

Tamara Pribišev
Beleslin



Igranje sa decom: profesionalna kompetencija vaspitača



Banja Luka, 2025.

Naslov djela:

Igranje sa decom: profesionalna kompetencija
vaspitača

Autor:

Prof. dr Tamara Pribišeć Beleslin

Izdavač:

Univerzitet u Banjoj Luci
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
Banja Luka, Univerzitetski grad, Bulevar
vojvode Petra Bojovića 1A

Za izdavača:

prof. dr Srđan Dušanić

Recenzenti:

Prof. dr Aleksandra Šindić,
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
Prof. dr Marica Travar,
Pedagoški fakultet u Bijeljini Univerziteta u
Istočnom Sarajevu

Licenca:

Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC) [https://
creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Sekretar izdavačke djelatnosti:

Marko Ačić

Lektura i korektura:

dr Dragan Dragomirović

Mjesto i godina štampanja:

Banja Luka, 2025.

Štampa:**Tiraž:**

100

Sadržaj

Uvod u fenomen igranja vaspitača sa decom u predškolskom vaspitanju i obrazovanju	7
Kratak istorijski prikaz razvoja pedagoških ideja o važnosti igranja odraslih sa decom u ranom detinjstvu	17
Antički period (stari vek)	19
Srednji vek	20
Prosvetiteljstvo i novi vek	21
XIX vek: počeci institucionalnog predškolskog vaspitanja	22
Na prelazu u XX vek: širenje predškolskog obrazovanja i teorijskih koncepcija o igri	24
Druga polovina XX veka	27
Vrednosti i paradigme u predškolskom vaspitanju usmerene ka igranju u XXI veku	29
Ka pedagogiji zasnovanoj na igri: Teorijska razmatranja i specifičnosti	37
Konceptualno preispitivanje igre kao pedagoškog fenomena	39
Uloga odraslih u pedagogiji zasnovanoj na igri	42
Igrovnost vaspitača kao lična dimenzija i igra sa decom kao profesionalna kompetencija	45
Igrovnost vaspitača kroz prizmu transakcione analize: ka operacionalizaciji teorijskog konstrukta u dva istraživanja	47

Ego Stanja iz ugla razumevanja igrovnosti vaspitača.	50
Empirijska operacionalizacija teorijskih konstrukata.	52
Dizajn empirijske kvalitativne studije	57
Problem istraživanja	58
Predmet istraživanja	58
Namera i ciljevi istraživanja.	59
Namera studije.	59
Opšti istraživački cilj i specifična istraživačka pitanja	59
Populacija i uzorak	60
Instrument i tehnike prikupljanja podataka.	61
Procedure analize kvalitativnih podataka	61
Ograničenja studije	63
Prikaz rezultata studije o igranju vaspitača u našem institucionalnom kontekstu	65
Uvod u analizu	66
Prikaz rezultata	67
Konceptualizacija igranja: Kako vaspitači definišu i opisuju fenomen igranja sa decom u kontekstu svoje profesionalne prakse?	67
Definisanje igranja sa decom od strane vaspitača.	78
Ključne karakteristike igranja vaspitača sa decom.	82
Razumevanje uloge vaspitača tokom igranja sa decom.	86
Interpretacija rezultata u svetlu drugih studija	88
Dimenzije igrovnosti kao lične osobine potrebne za profesionalnu kompetenciju	92
Ključne kompetencije za igru sa decom: perspektiva vaspitača	96
Lične osobine vaspitača (podsticajna dimenzija)	97
Stručne kompetencije vaspitača (sadržajna dimenzija)	98
Integracija znanja, veština i stavova u praksi igre (integrativna dimenzija)	99

Komunikacione i akcione komponente igranja sa decom kao profesionalne kompetencije vaspitača	102
Integracija komponenti igrovne kompetencije vaspitača	107
Interpretacija rezultata u svetlu drugih studija	113
Zaključno razmatranje	116

Igranje vaspitača sa decom u savremenom predškolskom kontekstu kao multidimenzionalna kompetencija – Zaključna razmatranja

Lična dimenzija igranja sa decom: lične osobine vaspitača i sklonost ka igri	122
Dimenzija teorijskih znanja o igranju i veština za igru	124
Relaciona dimenzija: partnerski odnos i komunikacija u igri	127
Refleksivna dimenzija: kritičko promišljanje i prilagođavanje prakse	129

Implikacije za inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje vaspitača

Integracija teorije i prakse igre u inicijalno obrazovanje vaspitača	134
Kontinuirano stručno usavršavanje: ka kulturi refleksije i pedagogiji zasnovanoj na igri	136

Lista tabela i grafičkih prikaza

Tabela 1: Prikaz tema (kategorija) i sub-tema (sub-kategorija) sa primerima nastalim na osnovu različitih vrsta kodiranja za prvo istraživačko pitanje: Kako vaspitači definišu igranje sa decom

Tabela 2: Prikaz tema (kategorija) sa primerima nastalim na osnovu različitih vrsta kodiranja za drugo istraživačko pitanje: dimenzije igrovnosti kao deo profesionalne kompetencije vaspitača

Tabela 3: Prikaz tema (kategorija) nastalim na osnovu različitih vrsta kodiranja za treće istraživačko pitanje: psihičke, komunikacijske i akcijske dimenzije igrovnosti kao profesionalne kompetencije vaspitača

Slika 1: Komponente igrovne kompetencije vaspitača

Uvod u fenomen igranja vaspitača sa decom u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Igra i igrovnost predstavljaju centralne odrednice ranog detinjstva i vaspitanja dece, ali su istorijski posmatrane uglavnom kroz prizmu dečje aktivnosti. Fenomen igrovnosti odraslih, odnosno, sklonosti odraslih da se uključe u kreativne interakcije i prepuste igranju, dugo je bio potcenjen u naučnim istraživanjima, delom zbog dominantnog stava da je igra najvećim delom dečija aktivnost (Jovanović, 2020; Sutton-Smith, 1997), delom zbog njene istorijske marginalizacije kao ljudske aktivnosti (Stojiljković et al., 2019, prema Jovanović, 2020). Tek od početka 21. veka raste interesovanje za igrovnost kao osobinu i kompetenciju odraslih, naročito vaspitača u predškolskom okruženju sa sve snažnijom pojavom pedagogije zasnovane na igri. U kontekstu predškolskog vaspitanja, igrovnost vaspitača sagledava se kao važan činilac kvalitetnog učenja i razvoja dece. Tradicionalno se smatralo da je uloga vaspitača da obezbedi uslove za dečiju igru, dok svoju ulogu zadržava u funkciji posmatrača ili saigrača. Međutim, savremena pedagogija ukazuje da i ponašanje samih vaspitača može (i treba da) bude prožeto igrovnosti. Igrivi vaspitači, oni koji kroz humor, entuzijazam i kreativnost ulaze u interakcije sa decom, doprinose stvaranju podsticajne atmosfere za učenje. Empirijska studija Pinčoverove (Pinchover, 2017) pokazala je, na primer, da su pojedini aspekti igrovnosti vaspitača (poput spontanosti i sklonosti ka šali) statistički značajno povezani sa višim nivoom igrovnosti dece u vrtiću. Drugim rečima, deca su razigranija u prisustvu vaspitača koji i sami pokazuju razigrano ponašanje, omogućujući da igra odraslih podstiče igru dece, odnosno da igrovnost odraslih modeluje i obogaćuje igrovnost dece. Sa druge strane, interakcija vaspitača i dece u igrovnom kontekstu utiče na veću učestalost i uključivanje dece u igre, a povećava i kompleksnost igrovnog konteksta (McAfee & Leong, 2010, prema Pinchover, 2017).

Važnost igrovnosti kao crte ličnosti vaspitača, koja doprinosi razvoju profesionalne kompetencije igranja sa decom, te mogućnosti metodičkog oblikovanja okruženja zasnovanog na paradigmi pedagogije bazirane na igri, ogleda se, velikim delom, u kvalitetu odnosa sa decom u igri i drugim aktivnostima koje vaspitači planiraju i organizuju u dečijim vrtićima. Istraživanja iz oblasti sociologije detinjstva i pedagogije igre naglašavaju da razigrani, neformalni pristup smanjuje hijerarhijsku distancu između odraslih i dece. Kako ističe Singerova (Singer, 2013; 2015), igrovnost vaspitača pomaže da se prevaziđu razlike u moći u relaciji odrasli – dete, i sprečava da deca budu preopterećena strogim pravilima i disciplinom, stvarajući klimu zajedničkog zadovoljstva i kreativnosti. U

takvoj igrolikoj atmosferi deca su slobodnija da se izraze, sarađuju i istražuju, što povoljno utiče na njihove socio-emocionalne i kognitivne ishode (Pinchover, 2017). Istovremeno, uloga vaspitača se menja od tradicionalnog pristupa usmerenog ka odraslom koji rukovodi procese obrazovanja i vaspitanja, ka pristupa koji ističu važnost vaspitačeve uloge partnera u igri i učenju (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Igrovnost kao ličnosna crta ima značajne implikacije za profesiju vaspitača, s obzirom da se od njih očekuje da kroz igru podstiču razvoj dece, kreativnost, radoznalost i komunikaciju. Upravo zbog toga je proučavanje igrovnosti odraslih i njeno povezivanje sa pedagoškom praksom od posebne važnosti.

Igrovnost (engl. *playfulness*) je složen i višedimenzionalan konstrukt koji se izučava u različitim disciplinama, najviše u okviru psihologije ličnosti. U savremenoj psihološkoj literaturi sve više se prepoznaje kao stabilna i značajna crta ličnosti, koja se odnosi na individualnu sklonost da se životne situacije preoblikuju tako da podstiču humor, kreativnost i zabavu (Proyer, 2012a). Ova crta ličnosti povezuje se sa sposobnošću osobe da na fleksibilan i inovativan način pristupa zadacima, komunicira sa drugima i pronalazi smisao i zadovoljstvo u svakodnevnim aktivnostima. Istraživanja ukazuju da je igrovnost povezana sa opštim psihološkim dobrobiti, doživljenim životnim zadovoljstvom, humorom i kreativnošću (Proyer, 2014; Shen et al., 2014). U najširem smislu, igrovnost se može definisati kao tendencija pojedinca da situacije sagledava i na njih reaguje na kreativan, razigran način, tražeći u njima elemente zabave i izazova. Na primer, Barnett (Barnett, 2007: 955, citirano u Proyer, 2013: 1 paragraf) predlaže definiciju igrovnosti kod odraslih kao „predispozicija da se situacija uobliči (ili preobliči) na takav način da se sebi (a moguće i drugima) omogući doživljaj zabave, humora i/ili razonode“. Ovakva definicija naglašava da igrovnost nije isto što i formalna igra, već pre dispozicija ličnosti, tj. sposobnost da se i u ozbiljnim okolnostima pronađe okvir za stvaralačku zaigranost.

Različiti modeli pokušali su da izmere igrovnost kao multidimenzionalni konstrukt. Proyer (Proyer, 2012b) je prvi razvio *Kratku meru igrivosti kod odraslih* (SMAP), koja omogućava globalnu samoprocenu igrovnosti i dodatno potvrđuje njenu relevantnost kao pozitivne osobine ličnosti. Istraživanja pokazuju da pojedinci sa visokim nivoom igrivosti doživljavaju više radosti, pokazuju veću kreativnost i poseduju snažnije veštine suočavanja sa izazovnim situacijama. Ove osobine ne samo da podržavaju lični razvoj, već doprinose i širem druš-

tvenom i organizacionom blagostanju, čineći igrivost vrednim konstruktom u okviru pozitivne psihologije (Proyer, 2012a). Šenova i saradnici (Shen et al., 2014) su, na primer, validirali APTS skalu (*Adult Playfulness Trait Scale*), kojom su identifikovane četiri dimenzije igrovnosti: spontanost, ekspresivnost, humor i mentalna razigranost. Ove dimenzije ukazuju na složenost i razvojni značaj igrovnosti, posebno u kontekstu obrazovanja, komunikacije i profesionalnog funkcionisanja (Shen et al., 2014). Autori u hijerarhijskom APTS modelu razlikuju tri osnovne dimenzije crte igrovnosti: motivacija za zabavom koja predstavlja tendenciju da se traži zadovoljstvo i humor u aktivnostima, nespupatnost kroz odsustvo socijalnih inhibicija koje bi ometale razigrano ponašanje i spontanost. Dalje u svojim istraživanjima na validaciji predloženog modela, smatraju da ona uključuje relevantne konstrukte ličnosti, ponašanja, stavove i percepciju (Shen et al., 2014). Istraživanje Jovanovićeve (2020) u populaciji odraslih u Srbiji potvrdilo je ove dimenzije igrovnosti. Ispitanici su visoko ocenili svaku od njih, pri čemu je naročito izražena bila dimenzija motivacije ka zabavi. Ovi rezultati sugerišu da se i kod odraslih može pouzdano identifikovati igrovnost kao relativno trajna crta ličnosti, povezana sa optimizmom, kreativnošću i dobrim socio-psihološkim funkcionisanjem (Proyer, 2017; Yue et al., 2016). U psihološkoj literaturi, jasno se razlikuju igrovnost i igrovno ponašanje. Tako Šen i saradnici (Shen et al., 2014) igrovnosti (*playfulness*) tumače kao trajne crte ličnosti, koja uključuje kognitivne i emocionalne aspekte koji utiču na to kako osoba vidi svet, reaguje na okolnosti i unosi vedrinu u svakodnevni život, dok je igrovno ponašanje (*playful behavior*) spoljašnji izraz ili manifestacija te crte u konkretnim situacijama i, kontekstualizovano, odnosi se na vidljive akcije i aktivnosti koje odražavaju igrovnost u praksi, te se može menjati u zavisnosti od situacije i okruženja, čak i kod osoba koje imaju visoku ili nisku urođenu igrovnost. Glavna razlika je, dakle, u tome što je igrovnost stabilna crta ličnosti (koja deluje kao interna motivaciona struktura), dok je igrovno ponašanje situaciono-zavisna manifestacija te crte. Osoba može imati visok nivo igrovnosti, ali ne ispoljavati igrovno ponašanje u svim kontekstima (npr. zbog socijalnih očekivanja ili profesionalnih ograničenja) (Shen et al., 2014).

Sa druge strane, metodika i pedagogija, posebno pedagogija igre koja se razvija, igrovnost odraslih posmatraju kroz prizmu vaspitnih i spontanih aktivnosti u obrazovnom procesu. Stoga se igrovnost često definiše opisno, kroz karakteristike ponašanja koje odražavaju razigran pristup. Kao sastavni deo pedago-

gije igre, podrazumeva različite izraze i oblike ponašanja koji podstiču učenje i razvoj dece. Prema Sinodijevoj i saradnicima (Synodi et al., 2015), igrovnost uključuje elemente kao što su humor, zadirkivanje, mimiku, zagonetke i rime, pevanje, zajedničke aktivnosti u različitim kontekstima i sa različitim resursima (ljudskim i materijalnim), smeh, mangupiranje, spontanost, duhovitost, izmišljanje pravila i rituala za početak, održavanje i završetak igre, kao i šalu i smejanje. Igranje odraslih i ulazak odraslih u igru, pored već uspostavljenih strategija njenog obogaćivanja koje su tradicionalno određene u predškolskoj pedagogiji i metodikama, što se najčešće ispoljava kroz razdvajanje "spontane dečije igre" kao razvojne potrebe od igrovni aktivnosti koje se usmeravaju ka učenju i podučavanju koje predstavljaju vaspitno-obrazovane uticaje (Johnson et al., 1999; Pribišev Beleslin, 2014; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Sutton-Smith, 1997). Time se tradicionalno naglašava "retorika progresa" (Sutton-Smith, 1997), kao dominantan narativ u pedagogiji i psihologiji igre koji ističe razvojnu funkciju igre, posmatrajući je kao mehanizam adaptacije, učenja i socijalizacije djeteta. Ovaj pristup, kako ističe Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997), bio je centralan u obrazovnim i razvojno-psihološkim teorijama tokom XX veka, uključujući i interpretacije igre u pedagoškom kontekstu. U tom okviru, igra se posmatra kao ključna razvojna aktivnost u ranom detinjstvu, gde se od deteta očekuje da kroz igru razvija jezičke, simboličke i socijalne veštine, što je često praćeno didaktičkim strategijama koje imaju jasno definisane obrazovne ciljeve (Lobman, 2007; Smith, 2010). Dominacija ovakvog pogleda marginalizuje autentične izraze odraslih u igrovnosti, te ignoriše mogućnost da igra doprinosi razvoju i odraslih, uključujući i kulturnu dimenziju razvoja društva.

