živo biće nije u nekoj vrsti interakcije sa vanjskim objektivnim okruženjem. Međutim, možemo reći da dijete nema potpuni pristup stvarnome svijetu, sa svim osjetnim aspektima i aspektima tjelesne aktivnosti, sve dok se ne porodi. Tako da možemo reći da se u tome trenutku kreće odvijati prava interakcija čovjeka i svijeta, bez majčinog posredovanja. Možda bi točniji izraz za stanje koje se želi opisati bio iskustvena 0,1.

preživljavanje i facilitaciju prvih interakcija s okolinom. Automatski su i istovjetni, međutim vrlo brzo se oslobađaju početne determiniranosti. Oslobađanje refleksa (liberalizacija) i njihova prilagodba označavaju prve inteligentne promjene ponašanja (Bugge. 2009). Lee i suradnici (1999) su istraživali prve oblike organizirane izmjene refleksa sisanja koje se događaju već u prvom mjesecu života. Rezultati pokazuju da novorođenče tijekom sisanja postupno prilagođava pokrete čeljusti, jezika, usana i usta prema sve više harmoničnom kretanju (Tau-uparivanje). Ovdje se uočava liberalizacija refleksa i pojava inteligentnih promjena ponašanja – refleks sisanja postaje znatno fleksibilnija shema sisanja jer dijelovi ponašanja postaju samostalno regulirani. Dakle, prema Piagetu, refleksi ne nestaju, već se transformiraju u inteligentnije oblike ponašanja i to prema procesima asimilacije. Refleksi se prvo opetovano primjenjuju (*reproduktivna asimilacija*) kako bi se konsolidirali i uvježbali. *Reproduktivna asimilacija* potiče i *generalizirajuću asimilaciju* (sisanje različitih predmeta), a efekti koje proizvodi ta generalizirana primjena potiču i *diferencirajuću asimilaciju* (razlikovanje onoga što se može i što se ne može sisati).

Generaliziranom cirkularnom primjenom prvih shema novorođenče slučajno dolazi do novih rezultata ponašanja, a pošto mu isti budu zanimljivi ili ugodni, ono ih ponavlja kako bi ponovno ostvarilo efekt te konsolidiralo shemu (Piaget i Inhelder, 1972). Takvo ponavljanje slučajno dostignutih ponašanja prvo je povezano s efektima koji se odnose na vlastito tijelo (primarne cirkularne reakcije, npr. sisanje palca), a oko četvrtog mjeseca se okreće na van pa dojenče ponavlja radnje koje imaju zanimljive efekte i na vanjski svijet, a ne samo na njegovo tijelo (sekundarne cirkularne reakcije, npr. povlačenje igračke kako bi se proizveo zvuk) (Piaget i Inhelder, 1972). Tijekom perioda sekundarnih cirkularnih reakcija, nove (izvedene) sheme nastaju kombiniranom primjenom generalizirajuće asimilacije i akomodacije. Prvo se u novim situacijama primjenjuju poznate sheme, a kroz cirkularnu djelatnost iste se modificiraju tako da se zadržavaju aspekti koji dovode do efekta. Piaget (1953) naglašava da dijete pri korištenju primarnih i sekundarnih cirkularnih reakcija ne razumije razliku između ponašanja i vanjskog efekta – za njega su zvuk igračke i pokret kojim proizvodi taj zvuk istovjetni. Na primjer, kada dijete zna da igračka proizvodi zvuk kada ju se povuče, ono će nakon što čuje snimljeni zvuk igračke povlačiti „na prazno“ kako bi ponovno proizvelo taj zvuk (kombinacija klasičnog uvjetovanja i generaliziranog odgovaranja).

Nakon perioda stalne asimilacije u cirkularne sheme i posljedično biološkom sazrijevanju djetete počinje shvaćati da ista ponašanja nekada dovode do različitih efekata ili da različita ponašanja proizvode isti efekt. Ponašanje se tada odvaja od efekta (Piaget, 1953). Ulaskom u četvrti stupanj senzomotornog stadija (od osmog do dvanaestog mjeseca života) djetetovo ponašanje dobiva karakter intencionalnosti ili ciljne orijentiranosti, odnosno efekt postaje sve nezavisniji od radnji kojima se dostiže (Bugge, 2009). Uz to, već postojeće sheme počinju se međusobno koordinirati u svrhu dostizanja efekta. Odvojenost ponašanja od efekta/cilja i koordinacija shema omogućavaju stvaranje nove logičke strukture koju možemo zamisliti kao dinamičnu hijerarhiju shema. Ciljna shema postaje nadređena, ponašajne sheme su podređene jer dovode do cilja te se podređene sheme mogu kombinirati na bilo koji način dok god rade u službi cilja. U osmom mjesecu života je takvo koordiniranje shema u začecima. Tako su dva glavna postignuća ovog stupnja razvoja otklanjanje prepreka i korištenje objekata kao povezujućih elemenata s ciljem (Bugge, 2009). Piaget (1953) pokazuje kako njegov sin Laurent počinje koristiti shemu sredstva³ kako bi dostigao cilj. Piaget je ispitivao intencionalnost ponašanja stavljanjem prepreke ispred igrčke, a Laurent je do osmog mjeseca svoga života bio pasivan u takvoj situaciji. Međutim, sada on počinje udarati po prepreci, a uskoro je ponašanje udaranja izvedeno i u odgurivanje (*diferencirajuće-rekognicijska asimilacija*). Tri su bitna zaključka. Oko 8. mjeseca efekt postaje odvojen od ponašanja u toj mjeri da se prije provođenja ciljno orijentiranog ponašanja može organizirano dodati još jedno ponašanje povezano s ciljem, a koje prethodi prvom ciljno orijentiranom ponašanju. Na primjer, odgurivanje prepreke ili povlačenje užeta prije dohvaćanja igrčke. Dakle, umjesto da na sam podražaj igrčke djetete reagira cirkularnom reakcijom hvatanja i očekuje efekt, ono uz shemu hvatanja koordinira i shemu guranja/povlačenja kako bi došlo do objekta. Prema tome, drugi je zaključak da je diferencijacija ciljno orijentiranog ponašanja usko povezana sa objektivizacijom svijeta: „Što radnja, zahvaljujući koordinaciji shema ponašanja postaje složenija, to se univerzum više objektivira i odvaja od djetetova ja.“ (Piaget, 1953, p. 211). Treći zaključak je da se kroz sve kvalitativne i specifične promjene uvijek javljaju i konstantni procesi: organizacija i adaptacija. Iako je Laurent sa osam mjeseci mogao koordinirati više shema

³ Shema sredstva je shema koja je posrednik između djeteta i cilja te služi kao alat za dostizanje cilja. Prvi oblici sheme sredstva su konkretni: npr. djetete koristi štap ili se penje na stolicu kako bi dohvatilo željeni predmet. Kasnije se sheme sredstva razgranavaju i kompliciraju pa djetete npr. sa oko 3 godine koristi model doktora (igrčku) kako bi utjecalo na prijašnji doživljaj doktorskog pregleda... Sa oko 8 mjeseci se prvi puta uočava korištenje alata u svrhu nadređenog cilja.

u službi cilja pa koristiti shemu sredstva, te sheme još nisu bile prilagođene situaciji kroz diferencirajuće-rekognicijsku aktivnost.