Stoga, savremeni pristupi vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu podrazumevaju i osnaživanje igrovnosti kod vaspitača kroz razvoj profesionalne kompetencije za igranje koja omogućava stvaranje podsticajnog i odgovarajućeg obrazovnog okruženja za decu, koji obuhvata širok dijapazon ponašanja, od verbalne dovitljivosti i upotrebe humora, do fizičke razigranosti i stvaranja posebnih „pravila igre” u svakodnevnim situacijama, koji zajedno čine igrovnu atmosferu u dečijem vrtiću.

Savremeni teorijski okviri sve češće integrišu psihološke i pedagoške aspekte igrovnosti u jedinstven pogled na učenje kroz igru. Pramling Samuelsonova i Johansonova (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) uvode jedinstvenu sintagmu "igranje-učenje" (*playing-learning*), ističući da su igra i učenje neraz-

dvojne dimenzije predškolske prakse, jer kako navode, deca uče dok se igraju, igraju se učeći, a kvalitetno učenje u tom uzrastu najčešće poprima oblik igre. Slično tome, Sinodi i saradnici (Synodi et al., 2015) govore o pedagogiji igre, koja podrazumeva plansko integrisanje elemenata igre i igrovnosti u sve aspekte kurikuluma ranog detinjstva. U pedagoškom kontekstu, igrovnost se smatra jednim od ključnih osnova kojima da poštuje pravo dece na igru, a istovremeno i olakšava učenje kroz interakciju i kreativnost. Ona se ne vezuje isključivo za spontanu aktivnost dece, već i za aktivnosti koje inicira i organizuje vaspitač, pri čemu je važno da i te aktivnosti budu ispunjene elementima igre i zabave. Pedagogija igre se zasniva na pretpostavci da razigrano okruženje i igrolike interakcije nisu samo zabava, niti se tako opisuje, već moćan medijum za vaspitno-obrazovno delovanje i pristup koji podstiče holistički razvoj deteta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Synodi et al., 2015). U kulturi i praksi detinjstva, igra se u savremenim teorijama detinjstva posmatra kao osnovna delatnost, koja prevazilazi tradicionalne razvojno-psihološke pristupe. Ona nije samo sredstvo učenja ili razvojna faza, već autentičan izraz iskustva malog deteta, načina razumevanja sveta, i oblikovanja značenja. U tom kontekstu, igra postaje jedan od "jezika" deteta, kroz koji se izražava i komunicira, ali i istražuje i konstruiše sopstvena svakodnevica. Kao takva, ona predstavlja ključni deo dečije kulture, koji snažno naglašava pravo dece na izražavanje i učešće, gde igra ne mora nužno biti podređena didaktičkim i terapijskim, i bilo kojim drugim ciljevima koje postavljaju odrasli. Umesto toga, ona se sagledava kao prostor razmene i zajedničkog stvaranja značenja između dece i odraslih, pri čemu se brišu tradicionalne hijerarhijske uloge i separacija između odraslog i detinjeg (James & Prout, 2005; Jenks, 2005). U tom smislu, igra se afirmiše kao društveni i kulturni čin, kroz koji se detinjstvo ne samo živi, već i aktivno oblikuje i pregovara sa širim društvenim kontekstom.

Stoga, osnaživanje igrovnosti kod vaspitača posmatra se kao savremeni pedagoški i društveno-kulturološki izazov, aktivnost koja omogućava stvaranje podsticajnog i odgovarajućeg vaspitnog okruženja za decu, a sve više se vezuje i za pojam profesionalne kompetencije (Pribišev Beleslin i sar., 2022). Obično se profesionalna kompetencija igranja sa decom u najširem smislu, definiše kao skup znanja, veština, vrednosti i osobina koje omogućavaju vaspitaču da uspešno inicira i učestvuje u igri sa decom (Sandberg et al., 2012). Na primer, Sandbergova i saradnice (2012) izdvajaju nekoliko komponenti igrovne kom-

petencije vaspitača: (1) socijalno-emocionalne veštine, poput empatije, otvorene komunikacije, fleksibilnosti i optimizma, koje omogućavaju odraslom da ostvari kvalitetan odnos sa decom u igri; (2) kognitivno-didaktičke veštine, koje podrazumevaju razumevanje razvoja deteta i sposobnost da se kroz igru podstaknu kognitivni izazovi i učenje; i (3) organizacione veštine, koje se odnose na kreiranje podsticajnog, bogatog okruženja za igru. Igrovnost i uključivanja vaspitača u igru integriše lične crte (kreativnost, smisao za humor, entuzijazam) sa profesionalnim kompetencijama (metodičko znanje o igri, umeće posmatranja i uključivanja u igru, refleksivnost u praćenju dečje igre). Takav integrativni pristup posmatra igrovnost kao savremenu profesionalnu kompetenciju koja se može razvijati tokom inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja vaspitača (Pribiševe Beleslin i sar., 2022). U tom smislu, igrovnost prelazi granice ne samo lične sklonosti neke osobe, nego ona postaje sastavni deo profesionalnog identiteta savremenog vaspitača. Dodajmo tome da se igrovnost posmatra i šire, kao obeležje profesionalne kulture vaspitača, te u pedagoškim sredinama gde se igra visoko vrednuje u kurikulumu, razigranost prožima pedagoške stilove vaspitača (Šindić & Pribiševe Beleslin, 2018; Rentzou et al., 2019). Razmatrajući igranje odraslih ne samo kao vid lične karakteristike ili emocionalne dispozicije već kao sastavni deo profesionalne kompetencije vaspitača, autorka Šindić i Pribiševe Beleslin (2018) navode da odrasla osoba, posebno u ulozi vaspitača, poseduje sposobnost da koristi igrovnost kao sredstvo za uspostavljanje emocionalno sigurnog i kreativnog okruženja za dete. Stoga, igranje odraslih nije suprotstavljeno profesionalizmu, već ga unapređuje, jer kroz spontanu, imaginativnu i fleksibilnu interakciju vaspitač modelira ponašanja koja stimulišu dečiju motivaciju i učestvovanje u vaspitno-obrazovnom procesu (Šindić & Pribiševe Beleslin, 2018: 195-96). Sa druge strane, igranje odraslih u ovom kontekstu podrazumeva razvijenu metakognitivnu sposobnost refleksije, jer vaspitač kroz igrovnu aktivnost ne samo da učestvuje u zajedničkoj dinamici s decom, već istovremeno promišlja o vaspitno-obrazovnim vrednostima i ishodima igre. Time igranje sa decom, kao deo kulturne prakse detinjstva, omogućuje medijaciju između odraslog sveta i dečijeg iskustva.

Ovakav teorijski okvir implicira da negovanje igrovnosti i razvijanje profesionalne kompetencije igranja sa decom doprinosi kvalitetu predškolskog programa i uspešnijem ostvarenju njegove razvojne, pedagoške i društveno-kulturološke funkcije.

Jasno je da su igra i igrovnost usko povezani, ali je za analitičke potrebe važno razgraničiti njihovo značenje. Igra (u užem smislu) najčešće označava određenu vrstu aktivnosti, koju definiše dobrovoljnost i usmerenost ka procesu, a koja je vođena unutrašnjom motivacijom, te je prijatna i često maštovita, odnosno, smeštena u "kao da" igrovni kontekst (Johnson et al., 1999; Kamenov, 2009), kojom se deca (ali i odrasli) bave radi zadovoljstva i istraživanja, a ne radi nekog spolja nametnutog cilja. Klasici teorije igre poput Huizinge isticali su da „ Prvo i najvažnije, svaka igra je dobrovoljna aktivnost. ...Deca i životinje se igraju jer uživaju u igri, i upravo u tome leži njihova sloboda" (Huizinga, 1938/1955: 8, citirano u Singer, 2015: 28). Drugim rečima, igra je stanje slobode i uživanja u okviru posebno ustanovljenih pravila ili fikcije, bez istaknutih obrazovnih ciljeva, bilo da dete u igrovnom kontekstu zamišlja da je astronaut ili da se igra u grupi sa vršnjacima koji se jure po igralištu. Kao temeljna aktivnost u detinjstvu, koja u sebi objedinjuje zadovoljstvo, slobodu i kreativnu konstrukciju značenja, ona u savremenim pedagoškim pristupima nije samo sredstvo za postizanje obrazovnih ciljeva, iako se kroz različite strategije obogaćivanja koristi u oblikovanju vaspitno-obrazovnog okruženja povoljnog za učenje i podsticanje razvoja, već autonomna i samosvrhovita aktivnost, koja svoj puni smisao dobija upravo kroz uživanje i dobrovoljno učešće deteta. Ona omogućava detetu da uspostavi intenzivnu vezu sa fizičkim i društvenim okruženjem, istovremeno služeći kao kanal kroz koji deca izražavaju osećanja, vežbaju socijalne uloge i razvijaju kognitivne sposobnosti kroz ritmove, pravila i ponavljanje (Singer, 2015). Ujedno, igra ima adaptivnu funkciju jer deci omogućava da se nose sa zahtevima svakodnevnog života i da transformišu potencijalno stresna iskustva u subjektivnu realnost u kojoj imaju kontrolu. U tom smislu, igra je prostor oslobađanja od rigidnih normi i pravila, dopuštajući detetu da bude akter, a ne pasivni posmatrač. Kroz igru i u igri, u svojoj kulturi i praksi detinjstva, dete konstruiše značenja, razvija osećaj kompetentnosti i sigurnosti, i oblikuje sopstveni identitet unutar društveno-kulturnog konteksta u kojem odrasta.

Igrovnost, nasuprot tome, ne označava konkretnu aktivnost već kvalitet pristupa aktivnosti i određuje se kao svojstvo ličnosti. Ona se može shvatiti kao stanje duha ili sklop osobina koje pojedinac unosi u bilo koju situaciju, čineći je razigranom. Kao crta ličnosti, u psihološkoj literaturi, najčešće predstavlja složen i višedimenzionalan konstrukt koji obuhvata sposobnost pojedinca

da svakodnevne situacije preoblikuje tako da postanu zabavne, razigrane ili intelektualno stimulativne. Prema Projeru i Ruhu (Proyer & Ruch, 2011), igrovnost kod odraslih može se definisati kao predispozicija za uključivanje u ponašanja koja su spontana, ekspresivna, kreativna, usmerena na zabavu, a ponekad i luckasta ili šaljiva. Ova osobina doprinosi pozitivnom psihološkom funkcionisanju pojedinca i snažno je povezana sa karakternim snagama kao što su humor, kreativnost, entuzijizam i socijalna inteligencija. Igrivost ima značajnu ulogu u unapređivanju međuljudskih odnosa, podsticanju emocionalne otpornosti i omogućavanju ljudima da život sagledaju sa radoznalošću i otvorenošću (Proyer & Ruch, 2011). Empirijska istraživanja dodatno potvrđuju relevantnost igrovnosti za razvoj i blagostanje odraslih. Barnet (Barnett, 2007) naglašava da razigrani pojedinci poseduju jedinstvenu sposobnost da transformišu svoje okruženje u podsticajnije i prijatnije prostore. Ta transformacija nije samo vezana za slobodno vreme, već odražava dublje kognitivne i emocionalne snage, kao što su spontanost, društvenost i smisao za humor. Barnetova teorijska osnova ističe četiri ključne dimenzije igrovnosti odraslih: druželjubivost, nesputanost, sklonost komičnom izrazu i dinamičnost, koje sve zajedno doprinose sposobnosti pojedinca da se sa lakoćom i kreativnošću snalazi u složenim društvenim situacijama (Barnett, 2007).

U kontekstu vaspitanja, ovo razgraničenje je ima svoju važnost, kao i terminološke i praktične razlike između pristupa igri kao povoljnog metoda rada vaspitača i igrovnosti kao sveprisutnog principa koji rukovodi vaspitno-obrazovni proces. Međutim, snažno se ističe da dečija slobodna igra (poput spontanog simboličkog igranja) može izgubiti kvalitet igre ako odrasli nameću previše pravila ili očekivanja; s druge strane, i aktivnosti inicirane i vođene od strane odraslih mogu poprimiti karakteristike igre ukoliko vaspitač pristupi na način da postanu okruženje povoljno za igru, dopuštajući, odnosno, gradeći "kao da" igrovnu situaciju, podstičući maštu, humor i fleksibilnost. Međutim, u institucionalnom kontekstu, na šta upozorava Saton-Smit (Sutton-Smith, 1997, prema Singer, 2015) verovanje u igru kao obrazovni instrument postalo toliko dominantno da se „zaboravlja na samo dete koje se igra“, i zanemaruje se perspektiva deteta i njegova definicija igre kao zabave i slobode (Singer, 2015). Stoga, sve su glasnije kritike koje osvetljavaju skolarizaciju vaspitno-obrazovanog procesa u ranom detinjstvu, koja često zloupotrebljava dečiju

igru koristeći je da bi se ostvarili didaktički ciljevi (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008). Vaspitač koji je usvojio igrovnu perspektivu neće kruto odvajati spontanu igru od raznovrsnih aktivnosti sa decom, te spoj slobodne igre i razigranog vođenog učenja određuje predškolske programe visokog pedagoškog kvaliteta, u kojima deca pokazuju više kreativnosti, viši nivo uključenosti i bolje razvojne ishode kada se učenje odvija u igrovnom kontekstu (Pinchover, 2017).

Iako su igra i igrovnost konceptualno različiti pojmovi, u praksi predškolskog vaspitanja oni su komplementarni, jer stoje u srži vaspitno-obrazovnog procesa i kulture dečijeg vrtića. Otuda se igrovnost odraslih može posmatrati kao katalizator dečije igre, te kao faktor koji osigurava da igra zadrži svoj smisao za dete i da se prelije i na druge aktivnosti učenja. Kao kompetencija vaspitača, igrovnost podrazumeva prepoznavanje kada treba prepustiti inicijativu deci (ne ometati njihovu samostalnu igru), a kada se i kako uključiti da bi se igra obogatila. Pravi izazov je pronaći ravnotežu, biti dovoljno razigran da deci bude zabavno i opušteno, a ipak dovoljno pažljiv, refleksivan i promišljen u meta-poziciji kako bi igra ostala autentična osobenost kulture ranog detinjstva i postala most ka učenju.

**Kratak istorijski prikaz
razvoja pedagoških ideja o
važnosti igranja odraslih sa
decom u ranom detinjstvu**

O d ranih pedagoških vizija u XVII veku do savremenih istraživanja u XXI veku postepeno su se razvijale i produbljivala naučna shvatanja o prisustvu odraslih u dečijim aktivnostima, iako su ideje iz antičkog doba prostrle put ka vrednovanju važnosti igre u ranom detinjstvu i usmerile pažnju na praksu zajedničke igre odraslih sa decom u ranom detinjstvu (najpre majki, a sa razvojem ideje o institucijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja i vaspitača). Kroz kratak istorijski pregled prati se važnost uključivanja odraslih u igre dece, obuhvatajući tri dimenzije detinjstva, kako se one danas prepoznaju u teoriji sociologije detinjstva (Tomanović, 2004): u postavkama koje teorijski usmeravaju ideje detinjstva, kroz aktivnosti koje kao realni fenomeni određuju praksu detinjstva i u oblikovanju kulture detinjstva kao specifične refleksije realnosti u kojoj žive mala deca.

Ideje o detinjstvu predstavljaju simboličke predstave o detetu, normativni model deteta i odrastanja, i stavove (Tomanović, 2004: 35). U tom kontekstu prepoznaju se teorijske paradigme koje omeđuju prostor razumevanja razvoja, učenja, vaspitanja i obrazovanja deteta, kao i načini kako različite teorije i diskursi oblikuju shvatanja detinjstva, odrastanja i razvoja, te posredno utiču na koncipiranje vaspitnog delovanja. Praksa detinjstva obuhvata raznovrsne aktivnosti, odnose i interakcije u koje deca ulaze i koje stvaraju u okviru sopstvenog životnog i vaspitnog okruženja, naročito u odnosu na predškolske ustanove, obrazovni sistem, vaspitanje i obrazovanje, čime se naglašava stvarni položaj deteta u društvu i institucijama. U tom smislu, dečje aktivnosti mogu se posmatrati kao jedan od temeljnih izvora i polazišta kurikuluma, jer se kroz njih otkriva i razvija kultura detinjstva, odnosno načini na koje deca kreiraju, organizuju i žive svoj svakodnevni, uključujući i institucionalni svet. Time deca aktivno učestvuju u izgradnji sopstvene svesti kao najviše forme refleksije realnosti, koja nije unapred data, statična i pasivna, već se razvija kroz aktivnost i omogućava pojedincu da se orijentiše u sredini, ne samo kroz adaptaciju, već i kroz njenu eventualnu transformaciju (Luria, 1971). Ovakvo shvatanje detinjstva otvara prostor za sveobuhvatnije razumevanje odnosa odraslih prema deci, koji podrazumeva stvaranje uslova za dečije delovanje i su-delovanje, pri čemu deca kroz aktivno učešće stiču kompetencije koje doprinose razvoju njihovih potencijala u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Antički period (stari vek)

U najranijim civilizacijama i tokom antičkog perioda, igra je bila prepoznata kao prirodan deo detinjstva (Lascarides & Hinitz, 2000) u kome je učenje učestvovanjem u aktivnostima zajednice na pripremi oruđa i oružja bilo sastavni deo detinjstva, vežbanja i igranja (Pavlović, 2009). U staroj Grčkoj i Rimu smatralo se da je detinjstvo vreme namenjeno razonodi i zabavi, a igra dece je bila doživljena kao instinktivna, spontana i prirodna aktivnost (Pribišev Beleslin, 2016), što su zapažali i antički filozofi. Platon je, na primer, posmatrao igru kao nagonску aktivnost dece i deo procesa njihovog učenja i vaspitavanja, te ju je sagledavao kao preduslov razvoja veština u odraslom dobu. Dečija igra treba da oponaša aktivnosti odraslih kako bi se deca pripremila za buduće uloge u društvu (Laskarides & Hinitz, 2000). Iako nisu postojale vaspitne institucije za malu decu, postoje dokazi da su se deca igrala raznim igračkama: arheološki nalazi pokazuju postojanje loptica, klikera i lutaka, čime su deca sticala intuitivna iskustva vezana za svet oko sebe kroz igru (Pribišev Beleslin, 2016). U antičko doba, u praksi su odrasli aktivno učestvovali u dečijoj igri usmeravajući decu ka društvu i društvenim normama, jer kroz igru deca uče i postepeno se integrišu u zajednicu odraslih. Takođe, deca su doživljavana kao izvor zabave i prijatnog osećanja (Laskarides & Hinitz, 2000: 7), a koristile su se igrovne aktivnosti kojima su odrasli uticali na ponašanje dece. Na primer, negovateljice (dojilje) su koristile zvečke od pečene gline i prirodnih materijala kako bi umirile odojčad ritmičkim zveckanjem. Vaze oslikane u periodu razvoja antičke Grčke, pokazivale su decu kako se igraju zvečkama, kolima, kotačima, ljubimcima (Laskarides & Hinitz, 2000).

U doba antičkog Rima, u kome je naziv za igru bio *ludus*, isti za „školu“ i za rituale i ceremonije odraslih. U I veku n.e. Kvintilijan preporučuje učenje kroz igru, odnosno, igru posmatra kao pogodno sredstvo za izgradnju intelektualnih kapaciteta, ali i svojevrsni prediktor ponašanja deteta kao odraslog čoveka (Lascarides & Hinitz, 2000). Savetovao je da deca rukovanjem slovima od slonovače kroz igru lakše nauče njihova imena, što predstavlja rani primer upotrebe igre u obrazovne svrhe. Ukupno gledano, iako formalno predškolsko obrazovanje nije postojalo, antička misao je nagoveštavala značaj igre u razvoju deteta, a deca su se kroz igru spontano integrisala u zajednicu i pripremala za uloge odraslih.

Ovakav pristup pokazuje da su još u antici neki odrasli shvatali vrednost igre kao pedagoškog sredstva, ali da je postojala kultura igre koja je bila prepoznata od strane odraslih, i u kojoj su roditelji i vaspitači (uglavnom članovi porodice ili robovi zaduženi za brigu o deci) igrali aktivnu ulogu, koristeći igračke, pesme i nadzor kroz igru da zabave decu, pouče ih veštinama i prenesu društvene vrednosti i norme. Igra je smatrana i vaspitnim i zabavnim poduhvatom: donosi radost deci, a istovremeno, pravilno usmerena, doprinosi njihovom učenju i pripremi za život odraslih (Fass, 2013; Turmel, 2008).

Srednji vek

Tokom srednjeg veka, poimanje detinjstva bilo je drugačije oblikovano, ali su deca i dalje nalazila prilike za igru uprkos nepostojanju institucionalizovanog ranog obrazovanja. Istoričari beleže da su deca najčešće boravila u krugu porodice do oko sedme godine života, a da su se do tada relativno slobodno igrala pod nadzorom majki (Fass, 2013; Lascarides & Hinitz, 2000). Materijalni dokazi (poput sačuvanih dečjih igračaka, kao što su lopte, lutke, zvečke) i ikonografski prikazi na koje ukazuje Arijes u svojoj studiji Vekovi detinjstva, sugerišu da su deca, naročito između druge i pete godine, imala izvesno vreme posvećeno igri i zabavi. Nakon šeste ili sedme godine, počinjale su da im se poveravaju lakše radne obaveze u skladu sa uzrastom, čime je period neometane igre bivao ograničen usled ranog uključivanja dece u rad u domaćinstvu ili zanatu (Lascarides & Hinitz, 2000). Ipak, čak i u feudalnom društvu, postoji svest o dečjoj prirodi i potrebama, odrasli su prepoznavali da mala deca imaju posebne potrebe za igrom, što je vidljivo na slikama koje pokazuju svakodnevicu srednjovekovnog društva. Smatralo se da je oko sedme godine dete, "odrasli u malom", postajalo uključeno u rad i društvo, dečaci su počinjali da se formalno obrazuju, dok su devojčice pripremane za poslove u domaćinstvu.

Ipak, novija istraživanja pokazuju da su srednjovekovni roditelji, naročito majke, bili svesni razvojnih faza u predškolskom uzrastu i značaja igre u ranom detinjstvu. Uobičajena praksa je bila da deca do oko dve godine budu povijena (u povelju) radi zaštite, ali da se potom, od odvezivanja iz povelje pa do šeste godine, relativno slobodno igraju pod nadzorom majki ili drugih staratelja. Majke su se sa decom igrale jednostavne igre, poput „skrivalica“ (skrivanje lica pa otkrivanje), pevale im uspavanke i brojalice, davale im proste igračke poput

krpenih lutaka, loptica od tkanine ili glinene figure, čime su decu zabavljale, ali i vežbale njihove osnovne veštine (Nutbrown & Clough, 2014). Igra je, pod okriljem porodice, služila kao način da deca steknu osnovne društvene navike, često kroz imitaciju: devojčice su se, uz majke, "igrale" kućnih poslova, brige o lutkama kao bebama, dok su se dečaci igrali drvenim mačevima ili pomagali očevima u sitnim poslovima, mešajući igru sa učenjem rada. U praksi je igra u ranom detinjstvu bila priznata, jer su odrasli dozvoljavali i nadgledali dečije igre, shvatajući da deci treba vreme za igru pre nego što preuzmu ozbiljnije dužnosti (Fass, 2013; Willekens et al., 2015).

Prosvetiteljstvo i novi vek

Sa ranim novim vekom i prosvetiteljstvom (XVI - XVII vek), počinje da se menja pogled na detinjstvo i značaj ranog vaspitanja, što će uticati i na poimanje dečije igre. Javljaju se prvi pedagoški spisi posvećeni upravo ranom detinjstvu, u kojima se prepoznaje značaj dečije igre kao odrednice ranog učenja i odrastanja (PribišeV Beleslin, 2016).

U XVII veku, Jan Amos Komenski, u prvom kurikulumu ranog vaspitanja i obrazovanja, u Materinskoj školi, ističući neophodnost razumevanja prirode dečijeg razvoja i praćenja njegovog toka, naglašavao je da deca treba stalno da budu aktivna i da im odrasli omoguće i pokažu raznovrsne igre i da se zajedno sa decom igraju. Takav pristup predstavljao je prekretnicu u tradicionalnom shvatanju detinjstva, uvodeći ideju da je igra prirodan način učenja uz podršku odraslih (Lascarides & Hinitz, 2000). Komenski smatra da deci treba obezbediti da uvek imaju nešto da rade, kao i da im treba predstaviti različite vrste igara i igrati se zajedno sa njima. Odrasli bi trebalo da podrže dečje aktivnosti i da ih što više podstiču na igru. Takođe ističe da su u procesu učenja i vežbanja deci važni i odrasli i vršnjaci, ali da, iako roditelji i negovatelji imaju značajnu ulogu, deca najviše mogu da nauče i napreduju kroz druženje i aktivnosti sa drugom decom (PribišeV Beleslin, 2016). Zalagao se za prilagođavanje učenja dečijem uzrastu i uveo ilustrovane udžbenike za decu, prepoznajući da učenje treba da bude prijatno i povezano sa čulnim iskustvom deteta.

Pedagozi prosvetitelji kasnije su nastavili da ističu ulogu porodice i igre. Džon Lok (XVII vek) isticao je važnost nežne discipline i predlagao je da se učenje

malog deteta odvija kroz prijatne aktivnosti. Savetovao je da se učenje pretvori u vid igre kako bi deca zavolela sticanje znanja, umesto da bude nametnuto strogim metodama. Žan-Žak Ruso u XVIII veku radikalno je promenio shvatanje detinjstva svojim delom *Emil ili o vaspitanju* (iz 1762. godine), zagovarajući prirodno vaspitanje. Po njemu, malo dete treba da istražuje svet uglavnom kroz slobodnu igru i iskustvo u prirodi, bez preranog intelektualnog napora. Ruso je detinjstvo video kao posebno doba "spavanja razuma" koje prethodi zreloom razmišljanju, te je smatrao da je igra u najranijim godinama prikladnija od formalne nastave (Lascarides & Hinitz, 2000).

XIX vek: počeci institucionalnog predškolskog vaspitanja

Tokom XIX veka dolazi do osnivanja prvih ustanova namenjenih ranom vaspitanju dece, u kojima je igra postavljena u središte predškolskog programa. Društvene promene (industrijalizacija, urbanizacija i porast zaposlenosti majki) stvorile su potrebu za organizovanim zbrinjavanjem i obrazovanjem male dece izvan kuće (Pribišeš Beleslin, 2016). Jedan od pionira bio je Robert Owen, industrijalac i reformator, koji je 1816. godine u Nju Lanarku (Škotska) osnovao prvu *infant school* za decu radnika mlađu od 6 godina (Lascarides & Hinitz, 2000; Saracho & Spodek, 2009). Owen je verovao da društvo može biti poboljšano ako se deci obezbede dobri uslovi od najranijeg doba, te su u njegovoj školi deca imala obezbeđenu hranu, higijenske uslove, boravak na svežem vazduhu, a poseban akcenat stavljen je na igru, muziku i ples umesto strogog drila. U Ovenovom obdaništu deca su provodila dane pevajući pesmice, igrajući se na otvorenom i učeći kroz prijatne aktivnosti, a fizičko kažnjavanje i prisila bili su zabranjeni (Hinitz, 2013). Ovim je Owen praktično demonstrirao da odrasli mogu biti facilitatori dečije igre: učitelji su sa decom igrali plesne igre, pokazivali im slike, vodili ih u šetnje, verujući da tako deca najbolje uče i razvijaju karakter.

Švajcarski pedagog Pestaloci, krajem XVIII veka naglašavao je značaj praktičnih aktivnosti majki sa decom kroz igru u domu, čime je postavio temelje za kasnije institucionalne modele (Barnard, 1906; Lascarides & Hinitz, 2000). Na predškolskom uzrastu, učenje je spontana dečija aktivnost u koju su uključeni roditelji. Pestaloci je smatrao da impuls za učenje dolazi iz samog smisla organ-

skog života koje je doživljavao kao Božje delo, te vaspitanje treba da omogući nesmetani njegov tok na način da se ono ostvari bez remećenja nepovoljnim uticajima (Krüsi, 187: 160).

U XIX veku, Fridrih Frebel osniva prvi dečiji vrtić (1837. godine) zasnovan upravo na vođenoj dečijoj igri, čime je institucionalizovana zamisao da vaspitači aktivno učestvuju u igri dece radi podsticanja učenja iz iskustva i aktivnog učešća (Pribišev Beleslin, 2016). Frebel je smatrao igru najvišim izrazom dečijeg razvoja i insistirao da ona bude sistematično osmišljena uz vođstvo odraslog koje je nazivao zanimanjima kako bi deca kroz strukturisane darove (didaktičke igračke i materijale) razvijala svoje spoznaje u okruženju (Lascarides & Hinitz, 2000). Upravo su zanimanja nastala kao odraz Frebelovog posvećenog posmatranja spontanih dečijih igara i unošenja njenih sadržaja u didaktičke igre (Kilpatrick, 1916). U opisima zanimanja, kroz slikovni opis i vizuelnu instrukciju, objašnjenje i pesmu (Froebel, 1897) svaki dar i zanimanje koje je osmislio, Frebel detaljno objašnjava odraslima (odnosno, majkama) kako da se sistematizovano igraju sa svojom decom i grade sistem svojih aktivnosti zasnovanih na primeni darova. Ideje Frebela ubrzo su se proširile: do sredine XIX veka osnivaju se vrtići širom Evrope i Severne Amerike, a pedagoška koncepcija koja ističe važnosti igre u predškolskom uzrastu ulazi i u naučne rasprave tog vremena (Nutbrown & Clough, 2014).

Pored vrtića, i u porodici se u XIX veku postepeno menja stav prema deci predškolskog uzrasta i igri. Pedagoški priručnici i časopisi za majke počinju preporučivati druženje kroz igru sa decom. Naglašava se značaj didaktičkih igračaka, kao što su slagalice, slikovnice, kocke sa slovima, kojima roditelji mogu podsticati rani razvoj dece (Prochner, 2009). Ipak, XIX vek je još uvek imao nepovoljan društveno-istorijski kontekst i uslovi za odrastanje, a time i za igru predškolske dece. Siromašna deca su često radila od malih nogu, pa je koncept bezbrižnog detinjstva uz igru uglavnom zaživeo u srednjim i višim slojevima društva (Fass, 2013; Pribišev Beleslin, 2016). Međutim, razvoj pedagoških ideja do kraja XIX veka uveo je igru kao važnu i autentičnu dečiju aktivnost, a u oblasti metodike igranje sa decom postalo je priznata pedagoška metoda, institucionalizujući zajedničku igru dece pod stručnim nadzorom odraslih. Odrasli, bilo da su vaspitači u vrtiću, ili roditelji kod kuće postaju partneri u igri, organizatori i posmatrači koji usmeravaju dečju igru ka učenju i razvoju (Nutbrown & Clough, 2014).

Na prelazu u XX vek: širenje predškolskog obrazovanja i teorijskih koncepcija o igri

Na samom početku XX veka, dolazi do snažne ekspanzije predškolskih ustanova i naučnog interesovanja za rano detinjstvo, što je dodatno učvrstilo centralnu ulogu igre u ranom učenju. Do sredine veka, mnoge države su već imale uspostavljene vrtiće ili predškolske programe, bilo u okviru obrazovnog sistema ili kroz zajednice i vjerske ustanove (Willekens et al., 2015).