Kroz navedeni četvrti stupanj senzomotornog stadija dijete otkriva nove kombinacije primjenjivanja već postojećih shema (Piaget i Inhelder, 1986). Bitna karakteristika tog perioda je da se ne koriste kombinacije novih shema nego samo već naučene sheme. Te sheme se organiziraju kako bi se dostigao neki vanjski cilj te ih nazivamo shemama sredstva upravo zbog te instrumentalne svrhe dostizanja cilja. Međutim, nakon prve godine, u petom stupnju senzomotornog stadija, dijete postaje sposobno aktivno tražiti nove sheme sredstva i to kroz direktno isprobavanje. Tako, na primjer, Laurent (Piaget, 1953) eksperimentira sa svojstvima štapa kada ga povlači u svim smjerovima puštajući slobodni kraj da se vuče po podu i proučavajući pomicanje slobodnog kraja u funkciji pokreta koje čini krajem koji drži. Dok je vanjski svijet do sada bio diferenciran samo u okvirima sekundarnih cirkularnih reakcija, dakle u efektima koji su djetetu privlačni i „zanimljivi“; sada vanjski svijet postaje sve objektivnije diferenciran jer se dijete počinje usmjeravati na različitosti efekta. Ono usmjerava sve više pažnje na objektivni fenomen jer postojeće sheme postaju sve više automatizirane, a biološki kapacitet sve veći (Sevinc, 2019). Ovdje vidimo nastavak objektivizacije univerzuma, ali posljedično tomu i novu tendenciju – tendenciju ka eksperimentiranju. Pojavom iste, dolazi do novog razvojnog stupnja tercijarnih cirkularnih reakcija. Cirkularne su jer se još uvijek radi o *reproduktivnoj asimilaciji*, ali su tercijarne jer se sheme aktivno akomodiraju svakim novim pokušajem pa se ponavljanje više ne odvija na stereotipan način nego s eksperimentalnim varijacijama „da bi se vidjelo“ (Bugge, 2009, p. 65).

Cirkularno eksperimentiranje ostaje bitna komponenta ponašanja skroz do kraja predoperacijske faze. Zadržavanje starih obrazaca ponašanja u idućim stupnjevima razvoja je bitna činjenica za konstruktivističku teoriju spoznaje, ali i za analitičku psihologiju. Eksperimentiranje kao čin podrazumijeva eksperimentalne varijacije s obzirom na neka relevantna svojstva objekta. Tako će dijete puštati lopticu s različitih visina, odgurivat će igračku različitom snagom, udarat će štapom različitom snagom i sl. Dijete počinje uočavati zakonitosti vanjskoga svijeta koje donekle ovise o njegovom tijelu (odskakivanje loptice ovisi o visini na kojoj će dijete spustiti istu, zvuk ovisi o snazi djetetovog udarca), ali su zapravo objektivni fenomeni. Sheme pojedinih objekata se raščlanjuju i njihova kompleksnost buja. Na primjer, shema kutije (ukoliko je dijete izloženo kutiji

od najranijeg perioda) prvo ima svojstva: udarac = zvuk, udarac sa strane = pomicanje i zvuk, ruka u kutiji = zanimljivo pomicanje... Kutija je izjednačena s ponašanjem koje se vrši na njoj te njezina svojstva postoje samo u kontekstu „zanimljivih“ efekata. S kutijom se, nadalje, cirkularno zabavlja uz konstantne male adaptacije. Kutija postaje shema koja se može koristiti u kombinaciji s drugim shemama pa se njezina upotreba širi na nove situacije. Postupnim povećanjem složenosti ponašanja koja se izvršavaju na kutiju ona sve više postaje objektivizirana te se osim svojstava koja se odnose na ponašanja koja se izvršavaju na kutiju, javljaju i objektivna fizička svojstva: tvrdoća, savitljivost, težina, obujam, zvuk. Poimanje ovih svojstava se javlja neposredno prije tercijarnih cirkularnih reakcija te se te sheme samo obogaćuju kroz eksperimentiranje u ovom razdoblju (Piaget i Inhelder, 1986). Sve detaljnija svojstva objekata (živih ili neživih) koja se stječu kroz tercijarno cirkularno isprobavanje, odnosno eksperimentiranje, omogućuju pojavu mentalne reprezentacije i semiotičke funkcije.

Razvoj uloge simbola

Danas je opće shvaćanje simbola kao objekata koji predstavljaju nešto drugo; označitelja koji je različit od označenog. U odraslom svijetu oni su proizvoljni i konvencionalni što znači da njihovo značenje nije sadržano u fizičkim svojstvima simboličkih objekata (Sonesson, 1990). Pošto je objekt tako disociran od njegovog simboličkog značenja smatra se da je značenje nametnuto od društva ili kulture te da pojedinac ima minimalnu ulogu u konstrukciji simbola. U ovome slučaju govorimo o kolektivnim simbolima koji nas trenutno ne zanimaju, ali koji su isto povezani s individualnim simbolima koje su proučavali psihoanalitičari, uključujući i Piageta. Piaget je govorio o tri oblika simbolizma: akcijski, slikovni i verbalni; te je smatrao da simboličke reprezentacije nastaju obogaćivanjem i preobrazbom senzomotorne aktivnosti (Duran, 2001). Govorio je o simbolima kao projekcijama unutarnjeg svijeta na vanjski. Tijekom simboličke projekcije puno je svojstava vanjskih objekata kompenzirano, odnosno objekt ne mora biti istovjetan mentalnoj reprezentaciji kako bi pridobio značenje mentalne reprezentacije. Dijete zapravo nestrpljivo iščekuje projicirati unutarnje reprezentacije na vanjske objekte, odnosno asimilirati vanjske podražaje u sheme (O motivaciji u pozadini simboličke igre će se pričati u idućem odjeljku). Stoga simbole sa gledišta Piagetove teorije spoznajnog razvoja promatramo kao individualne tvorevine i alate za razvijanje spoznaje.

Već pred kraj senzomotorne faze djetetovo djelovanje se proširuje s konkretnih objekata na mentalne reprezentacije. Sve većom elaboracijom senzomotornih shema nastaju unutarnje reprezentacije sve sličnije stvarnosti (na sve većoj razini ekvilibrija). Te mentalne reprezentacije su sve neovisnije o vanjskom podraživanju te se počinju svjesno prizivati, a tako počinje i distinkcija između označenog i označitelja. Označeni objekt može biti potpuno drugačiji od označitelja, odnosno shema označitelja može asimilirati objekt samo na temelju nekih površnih sličnosti (Duran, 1988). Sposobnost ovakve asimilacije je za Piageta (1953) odraz postojanja mentalne reprezentacije, a on ju naziva *semiotičkom funkcijom*⁴. Semiotička funkcija je sposobnost koju dijete stekne u dobi između 18. i 24. mjeseca života, a koja mu omogućuje da oponaša bez izravne prisutnosti modela, koristi jezik, crta, simbolično se igra i ima pristup mentalnim slikama i pamćenju (Bugge, 2009). U svim ovim aktivnostima dijete posjeduje mentalnu reprezentaciju stvarnih objekata i objektnih odnosa, ali ta reprezentacija nikada nije identična objektu. Prvi razlog tomu je nemogućnost konceptualiziranja svih detalja. Drugi razlog je što su samo neka obilježja objekta relevantna za ponašanje dok se druga mogu u potpunosti zanemariti. Treći razlog je mentalna učinkovitost – pojednostavljene kognitivne sheme objekata su korisnije za brzu obradu informacija. S obzirom na ove razloge, semiotička funkcija je sposobnost korištenja sekundarnih objekata, koji predstavljaju kompleksnije primarne objekte, u svrhu pojednostavlivanja i skraćivanja mentalnog kombiniranja. Projekcije takvog tipa razmišljanja nazivaju se simboli. S obzirom da je simbol smisleno povezan s objektom koji označuje, nazivamo ga motiviranim označiteljem za razliku od znaka koji je samo arbitrarno povezan s objektom koji označuje pa ga nazivamo nemotiviranim označiteljem.