Početkom XX veka, na tlu SAD-a dolazi do ekspanzije različitih oblika institucija za vaspitanje i obrazovanje dece na predškolskom uzrastu, a delovanje ideja progresivizma posebno osvetljava pitanja dečije igre. Sa druge strane, pojava pristupa obrazovanju orijentisanom ka deci (*child-centered*), izbori, potrebe i interesovanja dece uslovljavala su delovanje odraslih, koji su obično bili povezani sa slobodnim istraživanjem predmeta i aktivnostima u okruženju dečijeg vrtića.

Džon Džui je zagovarao princip učenja kroz iskustvo i igru, ističući da vrtić treba da imitira životnu sredinu deteta i omogući učenje kroz aktivnosti nalik igri umesto formalne nastave, čime je učvrstio shvatanje da je uloga vaspitača da bude partner u dečjoj aktivnosti pre nego strogi instruktor (Lascares & Hinitz, 2000). Njegove sledbenice Peti Hil Smit i Kerolajn Pret, isticale su važnost ideja progresivnog obrazovanja, a posebno su prepoznavale značaj slobodne dečije igre kao vredne komponente predškolskog programa (Lascares & Hinitz, 2000; Rudnitski, bez datuma). Pretova je isticala važnost organizovanog pristupa od strane odraslih u dečjim slobodnim konstruktorskim igrama (Wellhousen & Kieff, 2001). U svojoj Školi za igru naglašava tri oblasti predškolskog programa: Igrovna iskustva; Praktična iskustva, Veštine i tehnike (Lascares & Hinitz, 2000: 299).

Na tlu Evrope, Elen Kej isticala je da obrazovanje treba da bude proces nežne socijalizacije deteta u kojem ono prirodno razvija svoje urođene potencijale u skladu sa okruženjem, a posebno je naglašavala važnost porodičnog ambijenta u kojem roditelji kroz zajedničku igru, čitanje, pomoć u svakodnevnim zadacima i jednostavno, prijatno porodično okruženje, utiču više od škole na detetov razvoj (Key, bez datuma). U takvoj atmosferi dete dobija prostor da slobodno ispolji svoje interese i nezavisnost, pri čemu je slobodna igra u inte-

rakciji odraslih i dece značajan element razvoja. Elen Kej je smatrala da škola treba da se zasniva na realnim iskustvima deteta i njegovom slobodnom izboru aktivnosti i sadržaja, dok tradicionalna predavanja nastavnika treba svesti na izuzetak, a ne pravilo.

Razvoj dečje psihologije i pedagogije dao je teorijsku podršku vekovnim intuitivnim praksama igre: psiholozi kao što su Žan Pijaže istakli su da deca u ranom uzrastu uče kroz senzorno-motorička iskustva i istraživanje, dok je Lav Vigotski naglasio da je simbolička ili igra ključna za kognitivni i socijalni razvoj deteta, jer kroz igru dete savladava pravila i norme društva i postaje "za glavu više od sebe samog" (Pribišev Beleslin, 2016), odnosno, prelaze trenutne sposobnosti i mogućnosti uz pomoć odraslih ili starije dece. Vigotski je naglašavao da vaspitač kroz suptilno vođstvo u igri (tzv. skefolding, tj. „skela“podrške) može podstaći razvoj viših mentalnih funkcija. Ovo je postavilo teorijsku osnovu za interaktivno učešće odraslog u dečjoj igri, prema kojoj vaspitač ne nameće rešenja, već kroz igru postavlja nove izazove i pitanja detetu (Vygotsky, 1933/2002). Obe teorije su uticale na programe predškolskog vaspitanja nakon Drugog svetskog rata, pa su se predškolski kurikulumi sve više oslanjali na raznovrsne dečije igre, centre interesovanja, kreativne aktivnosti i slično, umesto na formalne usmerene aktivnosti.

U prvoj polovini XX veka razvijeni su i alternativni pedagoški pristupi koji su u temelj postavili dečiju aktivnost i igru. Rudolf Štajner je 1919. osnovao Valdorf vrtić, naglašavajući maštu, ritam i slobodnu igru bez ranog akademskog podučavanja. Postavio je temelje specifičnog razumevanja igre u ranom detinjstvu, u kojem je igra shvaćena kao spontana, samostalna i smislena aktivnost dece koja doprinosi celovitom razvoju (fizičkom, emocionalnom, socijalnom i duhovnom). U svojim predavanjima, Štajner ističe da je „za zdravo dete, igra nije samo prijatna zabava, već i krajnje ozbiljna aktivnost. Igra izvire sa punom ozbiljnošću iz celokupnog detetovog organizma (Štajnerovo predavanje održano 18. aprila 1923. godine „*The Child's Changing Consciousness*“, citirano u Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2011: 7).

U njegovoj pedagogiji dete se posmatra kao jedinstveno biće sa sopstvenim ritmom razvoja, a slobodna, kreativna i samoinicirana igra predstavlja ključni oblik učenja kroz iskustvo, oponašanje i istraživanje stvarnosti. U takvom okruženju, koje je pažljivo pripremljeno, ritmično i bogato prirodnim materijalima, deca kroz igru grade unutrašnju motivaciju, osećaj kompetencije, emocionalnu

stabilnost i maštovitu simboličku produkciju. Štajner posebno ističe povezanost igre sa unutrašnjim ritmovima detinjstva, naglašavajući da se razvoj volje, mašte, motoričkih sposobnosti i osećanja odvija pretežno kroz slobodnu, simboličku i kreativnu aktivnost deteta, uz prisustvo prirodnih, nestrukturisanih materijala i ritmične organizacije dana (Janni, 2010). Igra se ne posmatra kao priprema za „pravo učenje“, već kao njegov integrisani i suštinski deo, pri čemu se naglašava važnost senzorne, praktične i estetske dimenzije okoline.

Posebno značajan doprinos pedagogije Rudolfa Štajnera odnosi se na razumevanje uloge odraslog u odnosu na igru dece. Uloga odraslog nije zasnovana na direktnoj, intervencionističkoj interakciji u igri, već na modelovanju smislenog ponašanja i kreiranju podsticajnog ambijenta u kojem se dete razvija kroz imitaciju, lični izbor i unutrašnju motivaciju (Janni, 2010). Odrasli, prema Valdorf principima, ne vode igru i ne preuzimaju aktivnu ulogu u njenoj dinamici, već kroz smireno, svrhovito i ritmično delovanje grade atmosferu u kojoj se dete slobodno uključuje u igru ili radne aktivnosti, što predstavlja specifičnu formu pedagoškog posredovanja zasnovanu na primerenosti, autentičnosti i nena metljivoj podršci. Na taj način, odrasli predstavljaju model koji utiče na razvoj volje, odgovornosti i unutrašnje discipline. Iako odrasli nisu direktno uključeni u igranje sa decom i ne usmeravaju tok igre, oni predstavljaju primer za oponašanje svojom smirenom, smislenom i ritmičnom aktivnošću, pri čemu svoj rad obavljaju pažljivo, sa jasno izraženom svrhom i dostojanstvom. Deca, prema Štajneru, u najranijem periodu uče prvenstveno putem imitacije, te odrasli posredno učestvuju u igri tako što stvaraju emocionalno sigurno i estetski uređeno okruženje, neguju ritam, rutinu i slobodu izražavanja, a ne kroz direktivno ili instruktivno uključivanje u igru (Janni, 2010).

Doprinos razvoju predškolske pedagogije u prvoj polovini XX veka, dala je Marija Montesori, koja je u svojim „dečijim kućama“ integrisala slobodnu igru, aktivnosti i istraživanja dece sa pažljivim navođenjem od strane vaspitača, verujući da odrasli kroz pripremljeno okruženje i suptilne intervencije mogu da usmere dečiju spontanost ka učenju (Montessori, 1912; Pribišev Beleslin, 2016). Stoga, Montesori daje specifičan pogled na uključivanje odraslih u dečiju slobodnu igru, koju doživljava kao rad. Odrasli (vaspitač ili učitelj) u Montesori okruženju ne igraju se sa decom, jer se njihova uloga ne zasniva na direktnom učestvovanju u igri, već na pripremanju podsticajnog i dobro organizovanog prostora, ponudi odgovarajućeg materijala i modelovanju njegove pravilne upotrebe.

Nakon toga, odrasli treba da se povuku, posmatraju dete i pružaju podršku njegovoj autonomiji, bez vođenja, usmeravanja ili nametanja aktivnosti, budući da bi takva intervencija narušila dečju slobodu, unutrašnju motivaciju i koncentraciju (Lascarides & Hinitz, 2000).

Druga polovina XX veka

Sredinom 20. veka razvojna psihologija pruža novo teorijsko utemeljenje ovim idejama. Lav Vigotski određuje igru kao vodeću aktivnost predškolskog perioda, naglašavajući da ona stvara “zonu narednog razvoja” deteta, u kojoj odrasli kroz zajedničku igru mogu da podstaknu više nivoa kognitivnog razvoja (Vygotsky, 1933/2002). Prema Vigotskom, socijalna interakcija tokom igre sa iskusnijim partnerom (odraslim ili vršnjakom) omogućava detetu da ostvari naprednije spoznaje nego što bi moglo samostalno, čime je naučno obrazložena i teorijski uobličena pedagoška praksa saradničke igre koja se protezala od Komenskog do Frebela (Pribiševo Beleslin, 2016; Saracho & Spodek, 2009).

Nakon Drugog svetskog rata, predškolsko vaspitanje doživljava globalnu ekspanziju i priznanje kao javna potreba, što je pratilo i ustanovljenje profesionalnih standarda. Mnoge zemlje (posebno u Evropi) počinju da integrišu predškolske ustanove u sistem obrazovanja ili socijalne zaštite (Pribiševo Beleslin, 2016). Sa povećanim uključivanjem žena na tržište rada, raste potreba za dnevnim zbrinjavanjem dece, pa države intenzivno ulažu u vrtiće i jaslice. Mnogobrojna istraživanja realizovana u drugoj polovini XX veka pokazala su da kvalitetni predškolski programi podstiču celokupni razvoj deteta, pri čemu je igra prepoznata kao optimalan kontekst učenja za decu predškolskog uzrasta (Pribiševo Beleslin, 2019). Kroz slobodnu igru deca razvijaju jezik, mišljenje, samoregulaciju i kreativnost, pa mnoge nacionalne kurikularne smernice postavljaju igru kao centralno sredstvo ostvarivanja vaspitno-obrazovnih ciljeva u predškolstvu. Na taj način poštuju osnovno dečije pravo određeno Konvencijom o pravima deteta iz 1989. godine, kojim se daje pravo malom detetu na odmor, slobodno vreme, igru i rekreativne aktivnosti odgovarajuće njegovom uzrastu, kao i na slobodno učešće u kulturnom i umetničkom životu. Igranje sa decom postaje široko prihvaćena norma u praksi predškolskog vaspitanja, a srž filozofije predškolskog vaspitanja oslanja se na ideje *učenja kroz igru* gotovo svuda u svetu (Pribiševo Beleslin, 2014). Takođe, uloga odraslih povezana

sa igrom dece postaje profesionalizovana. Od vaspitača se očekuje da koriste strategije bogaćenja dečije igre delovanjem podsticajne sredine i da kroz igru prate interese deteta (Johnson et al., 1999; Pribišeć Beleslin, 2014), dok se od roditelja očekuje da se aktivno uključuju u dečije igre kod kuće, prepoznajući igru kao ne samo zabavu već i temelj razvoja (Nutbrown & Clough, 2014; Turmel, 2008).

Kroz čitavu ovu istorijsku putanju vidljivo je trajno uverenje pedagoga da je igra uz podršku odraslih od suštinske važnosti za optimalan razvoj dece u ranom detinjstvu; ona unapređuje ne samo dečije intelektualne i jezičke veštine kroz svakodnevne aktivnosti, već i njihov socio-emocionalni razvoj, stvarajući bogatije okruženje za učenje i odrastanje (Lascarides & Hinitz, 2000; Pribišeć Beleslin, 2016). Istorijski razvoj pedagoških ideja koje prepoznaju vrednosti igre u predškolskom vaspitanju ima jasne implikacije na savremenu praksu i istraživanja. Pre svega, istorijska perspektiva ukazuje da je igra trajna i univerzalna odrednica detinjstva, od antičkih vremena do savremenog doba, osvetljavajući kontinuiranu nit razumevanja da kroz igru, kao autentičnu i prirodnu aktivnost, deca istražuju svet, izražavaju kreativnost i uče. Danas se ovi principi nalaze u temelju savremenih kurikuluma, koji naglašavaju važnost oblikovanja bogatog okruženja za igru kako bi se podstakao celoviti razvoj deteta.

Vrednosti i paradigme u predškolskom vaspitanju usmerene ka igranju u XXI veku

Savremeno predškolsko vaspitanje doživljava paradigmatške promene uslovljene društvenim, tehnološkim, naučnim i kulturnim tokovima. U fokusu više nisu samo tradicionalni razvojni ciljevi postavljeni na način da je ono usmereno ka podsticanju svih aspekata dečjeg razvoja do optimalnog nivoa. Ističu se šire vrednosti koje se zasnivaju na vaspitanju kao osnovnom dečijem pravu, demokratičnosti, inkluzivnosti. Savremeno predškolsko dete posmatra se kao aktivni subjekt učenja, ali i kao društveni akter koji ima snagu da menja i utiče na procese u kojima živi. Današnji trenutak karakteriše snažno javno i političko interesovanje za rano obrazovanje, prvenstveno kroz diskurs „investiranja u rano učenje“ i razvoja ljudskog kapitala od najranijeg uzrasta (Pribišev Beleslin i sar., 2015). Ovakav ekonomski pristup naglašava dugoročne koristi kvalitetnog ranog vaspitanja za društvo, ali istovremeno izaziva strukturne promene u razumevanju suštine i značaja institucionalnog vaspitanja i obrazovanja dece u akademskoj i stručnoj zajednici. U praksi se to ogleda u prelasku sa tradicionalno usmerenih programa na otvorene, holističke kurikule koji podrazumevaju su-konstrukciju znanja i zajedničko građenje programa od strane dece i vaspitača (Pribišev Beleslin, 2019).

Ipak, savremeno doba donosi i paradoks tzv. „nestajanja igre“ usled ubrzanog životnog stila i akademskih pritisaka, ali i pojave fenomena poznatog kao „sindrom deficita prirode“ koji predstavlja skup negativnih posledica po razvoj dece koje nastaju usled smanjene izloženosti prirodnom okruženju i igrama na otvorenom. U oba društvena trenda, dolazi do negativnih posledica po zdravlje i blagostanje dece počev na ranom uzrastu, uključujući probleme u pažnji, porast gojaznosti, emocionalne teškoće i osiromašenje mašte. U studiji koju su radili Vela i saradnici (Vella et al., 2023) polazi se od pretpostavke da su interakcije savremenog deteta sa prirodom sve više oblikovane posredovanjem tehnologija, te se u kontekstu igre, može pretpostaviti da naglašavanje redovnog, slobodnog igranja dece na otvorenom, u prirodnim uslovima i uz prisustvo podržavajućih odraslih, može predstavljati ključni zaštitni faktor u celovitom razvoju savremenog deteta. Igra na otvorenom ne samo da podstiče motorički, socijalni i emocionalni razvoj, već deluje i kao protivteža tzv. „ekranskog detinjstva“ i sedentarnog načina života.

U nekim zemljama beleži se trend da se čak i u vrtićima povećava vreme strukturiranih, akademskih aktivnosti na račun slobodne igre, pod uticajem zahteva za ranim postignućima (Miller & Almon, 2009). Autori upozoravaju da je važno

zadržati prostor za igru, čak pozivaju na obnavljanje prakse igre inicirane od strane dece, jer je u poslednjim decenija XX veka i početkom XXI veka izražen porast problema poput stresa i gojaznosti kod dece kada im je uskraćeno slobodno vreme za igru. Miler i Almon (Miller & Almon, 2009: 12) ističu, stoga, da u kvalitetno organizovanom vrtiću, igra ne treba da bude shvaćena kao potpuna sloboda bez strukture niti kao stanje neuređenog haosa. Istovremeno, ne sme biti ni toliko kontrolisana i usmeravana od strane odraslih da deci uskrati mogućnost da uče kroz sopstvenu inicijativu, radoznalost i istraživanje. Predškolskoj deci je potrebna uravnotežena kombinacija samostalno pokrenute igre uz prisustvo podsticajnih odraslih, kao i pažljivo planiranog iskustvenog učenja vođenog od strane vaspitača.

Sa druge strane, pojavljuju se nove forme igre, pre svega, digitalna igra, koje još uvek zahtevaju promišljanje i istraživanja naučne zajednice o vrednostima i potencijalnim rizicima za dečije blagostanje. Današnja deca od najranijeg uzrasta dolaze u kontakt sa ekranima, digitalnim igračkama i video-igramama, ali i sve suptilnijim modelima veštačke inteligencije (Pribišev Beleslin, 2025). Vaspitači i roditelji imaju odgovornost da pronađu balans između tradicionalne fizičke i socijalne igre i digitalne igre, tako da tehnologija bude korišćena na kreativan i interaktivan način, a ne pasivno (Marsh et al., 2016).

Teorija i praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja danas, snažno se oblikuje različitim pristupima, među kojima su konstruktivistički pristup pedagogiji. Istovremeno, događa se i zaokret ka pedagogiji zasnovanoj na igri. Savremeni programi predškolskog vaspitanja, od nacionalnih kurikuluma do globalnih inicijativa UNICEF-a i UNESCO-a, eksplicitno ugrađuju princip učenja kroz igru kao najbolju praksu za decu predškolskog uzrasta (Lester & Russell, 2010).

Konstruktivistička perspektiva, zasnovana na psihološkim teorijama Žana Pijažea i Lava Vigotskog, predstavlja jednu od najuticajnijih pedagoških orijentacija koja se intenzivno razvija u drugoj polovini XX veka, a aktuelna je do danas. Za centralnu premisu postavljeno je razumevanje predškolskog deteta koje aktivno gradi svoje znanje kroz iskustvo, istraživanje i igru, prolazeći kroz određene razvojne faze, odnosno, faze razvoja mišljenja, čime se fokus sa aktivnog vaspitača pomera na dete koje se doživljava kao učesnik koji samostalno otkriva i konstruiše znanje, dok vaspitač obezbeđuje bogato okruženje i podsticaje (Penn, 2005: 40-42). Ovakav teorijski pristup ka učenju zasnovanom na dečijih aktivnostima, gde igra i otkrivanje čine centralnu dečiju aktivnost, pružila je

snažnu osnovu za oblikovanje *razvojno primerene prakse* predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Konstruktivistička perspektiva nije jedinstvena teorijska polaznica:

Iako je konstruktivistička perspektiva, kao širi okvir, konglomerat različitih, pa i suprotstavljenih viđenja, osnovna zajednička crta u pedagoškom kontekstu je stanovište da su djeca aktivna u samostalnom formiranju, odnosno, stvaranju (konstruisanju) sopstvenog sistema znanja i svoje ličnosti u interakciji sa okruženjem. Razilaženja se nalaze oko pitanja da li je taj proces individualno orijentisan unutar interakcije djeteta i materijalnog okruženja – kada se govori o individualističkom i radikalnom konstruktivizmu, ili se proces građenja odvija unutar zajednice najprije na tom spolašnjem planu, a potom u vidu unutrašnjih procesa – socijalni konstruktivizam (Pribišev Beleslin, 2019: 64-5).

Iako je individualistički konstruktivizam kao teorijski pristup pomalo zastareo, pošto naglašava poziciju deteta u vaspitno-obrazovnom procesu kao „malog samotnjaka“ koji se sam suočava sa kognitivnim izazovima, gde se uloga odraslog u igri marginalizuje (Penn, 2005), a zanemaruje se i širi društveni kontekst, ostavio je trajnu vrednost, imajući u vidu da je i danas aktivno učenje kroz istraživanje i slobodnu igru temeljno načelo ranog vaspitanja i obrazovanja u mnogim sistemima (Pugh, 2001). Stoga, sve više se naglašava primerenost socijalno-konstruktivističkog pristupa kao okvira interpretacije jer se dečji razvoj može razumeti samo unutar određenog kulturnog konteksta. Društvene prakse, vrednosti zajednice i porodično okruženje predstavljaju okvire u kojima dete uči.

Lav Vigotski i njegovi sledbenici, na čijim teorijskim i eksperimentalnim radovima se razvija socijalno-konstruktivistički pristup, snažnije definišu ulogu odraslog u dečijem učenju, koji nije autoritarni vaspitač koji prenosi deci znanja, nego je saradnik i onaj koji ih vodi (Penn, 2005: 43-4). Socio-konstruktivistička teorija polazi od premise da se spoznaja gradi kroz društvenu interakciju, gde jezik, saradnja sa vršnjacima i vođeno učešće uz podršku odraslih predstavljaju ključne mehanizme kognitivnog razvoja. Vigotski je uveo sintagmu zone narednog razvoja (ZNR) koji opisuje prostor u kome dete uz pomoć može postići više nego samostalno, iz čega proističe koncept «skefoldinga» - postupnog povlače-

nja podrške kako dete stiče samostalnost (Penn, 2005; Pribišev Beleslin, 2019).

Vigotski je dečiju igru video kao mentalni oslonac razvoju, sredstvo putem kojeg dete ovladava simbolima i pravilima društvene stvarnosti. U igri *kao da*, dete prelazi granice svog trenutnog razvoja, jer kako Vigotski govori, «u igri je dete uvek iznad svog prosečnog uzrasta, za glavu više nego što jeste» (Penn, 2005: 44). Ovaj pomak promenio je ulogu vaspitača koji postaje aktivni učesnik koji zajedno sa decom učestvuje u konstrukciji značenja, postavljanju pitanja i razmeni ideja. Svi koji su uključeni u igru uče.

Barbara Rogoff govori o učenju na tri nivoa: individualnom, međuindividualnom i kulturno-institucionalnom (Rogoff et al., 2001). Ova perspektiva upućuje vaspitače da posmatraju kako se učenje odvija u zajednici, pri čemu deca usvajaju veštine kroz zajedničke rituale, jezik i alatke kulture. Rogoffova sa saradnicima redefiniše ulogu odraslih u interakciji sa decom, odbacujući tradicionalnu dihotomiju između krute kontrole i potpune slobode deteta (Rogoff et al., 2001). Odrasli nisu pasivni posmatrači, niti strogi prenosioci znanja, već su vodiči procesa razvoja i partneri koji zajedno sa decom planiraju i razvijaju kurikulum (Rogoff et al., 2001: 6). Osnovni princip je uzajamno učenje, gde su i vaspitači i roditelji svesni da moraju učiti iz svog angažovanja sa decom i njihovim strategijama rešavanja problema. Odrasli preuzimaju odgovornost za vođenje ukupnog procesa i podržavanje dečijeg učešća koje je promenljivo (*changing participation*) u zajedničkim aktivnostima. Rogoffova ističe model interakcije odraslih i dece u kojem odrasli „prenose“ vlasništvo nad procesom učenja na decu, što je temelj za razvoj samoregulacije i odgovornosti i dece koja postaju sposobna i voljna da aktivno doprinose zajednici.

Ključna uloga odraslog u igri ogleda se u *skafoldingu*, postupnom, prilagođenom vođenju koje se povlači kako dete stiče samostalnost, što od odraslog zahteva da aktivno učestvuje kao ravnopravni partner, koristeći se strategijama proširivanja dečijeg razmišljanja kroz otvorena pitanja i komentare (*sustain shared thinking*, Siraj-Blatchford, 2009), ko-konstrukciju značenja kroz zajedničko istraživanje i otkrivanje i posredujući između kulture institucije i kulture porodičnog ambijenta u kome dete. U savremenoj vaspitnoj praksi, igranje odraslih sa decom postaje neophodnost, jer omogućavaju deci da dosegnu zonu narednog razvoja koju ne bi samostalno mogli dostići, olakšavajući deci procese enkulturalizacije i posredujući u kulturnoj transmisiji vrednosti, znanja i veština.

Postmoderna perspektiva u pedagogiji kojom se preispituju dotadašnje *velike priče* o detinjstvu i razvoju javlja se devedesetih godina XX veka uporedo sa sociokulturnim zaokretom (Dahlberg et al., 2007). Dahlbergova, Mos i Pens u uticajnoj knjizi *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* dovode u pitanje niz osnovnih pretpostavki *mejnstrim* pedagogije. Oni ističu da se u javnim politikama i praksi, često, pedagoška pitanja vrednosti i smisla usmeravaju ka tehničkim i administrativnim procedurama, iskazanim kroz meru *kvaliteta* koja pretenduje da bude neutralna i univerzalna. Problemomatizuju stanovište da se kvalitet u obrazovanju često podrazumeva kao normativno gledište, koje je utemeljeno u vrednostima zapadne kulture, a ima tendenciju da se zatim primenjuje na sve vrtiće podjednako (Dahlberg et al., 2007). Nasuprot tome, postmoderna paradigma poziva na diskurs *značenja* umesto diskursa kvaliteta, koji otvara dijalog o tome šta za konkretne aktore (decu, porodice, vaspitače, zajednicu) predstavlja vredno i dobro u datom kontekstu. Stoga, umesto težnje da se ukloni svaka dvosmislenost i uspostavi jednoznačna definicija dobrog vaspitanja, prihvata se da postoji više istina i više puteva, te dečiji vrtić može istovremeno biti i mesto nege, podjednako i mesto vaspitanja i obrazovanja, kao i prostor igre i prostor učenja. Predškolski ambijent ne mora se opredeliti samo za jednu ulogu. Iz postmodernog ugla, takođe, i sam koncept detinjstva počinje da se posmatra kao društveni konstrukt. Nije više održivo govoriti o *univerzalnom detetu* koje prolazi predodređene faze razvoja, jer je svako dete situirano u svojoj kulturi, istoriji, polu, socio-ekonomskom okruženju. Čak i unutar jedne zemlje, postoji mnoštvo *detinjstava* koje se reflektuju kroz različitosti u iskustvima odrastanja. Ove ideje doprinele su da savremeni predškolski programi postanu osetljiviji na inkluziju i multikulturalnost, ali istovremeno da postaju dovoljno fleksibilni i otvoreni za različitost dečijih iskustava. Vrednosti poput poštovanja različitosti, jednakih šansi za svu decu, interkulturalnog dijaloga i antidiskriminacije postale su sastavni deo pedagoške misije (Pugh, 2001). U praksi to znači da vaspitači kritički preispituju sopstvene pretpostavke i nastoje da uključe glas i iskustva dece iz različitih sredina. Na primer, u grupi se promovišu aktivnosti koje afirmišu različite kulture prisutne među decom, obraća se pažnja na rodnu ravnopravnost u izboru igračaka i tema, a deca sa smetnjama u razvoju dobijaju podršku za ravnopravno učešće (Pugh, 2001). U postmodernim teorijama ranog vaspitanja i obrazovanja igra se prepoznaje kao fluidna, relaciona i kontekstualno određena i uslovljena kategorija, a ne kao univerzalna, stabilna ili razvojno zadata norma. Za razliku od tradicional-

nih i razvojno-psiholoških modela u kojima je igra prvenstveno shvaćena kao dečja aktivnost usmerena ka internalizaciji znanja i razvoju kognitivnih funkcija, postmoderne perspektive shvataju igru kao proces zajedničkog stvaranja značenja, identiteta i odnosa između ljudi, prostora, objekata i materijalnih i stvorenih aktera (Dahlberg et al., 2007; Lenz Taguchi, 2007; MacNaughton, 2003). U tom okviru, igra nije metod, cilj ili razvojna faza, već dečija autentična praksa u kojoj se deca, odrasli, njihovi unutrašnji svetovi, mišljenja, iskustva, doživljaji, ekspresije, emocije, zajedno sa materijalima, artefaktima, društvenim normama i društvenoj moći isprepliću i *pregovaraju* u realnom vremenu. Specifičnost igranja odraslih i dece u postmodernim teorijama ogleda se u tome što odrasli ne poseduju razvojnu ili pedagošku nadmoć, već su učesnici u ko-kreirajućem procesu u kojem se oni i deca *postaju* kroz interakciju, dijalog, eksperimentisanje i *intra-akciju* (Lenz Taguchi, 2007). U odnosu na tradicionalnu ulogu odraslog kao modela, posmatrača ili facilitatora, postmoderne teorije naglašavaju praksu u kojoj se odrasli i deca međusobno transformišu, uz priznanje višestrukih dečijih identiteta, neverbalnih oblika komunikacije, telesnih ekspresija i kulturnih značenja. Odrasli u igri nisu zaduženi da „uče“, „koriguju“ ili „održavaju tok“, već da slušaju, odgovaraju, pregovaraju, improvizuju i prihvataju nepredvidljive ishode igre kao legitimne i vredne. Kroz takav pristup, igra se definiše kao otvoreni prostor u kojem su i deca i odrasli aktivni i ravnopravni *stvaraoci* postajanja.

U postmodernim kontekstu, pojavljuje se intra-aktivni pedagoški pristup razumevanju odnosa odraslih i dece, gde se njihovo igranje posmatra se kao proces zajedničkog postajanja, a ne kao aktivnost u kojoj odrasli vode, modeluju ili procenjuju razvoj deteta. Zajednička igra postaje materijalno-diskurzivna, relacijska i transformativna praksa u kojoj se i odrasli i deca menjaju kroz međusobno učešće, afektivne, telesne i materijalne veze (Lenz Taguchi, 2007). Intra-aktivna pedagogija predstavlja pristup u kojem se učenje, identitet, značenje i iskustvo stvaraju kroz dinamične odnose između ljudi, tela, prostora, materijala i diskursa, pri čemu nijedan učesnik, a uključuje podjednako osobe i materijale (igračke), ne postoji odvojeno, već samo u međusobnoj povezanosti i zajedničkom postajanju (Lenz Taguchi, 2007). Igranje dece i odraslih ne određuje se kao izolovana aktivnost subjekta, niti kao didaktičko sredstvo unapred definisanih ishoda, već kao proces koji nastaje u mreži odnosa između ljudi, materijalnih elemenata, prostora, tehnologija i diskurzivnih praksi. Igra se ra-

zume kao intra-aktivni događaj u kojem se značenja, uloge i afektivna iskustva istovremeno proizvode i transformišu, pri čemu se brišu oštre granice između deteta i odraslog, učenja i poučavanja, rada i igre. Odrasli u ovom pristupu nisu spoljašnji posmatrači ili kontrolori igre, već ko-učesnici koji zajedno sa decom učestvuju u konstituisanju situacije, dok materijalnost (igračke, digitalni artefakti, telo, prostor) ima aktivnu ulogu u oblikovanju toka igre (Lenz Taguchi, 2007).

Umesto tradicionalne, hijerarhijske pozicije odraslog kao posmatrača ili facilitatora dečije igre, intra-aktivni pristup insistira da odrasli ravnopravno ulaze u igru, prepoznajući je kao prostor otvorenog, nepredvidivog, eksperimentalnog i etičkog susreta u kome se znanje ne prenosi, već gradi kroz zajednički susret osoba, materijala i prostora (Jovanovic & Roder, 2012; Thiel, 2015). Na taj način, odrasli nisu samo didaktički posrednici, već ko-akteri koji učestvuju u praksama zajednički istražujući, slušajući i zamišljajući sa decom, čime se redefinišu pozicije učenika prepoznate u tradicionalnom odnosu moći, te uspostavlja okvir u kome igra postaje mesto transformacije, a ne samo razvojni alat za celovit razvoj deteta (Nilsson et al., 2018). Stoga, uloga odraslih u dečijoj igri doživljava transformaciju, od pasivnog posmatrača do aktivnog međusobnog prilagođavanja i građenja. Ova promena reflektuje širi paradigmatški pomak od individualističkog konstruktivizma, socio-konstruktivizma i sociokulturnoj perspektivi ka novim pristupima koji uvode zajedništvo i dvosmernost u odnosima odraslih i dece u igrovnim situacijama.