Usporedno sa semiotičkom funkcijom, javlja se i nova sposobnost koja služi kao nadogradnja već postojećim obrascima rezoniranja - inovacija kroz mentalnu kombinaciju (Piaget, 1953). Ova sposobnost je logični produžetak empirijskog iskustva jer opetovano ponavljajuće obrasce iz okoline svodi samo na mentalne informacije koje se mogu prizivati i kombinirati kada god, koliko god i gdje god (neovisno o vanjskom podražaju). Logičan je nastavak zato što prenosi

⁴ Namjerno se ova funkcija naziva semiotička jer obuhvaća korištenje simbola i znakova. U semiotici, znanosti koja proučava procese označavanja i pridavanja značenja, bitna je distinkcija između simbola i znaka. Simbol zadržava prirodnu vezu s onime što označuje, dok je veza između znaka i onoga što on označuje isključivo konvencionalna (Sonesson, 1990). Simbol je direktno i smisleno povezan s onime što označuje te ga to čini motiviranim tvorevinom, dok je znak indirektno i arbitrarno povezan s onime što označuje i to ga čini nemotiviranim tvorevinom (Duran, 2001). Simbol Židova je Davidova zvijezda, Kršćana križ, a Slobodnih zidara šestar i ravnalo. Znak za glas r je slovo r, znak za pješački prijelaz je zebra.

zaključivanje sa praktičnog plana na konceptualni plan. Sada se dijete snalazi i u situacijama gdje ne može koristiti ranije stečene sheme (kao na četvrtom stupnju senzomotorne faze). Ako se ovi obrasci ponašanja usporede sa svim prethodnima, oni najviše sličje tercijarnim cirkularnim reakcijama. Njihov funkcionalni kontekst potpuno je isti. Ali, nasuprot potonjem, čini se da sadašnji obrasci ponašanja ne nastaju zbog isprobavanja, već su iznenadno izumljeni; to jest, umjesto da je kontrolirano a posteriorno samim činjenicama, ponašanje je kontrolirano a priorno mentalnom kombinacijom (postoji inovacija, a ne samo otkriće – reprezentacija, a ne samo senzomotorno isprobavanje). Prije nego što ih isproba, dijete predviđa koji obrazac ponašanja neće uspjeti, a koji će uspjeti. Sada umjesto kontroliranja pojedinačnih koraka praktičnog eksperimenta, dijete mora uzimati u obzir cijeli eksperiment – karakteristike subjekta i objekta, karakteristike interakcije. Štoviše, i procedura kojom završava ova unutarnja simulacija je sama po sebi nova, to jest proizlazi iz originalne mentalne kombinacije, a ne iz kombinacije pokreta koji se stvarno izvode u svakoj fazi operacije.

Dakle, sada se po prvi puta javlja prava inovacija. Do sada je postojalo zaključivanje u kojemu je bila evidentna nadmoć praktičnog iskustva (cirkularnog isprobavanja u stvarnom svijetu) nad izvornom inovacijom. Do sada je vanjski pronalazak uvijek bio vrjedniji nego unutarnja kombinatorika. Do sada su se na nove situacije primjenjivale samo poznate sheme, a sada nove sheme nastaju unutarnjim podraživanjem.

Piaget posebno naglašava iduće opažanje svoje kćeri Lucienne (Piaget, 1953). Ovo je iznimno zanimljiv primjer ponašanja u kojemu je pojava simboličke funkcije jasno vidljiva jer je umjesto u unutarnjoj predodžbi sadržana u simboličkoj motoričkoj radnji. On stavlja lančić u kutiju za šibice i ostavlja otvor na kutiji od 3mm. Lucienne poznaje dvije sheme ponašanja koje mogu poslužiti u ovoj situaciji: 'preokrenuti kutiju da predmet ispadne' i 'prstom izvući predmet iz kutije'. Lucienne bezuspješno primjenjuje obje sheme. Zatim zastaje i pokazuje čudnu reakciju. „Ta reakcija je prikladna da nas uvjeri da ona pokušava razmišljati o situaciji, da u svojoj nutrini kombinira radnje koje će izvesti te da zamišlja rješenje... Ona pomno promatra otvor, potom više puta zaredom otvara i zatvara usta, prvo sasvim malo, potom sve više i više...“ (Piaget, 1953, p. 338). Lucienne odmah zatim gura prst u otvor, povlači unutarnju kutiju da bi povećala otvor i uspijeva. Dakle, bez ikakvog empirijskog isprobavanja, Lucienne posredovanjem motorne sheme otvaranja usta dolazi do zaključka o otvaranju kutije. Ona prvo asimilira problem vađenja predmeta

iz kutije u već postojeće sheme. Kada to ne uspijeva, ona se fokusira na otvor kutije. Lucienne asimilira problem vađenja predmeta iz kutije u manje istaknutu, ali u ovoj situaciji reprezentativniju shemu – shemu proširivanja otvora. Proširivanje otvora je proceduralno znanje koje je prethodno naučila i koje je vjerojatno najistaknutije kod jedenja – 'kako bi se hrana pojela, usta se moraju otvoriti'. Analogija koja je tako uspostavljena asimilacijom između uočenog otvora i drugih otvora navodi je da predvidi, zbog prijašnjih iskustava sa svojstvima kutije, da će pritisak na rub otvora proširiti isti. Problem se mentalno reprezentira, sheme se kombiniraju i dovode do inovativnog rješenja.

Čitav spektar inteligentnih ponašanja proizlazi iz nove sposobnosti mentalnog reprezentiranja. Sada kada se svako novo učenje ne mora odvijati kroz empirijsko iskustvo, već unutarnju kombinaciju, ponašanje postaje slojevitije i suptilnije (Piaget i Inhelder, 1986). Na primjer, kada dijete prilazi vratima punih ruku, ono shvaća da mora odložiti predmete iz ruku čak i prije nego krene hvatati kvaku. Također, prije nego udari svoje predmete vratima koja se otvaraju, shvaća da mora pomaknuti predmete u stranu. Ovo su prva ponašanja koja jasno odražavaju unutarnju kombinatoriku.

„Važno je shvatiti da kontrast između usmjerenog isprobavanja (od sekundarnih do tercijarnih cirkularnih reakcija) i stvarne inovacije kroz unutarnje kombiniranje uglavnom proizlazi iz razlike u brzini“ (Piaget, 1953, p. 341). Strukturirajuća aktivnost asimilacije djeluje samo korak po korak tijekom eksperimentalnog isprobavanja, tako da nije odmah vidljiva i skloni smo pripisati otkrića koja iz nje proizlaze isključivo slučajnom dodiru s vanjskim činjenicama. Nasuprot tome, kod inovacije nastale mentalnim kombiniranjem je asimilacija tako brza da se strukturiranje čini iznenadnim. Strukturirajuća asimilacijska aktivnost također prolazi nezapaženo na prvi pogled i skloni smo smatrati "strukture" kao da se same organiziraju. Međutim, ako razmislimo o ulozi intelektualne aktivnosti svojstvene kombiniranoj asimilaciji i akomodaciji, shvaćamo da ta aktivnost nije odsutna kod empirijskog isprobavanja niti beskorisna za strukturiranje reprezentacije. Naprotiv, kombinirana asimilacija i akomodacija predstavljaju pravi pokretač oba ponašanja, a osnovna razlika između tih ponašanja proizlazi iz brzine tih osnovnih procesa – brzine koja je usporena u prvom slučaju fizičkim preprekama i ubrzana u drugom slučaju stjecanjem vještine reprezentiranja.