Ka pedagogiji zasnovanoj na igri: Teorijska razmatranja i specifičnosti

Pedagogija zasnovana na igri (*play-based pedagogy*) predstavlja naziv koji se nedavno ustanovio u teorijskim raspravama o vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu, iako počiva na dugoj tradiciji filozofa i pedagoga ranog detinjstva, od pedagoških ideja Rusoa, Frebela i Montesori (Lunga et al., 2022), do savremenih teoretičara koji preispituju ulogu igre u vaspitno-obrazovnom kontekstu (Партало и Прибишев Белеслин, 2014; Walsh et al., 2010; Wood, 2007). Tokom druge polovine XX veka, *retorika igre kao progressa* (*rhetoric of play as progress*) kako definiše Brajan Satom Smit (Sutton-Smith, 1997) predstavlja dominantno stajalište u obrazovnom okruženju (Pribišev Beleslin, 2014), i usmerava shvatanja dečije igre u pravcu njenog određenja kao sredstva za postizanje razvoja i napretka pojedinca ili društva. Prema ovom pristupu, igra se vrednuje prvenstveno kroz prizmu obrazovnog i adaptivnog potencijala, gde se smatra da učestvovanje u različitim vrstama igara doprinosi sticanju veština, znanja i socijalnih kompetencija. Saton-Smit (Sutton-Smith, 2017) ističe da je ova retorika posebno prisutna u savremenim pedagoškim teorijama i obrazovnim praksama koje teže optimizaciji razvoja deteta, ali i u širem kulturnom kontekstu, gde se igra posmatra kao indikator progresivnog društvenog i tehnološkog napretka. Takav pristup razumevanju igre često potcenjuje njenu inherentnu vrednost kao autonomne aktivnosti i njen potencijal za izražavanje kreativnosti, slobode i emocija, svodeći je primarno na instrument u funkciji napretka, odnosno, razvoja deteta. U XXI veku, nova teorijska promišljanja su se pojavila usled promena u teorijskim perspektivama, posebno sa pojavom postmodernih pristupa, razumevanja procesa koji se događaju oko dečije igre u predškolskim ustanovama i opsežnog fonda istraživanja koja povezuju specifične karakteristike pedagogije ranog detinjstva sa dugoročnim pozitivnim ishodima za decu (Stephen, 2010a). Obično integriše igru kao centralni medijum učenja i razvoja deteta, iako ide i izvan tih granica, određujući igru kao autentičnu aktivnost ranog detinjstva i specifičan okvir izražavanja malog deteta u procesu odrastanja.

Pedagogija zasnovana na igri ne predstavlja jedinstveni, jasno definisan koncept, već se može razumeti kao kontinuum pristupa koji variraju u stepenu struktuiranosti i uloge odraslog (Weisberg et al., 2013). Na jednom kraju kontinuum nalazi se slobodna igra (*free play*) koju karakteriše dečija inicijativa, dobrovoljno učešće, odsustvo unapred određenih obrazovnih ciljeva i minimalno mešanje odraslih. Na drugom kraju je direktno podučavanje (*usmerenih aktivnosti*) u kome vaspitač rukovodi procesom vaspitanja i obrazovanja (Bennett

et al., 1997). Između ovih ekstrema nalazi se vođena igra (*guided play*, kod nas didaktička igra) koja u igrovni kontekst i situaciju integriše ciljeve učenja uz održavanje visokog stepena dečije kontrole nad sopstvenim učenjem. Vaspitač kroz igrovni element aktivno gradi ambijent za učenje u kome se oblikuju dečija iskustva i znanja, a deca, prihvatajući i internalizujući pravila i obrazovne ishode, preuzimaju namere odraslih koje su usmerene ka podučavanju. Jedna od ključnih razlika između ovih pristupa leži u raspodeli kontrole između odraslog i deteta. U direktnom poučavanju kroz usmerene aktivnosti, vaspitač pokazuje i prenosi verbalno deci ono što bi trebala da znaju i nauče, ili šta da rade, zadržavajući kontrolu nad procesom učenja. Sa druge strane, i slobodna i vođena igra daju detetu mogućnost kontrole u procesu igranja, što povećava verovatnoću da su deca aktivno angažovana u igrovnim situacijama. Međutim, u slobodnoj igri, uloga odraslog je pasivna, dopuštajući deci da deluju bez uticaja. Nasuprot tome, uloga odraslog u vođenoj igri je aktivna, ali ne direktivna, jer odrasla osoba može inicirati kontekst igre, davati podršku deci da razvijaju igrovnu situaciju, ali ne usmerava igru unutar tog konteksta, već prati dečiju inicijativu i omogućava detetu da se uključi u istraživanje unutar pripremljenog okruženja uz suptilno vođenje (Weisberg et al., 2013). Tradicionalno, razumevanje dečije igre u institucionalnom kontekstu, bilo je zasnovano na razvojno-psihološkim teorijama, sa naglaskom na kognitivno-konstruktivističkoj perspektivi Pijažea, koja je naglašavala uzrasne faze razvoja i spontano učenje kroz istraživanje. Tokom poslednjih decenija XX veka, došlo je do značajnog teorijskog pomaka od perspektive individualnog konstruktivizma koji je potencirao uzrasne osobenosti i usmerenost ka kognitivnom aspektu razvoja, ka većem uvažavanju uloge odraslih u vođenju i ko-konstrukciji učenja sa decom, što je obično povezano sa socio-kulturnom teorijom, ističući važnost sigurnih društvenih odnosa dece sa odgovornim odraslima i višestrukim društvenim i kulturnim okruženjima za razvoj i rast deteta (Walsh et al., 2010).

Konceptualno preispitivanje igre kao pedagoškog fenomena

Savremena literatura naglašava potrebu za preispitivanjem igre u kontekstu pedagoškog delovanja, sa ciljem da se ojača njena pozicija kao medijuma za autentično izražavanje malog deteta, koje uključuje i procese ranog učenja,

ali je ne svodi samo na njih. Teži se razvoju pedagoškog pristupa koji će jasno i utemeljeno na praksi igranja usmeriti teorijsku i profesionalnu pažnju ka njenoj važnosti u vaspitno-obrazovnom procesu (Stephen, 2010b). U savremenom predškolskom vaspitanju dečija igra se određuje kao vodeća, autonomna i razvojno najznačajnija aktivnost deteta, zasnovana na unutrašnjoj motivaciji, spontanosti i dobrovoljnosti (Партало и Прибишев Белеслин, 2014). Ona je autotelična, jer cilj postoji u samoj aktivnosti, divergentna i fiktionalna, emocionalno intenzivna i snažno povezana sa dečijim autentičnim interesovanjima i potrebama. Kao takva, igra predstavlja osnovu predškolskog kurikuluma i ključni medij učenja, kroz koji dete aktivno konstruiše znanja, razvija veštine i kompetencije u svim aspektima razvoja. Predškolski program, u tom smislu, ne podređuje igru učenju, već se oblikuje u dinamičnom odnosu sa njom, omogućavajući da učenje bude integrisano, smisljeno i razvojno primereno, kroz povezivanje planiranih i spontanih iskustava, uz pažljivo pedagoško posredovanje vaspitača. Iako postoji pedagoški konsenzus o vrednosti igre u procesima ranog učenja (Bubikova-Moan et al., 2019), tradicionalno, odvajanje slobodne igre od didaktičkih, vodilo je njenom doživljavanju kao manje *ozbiljnom* poslu u odnosu na posao odraslih, a u konačnici, to je imalo refleksiju i na postojanje svojevrsnog jaza između detinjstva i odraslog doba, te na pojavu marginalizacije igre u obrazovnom kontekstu (James & Prout, 2005; Jenks, 2005). Slobodna igra je bila privilegovana kao najčistiji oblik igre deteta i, stoga, najviše cenjena u praksi i teoriji predškolskog vaspitanja, dok je didaktička i vođena igra bila shvatana kao podrška razvoju dece (Pribišev Beleslin, 2014). Smit uvodi sintagmu *etos igre* (Smith, 2010), a Saton-Smit (Sutton-Smit, 1997) *retoriku igre kao progresu*, koje, zajedno sa pedagoškim pristupom programa usmerenog na dete i sa priznavanjem perspektive deteta (Sommer et al., 2010), pozicioniraju igru kao centralni element savremenog vaspitno-obrazovnog procesa koji služi u funkciji sredstva razvoja, adaptacije i učenja. u literaturi postoje značajne kontroverze u vezi sa učešćem odraslih u igri, kao i sa njenom instrumentalizacijom u svrhe didaktičkog karaktera ili drugih funkcija, uključujući terapijske intervencije (Johnson et al., 1999; Kamenov, 2009; Sutton-Smith, 1997; Wood & Bennett, 1997). Ove rasprave ukazuju i dalje na svojevrsnu nedorečenost između priznavanja igre kao autonomne aktivnosti malog deteta i težnje da se njeni potencijali usmere, ili kako se u našoj teoriji i praksi smatralo, kultiviraju (Kamenov, 2009), ka unapređenju razvoja i obrazovnih ishoda. Stoga, može se uzeti u obzir i određenje Brusa (Bruce, 1991) koji sugerise da je reč *igra* previše

široka da bi bila korisna za teorijska razmatranja u pedagoškom kontekstu, te da samo *igra sa slobodnim tokom* (*free-flow play*) predstavlja njenu pravu suštinu, naglašavajući da se igra ne može i ne sme forsirati i preusmeravati spoljašnjim akcijama odraslih.

Sa druge strane, postoji i svojevrsna zabrinutost u odnosu na kvalitet dečije igre u ustanovama za rano detinjstvo. Ističe se da se slobodna igra često koristi kao ispunjavanje vremena, sa malim učešćem odraslih i niskim očekivanjima o svrsi i ishodima (Medouz i Kešdan, 2000). U istraživanju kojeg je radila Silva, a navodi Volšova i saradnici (Sylva, 1984 prema Walsh et al., 2010), cilj je bio da se ispituju koje igrovne aktivnosti najviše podstiču dečju maštu, rešavanje problema i istraživanje, umesto da samo ispunjavaju tzv. slobodno vreme, ono koje ostane deci nakon usmeravajućih aktivnosti odraslih. Opservacije su pokazale da neke aktivnosti igre više „istežu“ dečije potencijale u odnosu na druge, posebno, naglašavajući uticaj aktivnosti koje su orijentisane na umetnost (dramatizacija, slikanje i slično), slagalice i konstruktorske igre. Autorka uočava da je važniji od materijala, bio je *partner u igri*, saigrač, bilo da su u pitanju druga deca ili odrasli. Posebno je naglasila važnost *osetljivog odraslog* koji pomaže da se obogati dečja igra i koji takođe pomaže deci da govore i razmišljaju o njoj (Walsh et al., 2010).

... sve više postaju izražena pitanja poput onog „da li su igra i pedagogija ranog djetinjstva u sukobu interesa“ (Rogers, 2011, prema Slunjski & Ljubetić, 2014: 129), ili pak dilema da li je predškolski kurikulum, koji igru koristi kao vaspitno-obrazovno sredstvo, zapravo zastareli pedagoški pristup (Singer, 2015). Navedeno vodi ka novom razumevanju „pedagogije slobodne igre“ (Rogers i Evans, 2008, prema Slunjski & Ljubetić, 2014: 130), koje podrazumeva svest o izgrađivanju kvalitativno drugačijih odnosa sa decom, zasnovanih na uzajamnoj povezanosti, poverenju, deljenju i svrsishodnoj interakciji, pri čemu je uloga odraslih da obezbede podsticajno, kreativno i izazovno okruženje. U pogledu ove promene pedagoške perspektive, igra se posmatra kroz aspekte koji naglašavaju relacije i interakcije aktera unutar situacija igre, a ne prvenstveno kroz kogniciju. Sa tog stanovišta, Alcock (2016) navodi da je „igra relacijska; ona uključuje po-

vezivanje djece unutar njih samih i sa drugima u istorijskim i kulturnim kontekstima koji obuhvataju fizičko okruženje, ali i polja osjećanja koja se širu daleko izvan fizičkog mjesta igre” (str. 4). To upućuje na dve važne karakteristike igre: nje-nu usmerenost na proces umjesto na produkte, te njen soci-jalni kontekst (Morgan & Kennewell, 2006, prema Hyvonen, 2011: 50) (Šindić & Pribišev Beleslin, 2018: 35).

Uloga odraslih u pedagogiji zasnovanoj na igri

Pomeranje u razmišljanju o ulozi odraslih u dečjoj igri dovelo je do detaljnijeg ispitivanja uverenja vaspitača praktičara o ulozi igre u dečjem učenju, kao i analize njihovih interakcija sa decom tokom aktivnosti igre (Bennett et al., 1997). Klasično istraživanje kojeg su radili Vud i Benet (Bennett et al., 1997) pro-učavalo je devet vaspitača u vaspitnim grupama na uzrastu od 4 do 5 godina u Engleskoj. U preliminarnom ispitivanju, postojala je jasna saglasnost među vaspitačima o svrsi igre i njenoj vezi sa učenjem. Međutim, kada su vaspitači gledali video snimke, primetili su mnoge primere gde je postojala neusklađe-nost između njihovih teorija o igri i njihove prakse. Često su aktivnosti igre bile više vođene od strane vaspitača, nego što su bile inicirane od strane dece, čak i u onim aktivnostima za koje su smatrali da treba da ostanu dečije (posebno u igre uloga). Autori su zaključili da postoje odstupanja između retorike i real-nosti igre, naročito u predškolskim grupama gde je naglašen raspored aktiv-nosti, nizak nivo odnosa odraslih prema deci i gde su postavljana ograničenja prostora, što doprinosi stvaranju izazova sa kojima se vaspitači suočavaju u osmišljavanju odgovarajuće uloge u dečijoj igri (prema Walsh et al., 2010).

Savremena istraživanja sve češće nastoje da ekspliciraju spektar pedagoških mogućnosti koje karakterišu vaspitno-obrazovni rad visokog kvaliteta iz ugla uloga koje zauzimaju vaspitači u tom procesu. U tom kontekstu, Dankin i Hana (Dunkin & Hanna, 2001) razvili su vaspitni metod koji su nazvali „razmišljamo zajedno“ (*Thinking Together*), u okviru koga se razrađuju različiti oblici kvalitet-nih interakcija između odraslih i dece koje se ostvaruju u kontekstu igre. Po-lazna pretpostavka ovog pristupa jeste da su takve interakcije utemeljene na „iskrenom interesovanju“ odraslog za dečje aktivnosti, a odlikuju se pažljivim

slušanjem, kao i proširivanjem i produbljivanjem dečjeg razmišljanja i znanja. Ovi procesi ostvaruju se kroz upotrebu otvorenih pitanja i komentara, obezbeđivanje vremena detetu za odgovor, reagovanje na inicijative koje dete pokreće u komunikaciji, kao i zajedničko istraživanje materijala na načine koji prevazilaze detetova početna očekivanja (Walsh et al., 2010).

U okviru ovakvog razumevanja interakcije u igri, mogu se identifikovati uloge koje odrasli mogu preuzimati. Odrasli se pojavljuje kao facilitator onda kada podržava kontinuitet dečje igre pružanjem ideja i strategija koje podstiču i proširuju dečje mišljenje. U ulozi ko-učesnika ili ko-istraživača, odrasli modeluje obrasce ponašanja i načine razmišljanja koje želi da dete postepeno gradi. Kao partner u igri, odrasli se uključuje u dečiju aktivnost bez nametanja strukture, prateći dečje inicijative, deleći zadovoljstvo igre i učestvujući u razvoju njenog toka (Walsh et al., 2010). Pored toga, odrasli može imati ulogu slušaoca ili onog koji „dekodira“, koja podrazumeva visoku senzitivnost, usmerenu pažnju i spremnost da se razumeju implicitna značenja dečijih poruka u igri i kroz igru. Konačno, uloga planera ogleđa se u promišljenom osmišljavanju interakcija sa određenom decom, sa ciljem osnaživanja interesovanja, sposobnosti ili potencijala koje su deca već ispoljila u igri (Walsh et al., 2010). Ovakvo diferencirano razumevanje uloga odraslih implikuje da kvalitet pedagoške interakcije u igri ne zavisi od stepena kontrole, već od profesionalne senzitivnosti, fleksibilnosti i spremnosti odraslih da se prilagode dečijoj perspektivi.