Isto tako, kontinuitet možemo primijetiti i u postupnom povećanju obilježja i postupnom povećanju svjesnosti o odnosima između stvari (Piaget i Inhelder, 1986). Unutarnje reprezentacijske strukture djeteta su usko vezane sa stupnjem inteligencije na kojemu ono operira. U senzomotornoj fazi, kada je zadatak inteligencije konstrukcija objektivnog svijeta kroz neposredne osjetilne informacije, unutarnje reprezentacijske strukture su ograničene na prve oblike konstruiranog svijeta. U njemu se nalaze „stvari koje se mogu zanjihati“ (asimilirati u shemu njihanja), „stvari koje se mogu sisati“ i sl. Piaget (2013) napominje kako su takve generalizirane sheme predstupnjevi koncepata u odraslom svijetu. Kako bi se došlo do pravih, živih mentalnih predodžbi, senzomotorne sheme se proširuju i obogaćuju, u kontekstu teorije one postaju uravnoteženije s vanjskim svijetom (na višem stupnju ekvilibrija). Sheme počinju obuhvaćati sve više osjetilnih i odnosnih obilježja realnosti. Na primjer, osjetilna obilježja vrata bi bili svi detalji koji se mogu razlikovati (drvo, kvaka, ključanica, težina, tvrdoća, zvuk), dok bi odnosna obilježja vrata bili detalji u kontekstu vremena i drugih objekata (smjer, brzina ili luk otvaranja, tvrdoća ili težina u odnosu na kriterij i sl.). Kroz taj proces uravnoteženja, objekti dobivaju autonomiju kako u perceptivnom vanjskom smislu, tako i u unutarnjem konceptualnom smislu. Što je mentalna reprezentacija objekta bliža realnosti to on ima veću autonomiju u pojedinačnom mentalnom setu, a ta autonomija dostiže stupanj na kojemu se objekt više ne mora prizivati u svom izvornom obliku već pomoću objekata zamjene. Dakle, iako postoji kvalitativna razlika između ponašanja senzomotornog isprobavanja i unutarnjeg kombiniranja, prijelaz s prvog na drugo je i dalje postepen.

Simbolička igra

Igra kao generalna aktivnost je prvenstveno praktičan oblik djelovanja koji je dostupan promatranju izvana. Razni autori je definiraju na temelju različitih kriterija: spontanost, stvaranje ugone, manjak organizacije, oslobođenost od konflikata ili pretjerana motiviranost⁵. Ivić (1981; prema Duran, 1988) izdvaja četiri obilježja igre: samostalnost, autoteličnost (sama sebi svrha), ekspresivnost

⁵ Piaget (2013) se suprotstavlja razlikovanju ovih kriterija pa govori: ako je izvanjska prinuda suprotnost spontanosti, nije li spontanost u igri jednostavno odraz asimilacije prema vlastitim kriterijima, a ne vanjskim; Ako je igra vođena hedonističkim principom, ne proizlazi li ta ugon iz simulirane realnosti koja je prilagođena egu; Možda nedostatak logičke organizacije proizlazi iz toga što igra ne podliježe vanjskim pravilima već dinamici dječjeg ega pa je organizacija igre paralelna organizaciji kognitivnih shema; U igri nema konflikata jer se ona odvija u realnosti u čijoj je potpunoj kontroli ego pa se samim time i razrješenja problema nalaze u domeni ega (bila ona stvarna ili fantastična), stoga ono što je u stvarnosti konflikt može biti kompenzirano u igri. On zapravo želi naglasiti da je glavna odrednica simboličke igre egocentrična asimilacija.

(izražavanje unutarnjih potreba), divergentnost (raznovrsnost ponašanja). Simboličku igru specifično, uz navedena obilježja igre, karakterizira i imaginativnost/ fikcija/ iluzorni plan/ mašta (Ivić, 1981; prema Duran, 1988). Dakle, igra je aktivnost u kojoj je djetetu dopuštena samostalnost, aktivnost u kojoj je dijete motivirano samom preobražujućom igrovnom radnjom, a ne ciljem na kraju te radnje (prema Iviću (1981; prema Duran, 1988)). U igri se izražava cijeli niz unutarnjih stanja pa u jednom trenutku dijete može proigravati emocionalno nabijen doživljaj proživljenog doktorskog pregleda, u drugom može oponašati dinosaura, u trećemu pak osmišljavati novi dizajn svemirske letjelice, pa ona nije strogo ograničena sadržajem. Uvođenjem simboličke funkcije u igrovnu aktivnost igra poprima dobro poznati oblik simboličke igre –mentalne reprezentacije se ispoljavaju pomoću simboličkih sredstava, a povezivanjem istih se grade veće, smislene cjeline igre, dijete je slobodno i rješenja su neograničena.

Piaget (2013) definira simboličku igru iznimno parsimonično – njezino mjesto u kognitivnog razvoju je jedinstveno, ima nekoliko specifičnih funkcija koje su povezane i motivacijski opravdane, a kada se ostvari njezina funkcija, zamjenjuje se drugim oblikom ponašanja. Ono što razlikuje simboličku igru od ostale aktivnosti djeteta je određena orijentiranost ponašanja koju se najbolje karakterizira kao okretanje prema unutra (Piaget, 2013). Simbolička igra za Piageta započinje kada u aktivnosti počne dominirati asimilacija, prvenstveno se to događa kada opadne stroga definiranost vanjskih objekta kako bi se isti uklopili u unutarnje modele i dobili zamjensko značenje i funkciju, s druge strane, dominaciju asimilacije uočavamo kada ponašanje djeteta postane toliko odvojeno od stvarne situacije da se mora pretpostaviti projekcija unutarnjeg plana. U svakoj aktivnosti postoji asimilacija, ali u simboličkoj igri asimilacija postaje nadređena akomodaciji tako da se zapostavlja objektivna ekvilibrirana orijentiranost. Uz to, igra nije aktivnost neovisna o drugim domenama života, igra je vezana sa svim ostalim, a Piaget (2013) ju smatra „produžetkom mišljenja“⁶.

Simbolička igra predstavlja vrhunac dječje igre (Piaget 1953). Ona odgovara ključnoj funkciji koju igra ispunjava u djetetovom životu. Budući da se neprestano mora prilagođavati društvenom svijetu odraslih čiji interesi i pravila ostaju vanjski za njega, kao i fizičkom svijetu koji ono samo djelomično razumije, dijete ne uspijeva, kao što to čine odrasli, u zadovoljavanju

⁶ Jer mišljenje se uvijek nalazi na kontinuumu asimilacije i akomodacije. Simbolička igra nije optimalno/ekvilibrirano mišljenje, ali jest jedna kompenzacijska prilagodba koja vrši cijeli niz važnih funkcija.

afektivnih i čak intelektualnih potreba svoje osobnosti kroz te prilagodbe (Piaget, 2013). Neophodno je za njegovu afektivnu i intelektualnu ravnotežu da mu bude dostupno područje aktivnosti čija motivacija nije prilagodba prema stvarnosti, već asimilacija stvarnosti prema sebi, bez prisile ili ograničenja (Piaget, 2013). Takvo područje je igra koja transformira stvarnost asimilacijom prema unutarnjim modelima djeteta, dok imitacija predstavlja prilagodbu vanjskim modelima.