Pedagogija zasnovana na igri predstavlja kompleksan, višedimenzionalni pristup koji zahteva preispitivanje i razumevanje dečijeg sveta i odrastanja u kome je igra njihova centralna dimenzija, kao i pristupa odraslih koji modeluje okruženja pogodna za igru, interakciju, komunikaciju njenih aktera, istraživanje, učenje, naglašavajući važnost balansiranja između dečije autonomije i vođenja od strane odraslih. Aktualizuje pitanja značaja spontane igre u vaspitnim procesima, podjednako kao i pristupe vođene igre koja održavaju centralni značaj igre za holistički razvoj deteta, dok istovremeno prepoznaju važnost postavljenih ciljeva i uloge odraslih u pedagoškoj podršci dečijeg učenja. U pedagogiji zasnovanoj na igri, gradi se konsenzus oko razumevanja igre i vođenja kao inter-akcije igrača, koja podrazumeva ravnotežu između aktivnosti koje inicira dete i onih koje inicira odrasli, gde svi učesnici menjaju sebe stičući i gradeći zajednička igrovna iskustva. U tom procesu, kao pedagoški pristup visokog kvaliteta, prepoznato je vođenje odraslih uz proširivanje iskustava,

diskutovanje, praćenje i direktno podučavanje, kako bi vaspitači odgovorili na dečije potrebe, interesovanja, veštinu koja teži da se razvije i na razvojnu zonu dece (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

**Igrovnost vaspitača kao lična
dimenzija i igra sa decom kao
profesionalna kompetencija**

Pojam igrovnosti (*playfulness*) odnosi se na sklonost ka razigranom pristupu situacijama, uz tendenciju da se one proživljavaju na način koji donosi zabavu, humor ili zadovoljstvo i osobi i drugima, odnosno, predstavlja crtu ličnosti i psihološki i konstrukt kojim pojedinac događaje i interakcije posmatra kroz prizmu igre i humora (Barnett, 2007). Osobe sa izraženom igrovnosti obično su spontane, duhovite, nepredvidljive, energične, druželjubive i rado se šale ili glupiraju (Barnett, 2007). Barnett (Barnett, 2007) navodi da su istraživanja pokazala da takvi pojedinci mogu gotovo svako okruženje učiniti stimulativnijim i zabavnijim, što je od posebnog značaja u kontekstu vaspitno-obrazovnog rada sa malom decom.

Tradicionalno, koncept igre i igrovnosti najviše je proučavan kod dece, dok je igrovnost odraslih ostajala pomalo po strani u psihologiji (Proyer, 2012a). Međutim, savremeni pristupi ističu igrovnost odraslih kao važnu crtu povezanu sa dobrobitom i pozitivnim funkcionisanjem pojedinca (Proyer, 2012a; Proyer & Ruch, 2011). U vaspitnom kontekstu, značaj igre je odavno prepoznat, a igrovnost odraslih počinje da se snažnije zagovara, iako je, kao temeljni pedagoški princip, prepoznat još u Frebelovim zanimanjima kao poziv majki da pred svojom decom izvode igrovne aktivnosti uz pomoć darova (Pribišev Beleslin, 2016). Danas se od vaspitača očekuje da budu razigrani i da koriste metode zasnovane na igri u svom radu (Siklander et al., 2022). Igrovnost vaspitača ne posmatra se samo kao lična osobina, već i kao deo profesionalne osobenosti, te se sve više opisuje kao pedagoška kompetencija neophodna za građenje podsticajnog okruženja za učenje (Pribišev Beleslin i sar., 2022). Međutim, igrovnost kao profesionalna kompetencija vaspitača ostaje još uvek nedovoljno konceptualno definisana i teorijski nedorečena u savremenoj pedagoškoj literaturi. Iako se širom sveta prepoznaje njena centralna uloga u kurikulumima ranog detinjstva (Singer, 2013, 2015), pitanje kako teorijski utemeljiti i empirijski istražiti igrovnost odraslih praktičara ostaje otvoreno.

U predškolskom kontekstu, igra i razigranost čine okosnicu kurikuluma i vaspitno-obrazovnog procesa (Партало и Прибишев Белеслин, 2014; Pribišev Beleslin, 2019). Kvalitetno institucionalno vaspitanje i obrazovanje dece ranog uzrasta, uključujući i porodični kontekst ispunjen igranjem sa decom, podrazumeva podsticanje dečije igre u pravcu celovitog dečijeg razvoja. Vaspitač ima ključnu ulogu, posebno kroz planiranje podsticajne sredine, primenu pedagoških pristupa zasnovanih na igri i aktivno uključivanje u igru sa decom. Istraži-

vanja pokazuju da uključivanje vaspitača u dečju igru može povećati učestalost, trajanje i složenost dečje igre (Pinchover, 2017), čime se produbljuje dečje učenje i mogućnosti za sticanjem raznolikih iskustava. Istovremeno, vaspitač svojim ponašanjem modeluje razigranost, gradeći atmosferu u vaspitnoj grupi koja povoljno utiče na celokupan razvoj dece, smatra autorka. Uprkos intuitivnoj saglasnosti o važnosti takvog ponašanja vaspitača, dugo je nedostajalo empirijskih dokaza o povezanosti igrovnosti vaspitača sa ishodima kod dece (Pinchover, 2017). Tek u novije vreme, sistematski pristup istraživanjima utiča igrovnosti vaspitača u vaspitno-obrazovnom procesu počinju da potvrđuju tu vezu.

Igrovnost vaspitača kroz prizmu transakcione analize: ka operacionalizaciji teorijskog konstrukta u dva istraživanja

U zajedničkom susretu dva univerzitetska profesora, nastala je, a potom je i teorijski i metodološki razrađena, ideja da se igrovnost vaspitača i studenata koji se formalno obrazuju za taj poziv, istražuje interdisciplinarno, povezujući predškolsku pedagogiju i psihoterapijski pravac transakcionu analizu. Akademске 2015/2016. godine, analizirajući odgovore studenata na pitanja povezana sa njihovim iskustvima u igri pred decom i sa decom u autentičnom ambijentu vaspitne grupe tokom praktične nastave u dečjem vrtiću, sa ciljem dobijanja uvida u procese izgradnje profesionalne kompetencije potrebne da razviju veštinu igranja primenom scenske lutke, induktivna kvalitativna analiza (Hatch, 2002) oslonjena na semantičku analizu dominantnih relacija značenja koju je razvio Spredli (Spradley, 1979, 1980) ukazala na mogućnost da studenti koriste scensku lutku u igrovnoj situaciji uglavnom iz perspektive dva Ego Stanja Roditelja i Odraslog, a ređe u Ego Stanju Deteta (Pribišev Beleslin & Šindić, 2017).

U vaspitno-obrazovnom procesu, igranje se često povezuje sa učešćem odraslih u didaktičkim igrama, ili kao aktivnost koja se izvodi pred decom (na primer, u dramskim igrama), sa jasno definisanom pedagoškom namenom i unapred osmišljenom strukturom, ulogama i pravilima. Takav oblik igranja pred decom, u kojem vaspitač zadržava poziciju izvođača, a dete ostaje posmatrač ili recipijent, podrazumevajući nejednake odnose u igrovnoj situaciji, kontrolu,

pripremljenost i jasno razgraničene uloge, dok se prilikom igranja sa decom, od vaspitača zahteva spremnost na neizvesnost, deljenje inicijative i privremeno odustajanje od uloge onoga koji zna i pruža okvir.

Rezultati kvalitativne analize studentskih odgovora u odnosu na tri Ego Stanja tokom igranja pred decom

Analiza odgovora studenata budućih vaspitača o upotrebi scenske lutke u radu sa decom pokazala je obrasce ponašanja i doživljavanja sopstvene uloge tokom igranja *pred* decom. Na osnovu teorijskog okvira transakcione analize i konceptualizacije tri Ego stanja (Roditelj, Odrasli, Dete), izdvojene su tri dominantne tematske celine koje se ne pojavljuju izolovano, već se često prepliću, uz jasno uočljive tendencije ka određenim obrascima budućeg profesionalnog delovanja. Rezultati ovog čitanja kvalitativnih podataka povezani su sa rezultatima koje smo dobili tokom prvog čitanja (Pribišev Beleslin & Šindić, 2017):

- (1) Dominacija Ego stanja Roditelja: scenska lutka omogućava igranje koje se pokazuje kao sredstvo kontrole, usmeravanja i poučavanja. Najveći broj studentskih odgovora ukazuje na izraženu prisutnost Ego stanja Roditelja tokom igranja pred decom. Ovo Ego Stanje manifestuje se kroz razumevanje lutke pre svega *kao pedagoškog sredstva* čija je funkcija da motiviše, usmeri pažnju, disciplinuje ili olakša ostvarivanje unapred definisanih ciljeva aktivnosti. Studenti često ističu da su lutku koristili u situacija kada pažnja dece popušta, da ih smire i uvedu u temu, kao motivaciono sredstvo u uvodnom dijelu aktivnosti, kako bi pridobili pažnju dece i naveli ih na razgovor. Često se lutka doživljava kao svojevrtni posrednik autoriteta, omogućujući studentima da vode, kontrolišu tok aktivnosti i procenjuju uspeh kroz reakcije dece. Igranje je strukturisano, instrumentalizovano i funkcionalno, a uspešnost se meri kroz poslušnost, pažnju i „angažovanost“ dece.
- (2) Ego Stanje Odraslog, u manjem broju odgovora, omogućuje studentima da uspostave refleksiju i sagledavaju igru u kontekstu svog delovanja i sopstvene prakse. Upotreba lutke u igrovnoj situaciji ispoljava

se kroz njenu podršku da preispitaju razlike između teorijskih znanja i realnih uslova rada u vrtiću, osveste nesigurnosti prilikom improvizacije u kontekstu igranja pred decom, te da dobiju informacije o deci, njihovoj prirodi, načinu njihovog mišljenja, interesovanjima. Ego Stanje Odraslog kod studenata omogućuje razvoj profesionalnih veština koje se oslanjaju na znanja i procenu sopstvenih kapaciteta, refleksije o procesu i uočavanja realnih izazova igranja pred decom, a igranje povezuje sa promišljanjem.

- (3) Ego stanje Deteta, koje se prepoznaje u formi emocionalnog uključivanja, osećanja radosti i identifikacija sa igrom, ređe se pojavljuje, iako se jasno povezuje sa opisima iskustava studenata: zadovoljstvo, sreća i uzbuđenje, igre kao lično uživanje („*osjećala sam se ispunjeno jer su djeca bila srećna*“), identifikacija sa ulogom („*uživila sam se*“, „*bilo mi je prelijepto*“). Iskristalisao se obrazac, po kome se Ego Stanje Deteta u najvećem broju slučajeva *aktivira tek nakon pozitivne potvrde od strane djece*, odnosno kada je igra „uspjela“. Retko se pojavljuje spremnost na zadržavanje u igri u situacijama neizvesnosti, greške ili gubitka kontrole.
- (4) Preovlađujući obrazac ukazuje da, uglavnom, studenti prepoznaju svoju aktivnost podržanu scenskom lutkom kao igranje *pred* decom, a ne igranje *sa* decom. Sintezom izdvojenih tematskih celina može se zaključiti da je kod studenata budućih vaspitača dominantan obrazac igranja *pred* decom, u kojem se Ego Stanje Roditelja javlja kao osnovni regulator i motivator aktivnosti, Ego Stanje Odraslog funkcioniše refleksivno i kao dolazak do informacija, a Ego Stanje Deteta ostaje vezano za emocionalni doživljaj uspeha, iako ne za sam proces igre.

Igranje *sa* decom, koje bi podrazumevalo ravnopravnije pozicioniranje, deljenje inicijative i prihvatanje neizvesnosti, pojavljuje se sporadično i uglavnom implicitno, kroz opise spontanih reakcija dece ili neočekivanih situacija tokom igre.

U cilju operacionalizacije igrovnosti vaspitača kao istraživačkog konstrukta, profesorica Šindić i ja smo se okrenuli transakcionalnoj analizi kao povoljnom teorijskom okviru koji nudi perspektivu za razumevanje ljudskog ponašanja, ličnosti i odnosa u uslovima igranja u institucionalnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Ono što transakcionalnu analizu čini posebno prikladnom za

istraživanje igrovnosti vaspitača jeste njena centralna koncepcija Ego Stanja, koji predstavljaju strukturalne komponente ličnosti koje se manifestuju kroz konzistentne unutrašnje funkcije i spoljašnje obrasce ponašanja. Tako je nastalo i drugo istraživanje koje je empirijski, putem servej pristupa, imalo za cilj da dublje ispita igrovnost vaspitača i studenata koristeći se teorijskim okvirom transakcione analize (Šindić & Pribišev Beleslin, 2018).

Ego Stanja iz ugla razumevanja igrovnosti vaspitača

Prema teoriji transakcione analize, ličnost predstavlja dinamičku integraciju tri osnovna Ego Stanja: Roditelj (*Parent*), Odrasli (*Adult*) i Dete (*Child*) (Bern, 2008; Džejms & Džongvard, 2008; Stjuart & Džoins, 2011; Vidouson, 2011). Ova stanja nisu hronološki periodi razvoja, već funkcionalni sistemi koji koegzistiraju u strukturi zrele ličnosti i aktiviraju se zavisno od situacije, odnosa i transakcionih obrazaca u kojima se osoba nalazi. Ego Stanje Roditelj obuhvata integrisane stavove, sudove, predrasude, pravila i moralne vrednosti koje osoba internalizuje iz relacija sa roditeljskim figurama i drugim autoritetima tokom odrastanja. Iz ovog stanja osoba evaluira, kontroliše, kritikuje, ali i brine, pruža podršku, ohrabruje i pokazuje ljubav prema drugima. U kontekstu vaspitno-obrazovnog rada, vaspitač iz stanja Roditelja pruža podršku i brigu za decu, reguliše njihovo ponašanje, prenosi im značaj poštovanja pravila, pomaže im da steknu uvid u situacije u kojima se nalaze i usmerava ih ka rešavanju konflikata. Stanje Roditelja ima dve podfunkcije: Negujući Roditelj (*Nurturing Parent*), koji pruža toplu emocionalnu podršku, i Kritički Roditelj (*Critical Parent*), koji postavlja granice i uči dete pravilima.

Ego Stanje Odrasli karakteriše racionalno mišljenje, objektivno procenjivanje stvarnosti i logičko zaključivanje. Kada osoba deluje iz ovog stanja, ona se bavi činjenicama, traži tačne informacije, percipira realnost i planira. Na emocionalnom planu, Odrasli se manifestuje kroz indiferentnost, opreznost, budnost, brižljivost, smirenost i taktičnost - kao svojevrсни "ljudski računar" (Wadsworth & DiVincenti, 2003: 156). U igranju sa decom, vaspitač iz stanja Odraslog posmatra, procenjuje, razmišlja, planira i prati igračke situacije. Sakuplja informacije i reflektuje o momentima i epizodama igre, promišlja o ulogama koje igrači (deca) izvode, detektuje zaplet, prati komunikaciju između igrača, posmatra

individualne i grupne transakcije između dece uključene u kontekst igranja, promišlja i anticipira.

Ego Stanje Dete u odrasloj osobi sadrži želje, potrebe, nadu, iščekivanje, maštu, sanjarenje, verovanje i očekivanje. Dete je intuitivno i kreativno, a njegova podfunkcija Slobodno Dete (Free Child) predstavlja izvor emocija, slobode, opuštenosti i spontanosti. Iz ovog stanja osoba se zabavlja, igra, trči, peva, šali, deli ljubav, rekreira se i uživa u zadovoljstvima. Vaspitač koji deluje iz stanja Slobodnog Deteta spontan je i opušten, intuitivno zna kako da se “pravilno” igra sa decom, prepušta se toku “kao da” iskustava, privlači decu svojom neposrednošću, prirodnošću i mogućnostima improvizacije u kontekstu igre. Budući da su deca prirodno u ovom Ego Stanju, ona lako mogu odgovoriti na impulse vaspitačevog Deteta, te na najneposredniji način ulaze u komunikaciju, aktivnost i igru sa odraslim.