Osim toga, ključni instrument društvene prilagodbe je jezik, koji dijete ne izmišlja, već mu se prenosi u gotovim, obvezujućim i kolektivnim oblicima. Ti oblici nisu prikladni za izražavanje djetetovih potreba ili njegovog živog iskustva o sebi. Dijete, stoga, treba sredstvo samoizražavanja, tj. sustav znakova koji je ono samo konstruiralo i koji može prilagoditi svojim željama (Piaget 2013). Takav sustav su simboli karakteristični za simboličku igru. Ti simboli se posuđuju imitacijom kao instrumenti, ali se ne koriste za precizno prikazivanje vanjske stvarnosti. Umjesto toga, imitacija služi kao poticajno sredstvo kako bi se postigla razigrana asimilacija. Simbolička igra stoga nije samo asimilacija stvarnosti prema sebi, kao što je to slučaj u općoj igri, već asimilacija omogućena (i ojačana) simboličkim "jezikom" koji je razvijen od strane djeteta i koji je moguće mijenjati prema njegovim potrebama.

Asimilacija koja se događa u simboličkoj igri očituje se u raznolikim interesima koji vode dijete kroz igru; uglavnom su to emocionalni, ali ponekad i kognitivni interesi. Piaget (2013) navodi primjer djevojčice koja je postavljala razna pitanja o mehanici zvona na staroj crkvi; čvrsto je stajala kraj očevog stola, praveći veliku buku. Otac joj je rekao da mu smeta dok radi, ali ona je rekla da joj se ne obraća jer je ona sada crkva (kognitivni interes). Slično tome, djevojčica je bila duboko impresionirana očerupanom patkom koju je vidjela na kuhinjskom stolu. Iste su je večeri su pronašli kako leži na kauču, potpuno mirno da su pomislili da je bolesna. Na početku nije odgovaralo na pitanja, a zatim je potihom rekla: "Ja sam mrtva patka" (teško je razlučiti je li interes emocionalni ili kognitivni u ovom primjeru). Simbolika igra, dakle, može čak ispuniti funkciju koja bi za odraslu osobu bila unutarnji jezik. Umjesto da se jednostavno prisjeća zanimljivog ili impresivnog događaja, dijete ima potrebu za direktnijom simbolikom koja mu omogućuje ponovno proživljavanje događaja.

U simboličkoj igri se najčešće pojavljuju afektivni sukobi (Piaget i Inhelder, 1972). Ako se dogodi neki sukob za vrijeme ručka, na primjer, može se biti siguran da će se sat ili dva kasnije taj

isti sukob ponovno proigravati s lutkama i bit će pronađeno sretno rješenje (Piaget, 2013). Dijete će disciplinirati svoju lutku na inteligentniji način nego što su to roditelji činili s njim; ili će u igri prihvatiti ono što nije prihvatilo za ručkom. Slično tome, ako se dijete prestrašilo velikog psa, u simboličkoj igri će se dogoditi da psi više neće biti zli ili će dijete postati hrabro. Općenito govoreći, simbolička igra pomaže u rješavanju konflikata, u kompenzaciji nezadovoljenih potreba, u obrnutom preuzimanju uloga (poput poslušnosti i autoriteta) itd. (Piaget i Inhelder, 1972).

Ove mnogobrojne funkcije simboličke igre nadahnule su nekoliko teorija koje pokušavaju objasniti sve oblike igre. Najvažnija od tih ranijih teorija je teorija Karla Groosa (Groos, 1899; prema Piaget, 1953), koji je prvi otkrio da igra djece (i životinja) ima bitnu funkcionalnu vrijednost i nije samo razbibriga. On je igru vidio kao uvježbavanje budućih aktivnosti pojedinca. Priprema li se dijete postati svećenik ako se igra da je crkva, a dijete koje se igra da je mrtva patka priprema se za postati ornitolog? Mnogo dublja teorija je ona F. J. J. Buytendijka (Buytendijk, 1933; prema Piaget, 1953), koji povezuje igru sa instinktivnim obrascima ponašanja poput istraživanja, suosjećanja, ostvarivanja kontakta, ritmičnosti i sl. Piagetu su objašnjenja ovih teoretičara bila previše razvedena te je on smatrao da se za objašnjenje igre treba uputiti na pol asimilacije prema sebi, a simboličku igru objasniti u kontekstu sveukupne igrovne djelatnosti, obraćajući posebnu pozornost na razdoblje u kojemu se pojavljuje. Piaget (1953) smatra da u simboličkoj igri asimilacijska aktivnost poprima poseban oblik semiotičke funkcije pri čemu se simboli stvaraju po volji kako bi se upotpunio izraz djetetovog iskustva, kako bi se iskustvo koje dijete još ne može izraziti jezikom izrazilo kroz simbole, proigralo, shvatilo i uklopilo u postojeći kognitivni sustav.

Ova simbolika usredotočena na sebe nije ograničena samo na izražavanje i podržavanje svjesnih interesa djeteta (Piaget, 2013). Simbolička igra često se bavi nesvjesnim sukobima: seksualnim interesima, obranom od anksioznosti, fobijama, agresijom ili identifikacijom s agresorima, povlačenjem zbog straha od rizika ili natjecanja, itd. Ovdje se simbolika igre slična simbolici sna, do te mjere da dječja psihoanaliza često koristi materijale iz igre (Piaget, 2013). Međutim, Freudova teorija dugo je tumačila simboliku sna kao maskiranje temeljeno na mehanizmima potiskivanja i cenzure. Nejasne granice između svjesnog i nesvjesnog, kako ih ilustrira simbolička igra djeteta, sugeriraju da je simbolika sna analogna simbolici igre, jer sanjar istovremeno gubi racionalnu upotrebu jezika, osjećaj stvarnosti i deduktivne ili logičke instrumente svoje inteligencije. Nevoljno, dakle, nalazi se u situaciji simboličke asimilacije koju dijete traži iz

vlastitih razloga. Možda bi interpretaciji snova trebali pristupiti jednako kao i interpretaciji igre? Možda je dinamika nesvjesnog kod odraslih zasnovana na sličnim principima nelingvističkog procesiranja kao kod djece?

U razvoju igre, unatoč kvalitativnim promjenama, također postoji kontinuitet. Vidjeli smo da se u senzomotornoj fazi javlja ponašanje isprobavanja, prvo bez eksperimentalnih varijacija, a zatim s njima. To ponašanje je također ekspresivno, divergentno i intrinzično motivirano te ga se može svrstati u kategoriju igre. Piaget (2013) ju naziva igra uvježbavanja (*eng. practice play*) te kaže: „...simbolička igra je igri uvježbavanja kao što je reprezentacijska inteligencija senzomotornoj inteligenciji.“ Uz to je „simbolička igra reprezentacijskoj inteligenciji isto kao i igra uvježbavanja senzomotornoj inteligenciji – devijacija u smjeru čiste asimilacije“ (Piaget, 2013, p. 17). Dakle kako se događa prijelaz sa senzomotorne na reprezentacijsku inteligenciju, opisan u prethodnom poglavlju, tako se i fokus igre pomiče sa jednostavnih radnji (strukture) i konkretnih objekata prema složenijim radnjama i objektima zamjene.

Tendencije razvoja sadržaja i strukture te njihov odraz na specifične funkcije igre

Proučavajući razvoj igre Duran (1988) smatra primjerenim promatrati razvoj sadržaja kao kvalitativne i narativne komponente igre te razvoj strukture kao kvantitativne i logičke komponente igre. Razvoj sadržaja simboličke igre se kreće od proigravanja jednostavnih radnji i instrumentalnih obrazaca s određenim predmetima prema proigravanju međuljudskih odnosa (krug socijalnih odnosa se sve više širi). Struktura igre postaje složenija u funkciji dobi. Matejić (1978) govori o tri procesa porasta složenosti: organizacija, internalizacija i simbolizacija. Organizacija se shvaća kao Piagetov pojam organizacije: veći broj simboličkih sredstava (shema) se povezuje u koherentnu cjelinu te igra postaje sve neovisnija o drugim aktivnostima djeteta. Internalizacije se odnosi, „s jedne strane na proces izgradnje unutarnjih sredstava za reprezentiranje, dok se, s druge strane, odnosi na proces reduciranja vanjskih oblika reprezentiranja“ (Duran, 2001, p. 154). Proces simbolizacije se odnosi na povećanje udaljenosti između označitelja i označenog.

S obzirom da je sadržaj igre uvijek vezan za odnose s predmetima ili ljudima koji su određeni socijalnim okruženje, promjena sadržaja je vezana za širenje djetetovog iskustva u socijalnom okruženju. S druge strane, za strukturalne promjene vezane za više stupnjeve

organizacije, internalizacije i simbolizacije, potrebno je proširivanje kognitivnih pretpostavki što uključuje shvaćanje uvjetnosti znaka, ovladavanje gramatikom semiotičkog sistema, prevladavanje egocentrizma, pa je promjena strukture vezana za kognitivni razvoj (Duran, 2001). Stoga je funkcija razrješavanja afektivnih sukoba (Piaget i Inhelder, 1972) povezana sa razvojem sadržaja igre dok je funkcija korištenja igre kao poligona za isprobavanje intelektualnih mogućnosti povezana sa razvojem strukture igre.

Postignuća dostignuta kroz igru se generaliziraju na sve aktivnosti u kojima se koriste srodne funkcije. Isto tako se funkcije izvan igre koriste u igri. Tako se razvoj sadržaja i strukture igre odražava na razvoj drugih specifičnih funkcija. Duran (2001) navodi pet specifičnih funkcija koje ćemo ukratko opisati. Simbolička igra u prvom slučaju služi za prevladavanje egocentrizma. Egocentrizam se posebno primijeti u djetetovom govoru, kada objašnjava predmet koristi puno nedefiniranih izraza i izostavlja bitne informacije. Čini se da dijete smatra da riječ prenosi puno više informacija nego što zaista prenosi te tako ne uspijeva razlikovati ego i alter ego, svoje i tuđe poimanje (logički egocentrizam) (Elkind, 1967). Međutim, kroz simboličku igru dijete počinje shvaćati uloge te se njegov ego uspijeva decentrirati. Duran (2001) navodi zanimljiv primjer djevojčice koja u nekoliko minuta igre mijenja tri različite uloge. Elkind (1967) zaključuje da se egocentrizam može prevladati tek kada se simboličan predmet i kognitivna shema koju isti utjelovljuje mogu zadržati u isto vrijeme. Tada dijete koristi uvjetni i realni plan naizmjenično. U drugom slučaju simbolička igra služi za emocionalnu decentraciju. Kao što se u igri uloga internalno definiraju i izdvajaju karakteristike ličnosti pojedinog lika iz djetetove okoline pa se njegovo ponašanje oponaša, tako se i emocionalna stanja izdvajaju i fiksiraju, a pošto se čuju i verbalna obilježja tih stanja dijete vrlo brzo stječe jasne vanjske odrednice emocija. Kroz simboličku igru se emocije proigravaju te se proživljavaju tuđa emocionalna stanja kao da su vlastita (razvoj suosjećanja) (Duran, 2001). Treća izdvojena funkcija je kružno uzrokovanje govornog i kognitivnog razvoja. Piaget nalaže da je učenje jezika samo odraz kognitivnog razvoja, odnosno odraz već postojećih unutarnjih reprezentacija (Bugge, 2009), dok Vigotski (Berk, 2015) naglašava da je jezik facilitator kognitivnog razvoja. Teško je deducirati koje je objašnjenje točno. Pogledajmo primjer djevojčice koja pokušava upitati dječaka što da radi ako beba bude htjela spavati u šetnji (futura drugi): „Ako...što ak'... kada, aa... a kada moja seka bude htjela spavati tu... na, tu kad budemo išle u šetnju u kolicima ak' bude tela spavat.“ Kako Duran (2001) kaže: „Ova rečenica naprosto brekće od stvaralačkog napora.“ Međutim, je li kod ove djevojčice koncept koji

želi izraziti već postojan u mentalnoj reprezentaciji, a ona se muči prenijeti ga u riječi ili ovoj djevojčici jezik pomaže da stvori novu kognitivnu reprezentaciju u futuru drugom. Duran (2001) kaže kako su oba zaključka točna, jezik facilitira kognitivni razvoj jer mu daje strukturu i definirane pojmove s kojima može baratati dok dijete samostalno stvara kognitivne reprezentacije pomoću mentalnih kombinacija koje se zatim odražavaju u jeziku. U ovakvom slučaju (primjer djevojčice) neposrednog ulaganja napora kako bi se izrazila zabrinutost i jezik i kognicija se strukturiraju u isto vrijeme. Četvrta izdvojena funkcija simboličke igre je autonomizacija semiotičkih sredstava. Dijete kroz simboličku igru shvaća uvjetnost i fiktivnost simbola. Ono „kao da se neprestano vozi na dva kolosijeka: realnom i uvjetnom, a pri tome je potpuno svjesno uvjetnosti rečenog i učinjenog...“ (Duran, 2001). Peta funkcija je prihvaćanje spolne uloge i društvenih običaja svoje mikrosredine. S obzirom da su u igri sadržane brojne svakidašnje situacije, ona služi za konsolidaciju svakidašnjih ponašanja te pronalaženje vlastitog identiteta unutar tog ponašanja.

Praktična analiza simboličke igre

Kako bi se detaljnije analizirala simboličku igru potrebno je odrediti njezinu jedinicu. Vigotski (1977, prema Duran, 2001) definira igrovnu jedinicu kao najmanji dio igre koji još uvijek ima značenje. Duran (2001) dodaje da je to dio igre kojemu se još uvijek može pripisati riječ „tobože“ ili „kobajagi“. Dijete koje tobože razgovara na telefon tako što prinosi paket maramica uhu i govori „halo, halo!“, a zatim kima glavom kao da razumije što mu sugovornik govori, prakticira simboličku igru sa jednom igrovnom jedinicom. Igrovna jedinica je „priča na telefon“ (tobože). Ovu igrovnu jedinicu se može promatrati kao kognitivnu shemu „pričanja na telefon“ koja asimilira vanjski sadržaj. Ta shema je utjelovljena kroz različita simbolička sredstva: motorička radnja (prinošenje „telefona“ uhu), objekt-zamjena (telefon-paket maramica), govor (halo,halo). Dakle simbolička igra se sastoji od igrovnih jedinica, a igrovne jedinice možemo raščlaniti na simbolička sredstva (Duran, 2001). Duran (2001) na ovaj način stvara podjedinice simboličke igre koje izvrsno služe za sistematično promatranje simboličke igre.

Ako se prihvati podjela na igrovne jedinice i simbolička sredstva, onda analizu simboličke igre možemo provesti na tri razine: proučavanje tipova simboličkih sredstava koja tvore igrovne jedinice, proučavanje načina organizacije simboličkih sredstava pri tvorbi igrovne jedinice te međusobno kombiniranje igrovnih jedinica u stvaranju složenih igrovnih djelatnosti.

Igrovna jedinica je najmanji dio igre koji ima značenje i kojemu se pripisuje riječ „tobože“. Simbolička sredstva su dijelovi igrovne jedinice koja služe za prenošenje mentalnih sadržaja. Simbolička sredstva su prema Duran (2001): simbolički objekti zamjene, simboličke radnje (motoričke predmetne radnje, pokreti i držanje tijela, samoodnosne radnje), mentalni reprezentant i govor (kao značenjsko i kao paralingvističko sredstvo).

Istraživanje Mirjane Duran (1988): Simbolička igra djece u različitim socio-kulturalnim uvjetima

Predstavit će se istraživanje Mirjane Duran iz 1988. godine kako bi se prikazalo kako se na sistematičan način i uz visoku kontrolu uvjeta s minimalnim učinkom na ekološku valjanost može istraživati simbolička igra. Ovaj tip istraživanja se može uklopiti u različita istraživačka pitanja, a u ovom istraživanju se ispituje razlika u različitim mjerilima simboličke igre kod djece različitih socio-kulturalnih pozadina.

Mjere simboličke igre su bile broj igrovnih jedinica, učestalost i vrste simboličkih sredstava te su se iste uspoređivale kod različitih socio-kulturalnih grupa djece. Kriteriji za određivanje igrovne jedinice i vrste simboličkih sredstava su navedeni u prethodnom poglavlju.

U istraživanju su sudjelovala gradska djeca visokoobrazovanih roditelja i roditelja koji su nekvalificirani radnici te seoska djeca (N=120, dob=5-6). Istraživači su posjetili svaku obitelj prije istraživanja kako bi upoznali djecu i kako im dolazak na istraživanje (u njihovom vrtiću) ne bi bio stresan. Vrtićka soba je preuređena za svrhe istraživanja: kamera je skrivena i ugrađeni su mikrofoni, igračke su bile raspoređene tako da sugeriraju na igru obitelji (prije svakog novog pokušaja su vraćene u početnu poziciju). Za istraživanje je dovođeno po dvoje djece različitog spola te je djevojčici obučena pregača, a dječaku prsluk (oba odjevna predmeta su bila opremljena mikrofonomima). Eksperimentator bi im rekao da sada ima posla i da će ih posjetiti kasnije, a zatim ih je ostavio potpuno same u prostoriji na 20 minuta. Igra je promatrana u stvarnom vremenu te audio i vizualno snimana.

Pri analizi je uzeto 10 minuta „najbolje igre svakog para“ te je nekoliko nezavisnih ocjenjivača brojalo igrovne jedinice i bilježilo vrste simboličkih sredstava koji su se pojavili. Kod gradske djece visokoobrazovanih roditelja je utvrđen najveći broj igrovnih jedinica ($p < 0.01$), oko 35% manje igrovnih jedinica je bilo kod gradske djece čiji su roditelji nekvalificirani radnici

($p < 0.01$) dok je 40% manje igrovnih jedinica uočeno kod seoske djece ($p < 0.01$). Gradska djeca visokoobrazovanih roditelja koristila su više svih vrsta simboličkih sredstava osim mentalnih reprezentanata. Druge dvije grupe su pokazale veću sličnost u korištenju simboličkih sredstava.

Iako navedeno istraživanje Mirjane Duran sadrži još niz bitnih zaključaka, ograničit ćemo se samo na glavne spoznaje istoga. Ovo istraživanje je proizašlo iz cijele tradicije istraživanja dječjeg razvoja, a velikim dijelom i istraživanja Jeana Piageta. Ukazuje nam kako se neki rani kvalitativni podaci dobiveni na nesavršenom uzorku, u nesavršenim uvjetima, ali vrlo detaljno kritički sagledani, mogu koristiti kao teorijska podloga jednom modernom istraživanju rezultirajući vrijednim kvantitativnim podacima o dječjem razvoju.

Kritički osvrt

„Piagetovo djelo o razvojnoj psihologiji spoznaje predstavlja dosad najopsežniji i najdiferenciraniji pokušaj empirijskog otkrivanja i teorijske prorade razvoja ljudske spoznaje...“ (Bugge, 2009, p.110). Njegov ekspanzivan pokušaj stvaranja logičkog sistema u tada potpuno fragmentiranom i nerazvijenom području proučavanja psihološkog razvoja je u jednu ruku vrijedan divljenja, a u drugu ruku naizgled beznadan posao shvaćanja kompleksnih razvojnih promjena koje su posljedica niza faktora, od specifičnih bioloških, socijalnih i okolinskih utjecaja do manje specifičnog utjecaja bioloških ciklusa, *Zeitgeist*-a ili kulture.

Kritike Piagetove teorije se odnose na biologizam i redukcionizam, krive procjene dobnih granica za različite sposobnosti, metodološke i statističke nedostatke, izražavanje neutemeljenih zaključaka i sl. (Bugge, 2009). Iste kritike se odnose na pojedine dijelove stvaralaštva s obzirom da je ono tako opsežno. Fokusirat ćemo se na kritike podataka iznesenih u ovome radu.

Osvrćući se na temeljne pojmove spoznajnog razvoja, uočavamo da Piaget dijeli aspekte razvoja u dvije kategorije – konstantni i promjenjivi aspekti (Piaget, 1953). Konstantni aspekti su *proces* adaptacije i organizacije, dok su promjenjivi aspekti *strukture* koje naziva shemama. Osim razlike u promjenjivosti između ovih pojmova uočavamo i razliku u kvaliteti – prvi su procesi iznimno apstrahirani, dok su druge strukture specifične. Bugge (2009) se pita je li razlika između konstantnih i promjenjivih aspekata razvojnog kontinuuma samo u stupnju apstrakcije pojmova, a ne zapravo u promjenjivosti. Ako obrnemo razine apstrakcije pa adaptacija i organizacija postanu

specifični, a sheme apstrahirane: adaptacija postaje promjenjivi aspekt pa je u senzomotornoj fazi određuju praktični ciljevi, u predoperacijskoj fazi socijalno okruženje i kolektivni simboli, a u formalnoj fazi izolirani etički principi. S druge strane, shema se može odlikovati samo sistematizacijom i samoregulacijom pa postati konstantni aspekt kontinuuma. Ovaj konceptualni problem – tzv. „samovoljno-manipulativna konstrukcija teorijskih pojmova“ – se ne mora odražavati na praktične zaključke jer uglavnom intuitivno postavljamo pojmove sheme, adaptacije ili organizacije na isti nivo apstrakcije. Samim korištenjem ovih pojmova smo već na klimavom tlu, ali isto tako su ovo vrlo korisne apstrakcije za proučavanje ponašanja kao što se vidi u pregledu kognitivnog razvoja u senzomotornoj fazi.

Piaget je stadije razvoja razdijelio prema dominaciji različitih funkcija, međutim kasnija istraživanja (Siegel i Brainerd, 1978) su pokazala da se pojedini stupnjevi teško razdvajaju u stvarnosti. Piagetova teorija ocrtava različite stupnjeve kognitivnog razvoja, od kojih svaki ima fiksne karakteristike. Ova perspektiva može previše pojednostaviti složenost dječjih kognitivnih sposobnosti i previdjeti individualne varijacije. Na primjer, neka djeca mogu pokazati znakove reprezentacijskog mišljenja ranije nego što je Piaget previdio te isto tako se mogu nastaviti simbolički igrati i znatno nakon završetka predoperacijske faze (Siegel i Brainerd, 1978).

Nadalje, mnogi zapostavljaju činjenicu da je Piagetov rad usmjeren na spoznajni razvoj pa krivo očekuju da će biti ubrojani i drugi psihološki aspekti poput emocija i socijalnog života. Iako Piagetova kvalitativna metoda omogućuje uvid u cijelu širinu dječjeg iskustva, treba ostati suzdržan u prihvaćanju otkrića nastalih kao nusprodukt istraživanja specifično – spoznajnog razvoja. Njegova istraživanja su ograničena i uzorkom ispitanika jer su provođena na djeci zapadnjačke kulture (kršćani u industrijski razvijenim zemljama) i srednjeg socioekonomskog statusa (Piaget i Inhelder, 1986) ili na njegovoj vlastitoj djeci (Piaget, 1953) što znatno ograničava mogućnost generaliziranja i opseg (Bugge, 2009). S druge strane, možemo reći da se Piaget fokusirao na procese koji su univerzalni isto kao i psihomotorna reakcija pa ih se može istraživati na bilo kojoj populaciji.

Još jedna kritična točka odnosi se na Piagetovo gledište o dječjem kognitivnom razvoju kao isključivo potaknutom unutarnjim procesima sazrijevanja. Kao što je prikazano u ovome radu, Piaget detaljno razrađuje individualnu dinamiku razvoja simboličke igre, ali pri tome umanjuje ulogu društvene interakcije i kulturnog prijenosa u oblikovanju kognitivnih sposobnosti. Novija

istraživanja, posebno pod utjecajem sociokulturnih teorija poput Vigotskog, naglašavaju važnost vođenog sudjelovanja i kulturnih alata u poticanju vještina simboličke igre (Berk, 2015, Siegel i Brainerd, 1978).

Za kraj, korištenje kvalitativne metode opažanja i polustrukturiranog intervjuiranja je s jedne strane rezultiralo vrlo bogatim uvidom u dječji svijet, dok je s druge strane ograničilo teoriju subjektivnošću opažača. Osobno, čitanje Piagetovih djela je iznimno obogaćujuće iskustvo koje započinje vrlo slojevitim načinom izražavanja, gustim rečenicama i vrlo jasnom logičkom niti među izjavama. Opservacije ponašanja su vjerne i dovoljno detaljno opisane, a iznimno je zanimljivo kako on uspijeva svaki mali obrazac ponašanja uklopiti u svoj sistem. Smatram da će svatko tko se odvaži pročitati originalan Piagetov rad shvatiti moć kvalitativne metode. Naposljetku, kvalitativnom metodom smo dobili detaljan uvid u dinamiku prelaska sa senzomotorne inteligencije na reprezentacijsku te jasnu poveznicu između novo-razvijene inteligencije i tendencije simboličkoj igri u ranom djetinjstvu.

Piaget je postavio temelje, a njegovi nasljednici su preuzeli iscrpljujući posao empirijske verifikacije njegovih pronalazaka. Prikazali smo nacrt istraživanja psihologinje koja je nasljednica Piagetove tradicije (Duran, 1988) i uočili kako se simbolička igra može istraživati tako da bude na nivou moderne psihologijske metodologije. Rečeno je da simbolička igra ispunjava afektivne i intelektualne potrebe, međutim čini se da se struktura igre mijenja ovisno o funkciji koju ispunja (Duran, 2001); stoga bi se u budućnosti trebao razgranati pojam simboličke igre. Dakle, shvaćanje simboličke igre kao ponašanja u kojemu dominira asimilacija je preširoko te ga je potrebno razložiti. Smatram da će najplodonosnija istraživanja biti na populaciji predškolske djece sa psihološkim smetnjama koja su u sustavu zdravstva ili nekom drugom obliku psihološkog liječenja jer ćemo kod njih imati najdetaljniji uvid u obiteljsko i individualno stanje te moći povezati ponašanje sa različitim faktorima koji utječu na njihov razvoj.

Zaključak

Konstruktivistička teorija spoznajnog razvoja koju je predložio Jean Piaget objašnjava promjene u psihološkom razvoju od rođenja do odrasle dobi. Piaget nalaže da su kognitivne sheme u podlozi spoznaje te da se one mijenjaju i napreduju pomoću univerzalnih procesa adaptacije, organizacije i ekvibracije. Reprezentacijska inteligencija nastaje iz senzomotorne inteligencije pred kraj druge

godine života te donosi niz novih sposobnosti među kojima je najvažnija semiotička funkcija. Ista omogućuje djetetu da oponaša bez izravne prisutnosti modela, koristi jezik, crta, ima pristup mentalnim slikama te da se simbolički igra. Simbolička igra je tip ponašanja koji se javlja u predoperacijskoj fazi te ga karakterizira korištenje zamjenskih objekata i dominacija asimilacije prema egu. Ispunjava različite funkcije, a najvažnija je da pruža djetetu mentalni prostor u kojemu može isprobavati, koristiti vlastiti jezik i razrađivati vlastite unutarnje konflikte bez uplitanja odraslih. Simbolička igra se sadržajno širi i strukturalno usložnjava dok ne nestane i ne bude zamijenjena drugim oblicima ponašanja pred kraj predoperacijske faze. Zamjenjuje ju unutarnji govor, igra s pravilima, mogućnost razmjene mentalnih sadržaja pomoću jezika. Piagetova teorija nam daje uvid u genezu ljudske spoznaje, međutim ona ne samo da ima nedostatke, nego i pogreške.

Literatura

- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental psychology*, 28(2), 191.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
- Binguier, J.C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buggle, F. (2009). *Razvojna psihologija Jeana Piageta: o spoznajnom razvoju djeteta*. Naklada Slap.
- Duran M. (1988). Simbolička igra djece u različitim socio-kulturalnim uvjetima. U M. Duran, D. Plut, M. Mitrović (Ed.). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025-1034.
- Goldstein, E. B. (2011). *Osjeti i percepcija*. Naklada Slap.
- Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti*. Nolit.

- Lee, D. N., Craig, C. M. i Grealy, M. A. (1999). Sensory and intrinsic coordination of movement. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 266(1432), 2029-2035.
- Matejić, Z. (1978). *Simbolička igra kod dece predškolskog uzrasta* (Doctoral dissertation, Master's thesis, Faculty of Philosophy, University of Belgrade). Beograd: Filozofski fakultet, Sveučilište u Beogradu).
- Sevinc, G. (2019). A review on the neo-Piagetian theory of cognitive development. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 611-631.
- Siegel, L. S. i Brainerd, C. J. (1978). *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory*. Academic Press
- Sonesson, G. (1990). The semiotic function and the genesis of pictorial meaning. In *Center/Periphery in representations and institutions. Proceedings from the Conference of The International Semiotics Institute, Imatra, Finland, July 16-21* (pp. 211-156). Imatra: Acta Semiotica Fennica.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic books.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta; izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Piaget, J. (1953). *The Origin of Intelligence in the Child*. Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (Vol. 25). Routledge.