Međutim, ključna pretpostavka za funkcionalnu igrovnost ne leži samo u prisustvu sva tri Ego Stanja, već u njihovoj integraciji. Za većinu ljudi, manifestacija pozitivnih obrazaca ponašanja Deteta i Roditelja može biti asimilovana u Odraslog i postati njegov integralni funkcionalni deo (Temple, 1999). Drugim rečima, sposobnost razumevanja ponašanja i transakcija svih Ego Stanja čini osobu “otvorenom na svim kanalima, veštom da stvara sigurnost, ohrabrenje, strukturu, da daje informacije, obzirnost i uživanje” (Napper & Newton, 2000, prema Emmerton & Newton, 2004: 287). Vaspitač sa funkcionalno fluidnim Ego Stanjima “uključuje se u prikupljanje informacija (računski mod), empatizuje sa drugima pokazujući saosećanje i razumevanje (negujući mod), biva adekvatno direktivan i čvrst u pogledu granica (strukturirajući mod), demonstrira prijateljsku društvenost (kooperativni mod) zajedno sa kreativnošću i izražavanjem želja i osećanja (spontani mod)” (Temple, 1999: 170).

Konceptualizacija igre kao relacionog fenomena, što se može povezati sa onim što Alcock (Alcock, 2016: vi) sažima u transakcioni koncept “biti u relaciji”, predstavlja neophodan okvir za razumevanje učešća igrača, podjednako dece i odraslih, u igrovnim situacijama. Ovakvo relaciono shvatanje igre, stoga, može da se poveže sa bazičnom pretpostavkom transakcione analize, prema kojoj Ego Stanja, kao strukturalne i funkcionalne jedinice ličnosti, proizilaze iz transakcionih interakcija između pojedinaca (Thomson, 1972). Iz ove perspektive, igra se može razumeti kao kompleksan relacioni prostor unutar kojeg se simultano odvijaju višestruki psihički procesi različitog stepena svesnosti, od eksplicitnih, svesno doživljenih, preko predsvesnih i nesvesnih, do potpuno

skrivenih ili potisnutih sadržaja. Ovi procesi obuhvataju kako intrapersonalne, intrapsihičke dimenzije individue koja igra (unutrašnji svet, fantazija, emocije), tako i interpersonalne, relacione aspekte koji se konstituišu u interakciji između učesnika u igri (Alcock, 2016 videti više u Šindić & Pribišev Beleslin, 2018).

Empirijska operacionalizacija teorijskih konstrukata

Teoretski konstrukt Ego Stanja za razumevanje igrovnosti vaspitača, profesorka dr Aleksandra Šindić je, uz konsultaciju sa iskusnim psihoterapeutom mr Nadeždom Savjak, operacionalizovala je kroz razvoj posebno dizajniranog istraživačkog instrumenta *ESTI* (The Ego States During the Play / Ego Stanja tokom igre), koji pokazuje zadovoljavajuću internu konzistentnost i pouzdanost (*Cronbach Alpha* koeficijent 0,80 i 0,832 u ponovljenim studijama). Instrument sadrži 27 stavki grupisanih u tri podskale koje opisuju tri Ego Stanja, a učesnici na petostepenoj Likert skali (5=uvek; 4=često; 3=povremeno; 2=retko; 1=nikad) izražavaju stepen svog slaganja sa datim iskazima. Identifikacija odgovarajućeg Ego Stanja i njegove zastupljenosti tokom igre vezana je za glagole, odnosno za akciju koju osoba izvodi u datom stanju u skladu sa svojom intrapsihičkom funkcijom i transakcijom.

Tabela 1.

Izjave koje opisuju Ego Stanja vaspitača (preuzeto iz Šindić & Pribišev Beleslin, 2018: 39-40)

<i>Ego Stanje Odrasli</i>	
<i>Kada koristim lutku u aktivnostima s decom ...</i>	... <i>planiram</i> da deca usvajaju sadržaje iz različitih razvojnih aspekata.
	... <i>sledim</i> dečije poverenje prema lutki ili njihovu projekciju u lutku kako bih bolje <i>razumela</i> psihološku situaciju deteta.
	... u hodu <i>analiziram</i> i <i>planiram</i> kako ih dodatno motivisati.
	... <i>sledim</i> potrebe i emocije dece kako bih privukla pažnju dece.
	...posebnu <i>pažnju posvećujem</i> razvoju govora.
	...posebnu <i>pažnju posvećujem</i> razvoju dečijih dramskih veština.
	...posebnu <i>pažnju posvećujem</i> emocionalnom razvoju dece.
	... <i>pripremam</i> se i tok aktivnosti dobro <i>osmislim</i> .

<i>Kada se deca samostalno igraju...</i>	...sledim dečije reakcije i <i>promišljam</i> kako najbolje da odgovorim na njih. ...pratim dečije razvojne sposobnosti i <i>promišljam</i> o njima.
--	---

Ego Stanje Roditelj

<i>Kada koristim lutku u aktivnostima s decom ...</i>	...do <i>izražaja dolazi</i> moja <i>brižnost</i> i <i>pažnja</i> prema deci. ...pružam dodatnu <i>podršku</i> deci kojoj je ona potrebna. ...postižem bolju <i>disciplinu</i>nastojim iskoristiti prilike u kojima decu <i>hvalim</i> i <i>kritikujem</i> uz pomoć lutke. ...vrednujem uspešnost sopstvenih aktivnosti.
<i>Kada se deca samostalno igraju...</i>	...pokušavam se uključiti u igru da bih <i>podstakla</i> i <i>pohvalila</i> dete koje se teško uključuje u igru. ...pratim kako se <i>ponašaju</i> i <i>podučavam ih lepom stavu</i> prema vršnjacima.

Ego stanje Dete

<i>Kada koristim lutku u aktivnostima s decom ...</i>	...deci <i>sam</i> kao vaspitač mnogo <i>intrigantnija</i> i ja se <i>osećam</i> sretnom. ... <i>opuštenija sam</i> nego inače. ... <i>osećam</i> se ugodno. ...lutku <i>doživljavam</i> kao prijateljicu koja me nadahnjuje na rad. ... <i>spontano preuzimam</i> uloge. ...kao da me lutka <i>vodi u svet mašte</i> .
<i>Kada se deca samostalno igraju...</i>	...lako me <i>povlače</i> u svoju igru i ja se <i>uživim</i> u preuzetim ulogama. ... <i>poželim</i> i ja da <i>se igram</i> sa njima.

Istraživanje predstavljeno u radu (Šindić & PribišeV Beleslin, 2018), sprovedeno sa studentima ($n=61$) i vaspitačima ($n=50$) pokazalo je da, iako i jedni i drugi često koriste sva tri Ego Stanja tokom igre, postoje statistički značajne razlike u njihovoj izraženosti. Kod vaspitača, stanje Odraslog je statistički najizraženije ($M=4,39$, $SD=0,29$) u poređenju sa Detetom ($M=4,21$, $SD=0,32$) i Roditeljem ($M=4,23$, $SD=0,37$), pri čemu su razlike statistički značajne (Odrasli-Dete: $t=3,89$, $p=0,000$, $d=0,58$; Odrasli-Roditelj: $t=3,01$, $p=0,004$, $d=0,48$). Vrednosti

veličine efekta (*Cohen's d*) ukazuju na veliku i tipičnu značajnost u odnosima Odraslog sa Detetom i Roditeljem, respektivno. Kod studenata, takođe su aktivna sva tri Ego Stanja (Odrasli: $M=4,22$, $SD=0,39$; Roditelj: $M=4,19$, $SD=0,43$; Dete: $M=4,05$, $SD=0,3$), ali sa drugačijim obrascem. Za razliku od vaspitača, kod studenata je stanje Deteta statistički manje izraženo u poređenju sa druga dva stanja (Odrasli-Dete: $t=3,109$, $p=0,003$, $d=0,41$; Roditelj-Dete: $t=2,776$, $p=0,007$, $d=0,32$). Ovo sugerise da studenti, iako u procesu sticanja igrovne kompetencije, još uvek nisu razvili spontanost, opuštenost i prijatne emocije u radu sa decom u onoj meri kaoiskusni profesionalci. Komparativna analiza između vaspitača i studenata otkrila je statistički značajne razlike u zastupljenosti Odraslog ($t=2,718$, $p=0,008$, $d=0,50$) i Slobodnog Deteta ($t=2,167$, $p=0,032$, $d=0,42$) u korist vaspitača, dok razlike u zastupljenosti Roditelja nisu statistički značajne ($t=0,380$, $p=0,705$, $d=0,10$). Regresiona analiza dodatno je pokazala da stanje Odraslog predviđa učešće u igri ($\beta=-0,245$; $t=-2,64$, $p=0,009$), objašnjavajući 6% varijanse zavisne varijable.

Zahvaljujući profesionalnoj saradnji i spontanosti u istraživačkom prostoru i procesu, profesorica dr Aleksandra Šindić i ja smo došli do pedagoških implikacija koje vide igru kao transakcionalni relacioni prostor gde se razvija raznovrsna dinamika Ego Stanja saigrača, dece i odraslih. Igranje odraslih u dečijoj igri nije samo kognitivan čin, već je fokusirano na proces (a ne samo na produkt, koji u obrazovnom kontekstu podrazumeva postojenje namere i ishoda), i ima svoju socijalnu i emocionalnu dimenziju. U prostoru igre odvija se mnoštvo subjektivnih, svesnih i nesvesnih, ali i skrivenih procesa, koji obuhvataju unutrašnje, intrapsihičke, podjednako i interpsihičke dimenzije u relacijama. Dete koje je prirodno u stanju Slobodnog Deteta lako može odgovoriti na impulse vaspitačevog Deteta, te na najneposredniji način ulazi u komunikaciju i igru sa odraslim. Međutim, vaspitač koji nije svestan svog Roditelja u igri, bilo da dolazi iz jednog ili drugog podstanja, može delovati autoritarno i dominantno u dečijoj igri, preokrenuti je, poremetiti ili, čak, prekinuti. S druge strane, dominacija Odraslog u igri može dovesti do «isključivanja» stanja Deteta, jer je «zadatak» Odraslog da vodi računa o emocijama i ponašanju vođenim iz Deteta i Roditelja, kako ne bi ometali odluke koje osoba donosi (Wadsworth & DiVincenti, 2003).

Upravo zato, integrativna funkcija Odraslog predstavlja ključ funkcionalne igrovnosti vaspitača. Odrasli koji je jak i aktivan doprinosi aktivaciji i

osnaživanju Deteta i Roditelja vaspitača, koji je sposoban da procenjuje, osmišljava i razmatra, vodeći računa o tome da emocije i ponašanje vođeni iz ovih Ego Stanja budu funkcionalni, a ne intruzivni ili zapostavljeni. Za igrovnost je neophodna *funkcionalna fluentnost* (Temple, 1999), a to znači sposobnost integrativnog Ego Stanja Odraslog da uspostavi pozitivno negujuće okruženje i angažuje decu kroz spontanost i fleksibilnost igre.

Sagledavanje igrovnosti kroz prizmu Ego Stanja omogućava da se prevaziđu uske konceptualizacije igrovnosti kao osnove igranja sa decom u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju. Prevazilaze se teorijska ograničenja koja igrovnost vaspitača svode ili samo na kognitivne aspekte (koji se dominantno ogledaju o posedovanju znanja o dečijoj igri) ili samo na emocionalne aspekte (uživanje vaspitača u igri). Igrovnost kao profesionalna kompetencija vaspitača, prema ovom teorijskom okviru, integriše tri međusobno isprepletena stuba kompetencija kako ih je postavio Illers (prema Illeris, 2006): teorijsko znanje (koja obuhvata Ego Stanje Odrasli), emotivni impuls (koje se naslanja na Ego Stanje Slobodno Dete) i delovanje i interakciju (koordinacija svih stanja). Drugim rečima, «Znati kako», «Osećati to» i «Želeti to» prožimaju se u kompetenciji igranja sa decom kao profesionalnoj kompetenciji u ranog vaspitanju (Pribišev Beleslin & Vujić, 2013).

Dalje, uočili smo da pristup igrovnosti kroz Ego Stanja nudi i poseban uvid u implicitna znanja i arhaične obrasce ponašanja vaspitača konstruisane tokom njihovog detinjstva kao dece koja su se igrala. Lieberman (1977) sugerise da igrovnost, koja povezuje ponašanje, maštu i kreativnost što se razvijaju tokom dečije igre, može postati ili «preživeti» kao karakteristika zrele individue. Kao individualna i lična karakteristika, igrovnost vaspitača ima svoju početnu tačku razvoja u njihovom Slobodnom Detetu razvijanom tokom ranog detinjstva, daleko pre nego što vaspitači uđu u formalni sistem pripreme za buduću profesiju. Istovremeno, racionalni deo igrovnosti vaspitača kao profesionalne kompetencije može se razvijati kroz sistematizovan proces učenja i obrazovanja, odnosno kroz jačanje i funkcionalizaciju Ego Stanja Odraslog.

U tom smislu, rezultati istraživanja koje smo profesorka dr Aleksandra Šindić i ja razvijale, a koji pokazuju da studenti imaju manje izraženo Ego Stanje Deteta, a iskusniji vaspitači razvijenije Ego Stanje Odraslog, nose značajne implikacije za univerzitetsko obrazovanje budućih vaspitača. U tom kontekstu, bilo bi poželjno pedagoški oblikovati visokoškolsku sredinu za učenje u kojoj će studenti

moći da razvijaju ne samo teorijska znanja o igri (što je prvenstveno proces aktivacije Odraslog), već i spontanost, neposrednost, autentičnost ekspresije, kreativnost i prijatne emocije (što podstiče aktivaciju Slobodnog Deteta). To može uključivati dramske improvizacije, «*kao da*» igranje studenata, sociodramu i psihodramu, aktivnosti koje podstiču maštu, empatiju, izražavanje emocija bez nelagodnosti, plesne i muzičke aktivnosti, vežbe relaksacije i druge oblike eksperimentalnog učenja koje pomeraju fokus sa čisto kognitivnog ka holističkom, emotivno-telesnom iskustvu. Stoga, u procesu univerzitetske pripreme za poziv vaspitača, neophodno je razumeti da podsticanje spontanosti studenata bez svesnog promišljanja može biti disfunkcionalno, a da spontanost vođena svesnim Odraslim postaje profesionalna kompetencija budućeg vaspitača. To znači da, vaspitač sa razvijenim integrativnim Odraslim može svesno birati kada će aktivirati svoje Dete, odnosno, da može svesno prepoznati kada je situacija u vaspitnoj grupi pogodna za prepuštanje toku igre, kada deca trebaju partnera u igranju, kada im je potrebna kreativnost i emocionalna autentičnost. Istovremeno, Odrasli prepoznaje situacije u kojima je potrebno delovati iz Roditelja, tj. kada treba postaviti granice, pružiti emocionalnu podršku uplašenom i zaigranom detetu ili pomoći deci da reše konflikt. Svesnost o sopstvenim Ego Stanjima, koju je moguće razviti kroz univerzitetski program, a koja može biti od pomoći ne samo za lični rast i samospoznaju, nego i za profesionalni razvoj budućih i iskusnih vaspitača tokom profesionalnog usavršavanja (Lerkkanen & Temple, 2004). Funkcionalna fluentnost između stanja omogućava vaspitaču da bude ono što Alcock (2016) naziva «dovoljno dobrim vaspitačem» (*good-enough teacher*), koji za njega predstavlja profesionalca koji obezbeđuje psihosocijalno, emocionalno i fizičko okruženje pogodno za blagostanje deteta.

Dizajn empirijske kvalitativne studije

Studija se bavi fenomenom igranja vaspitača sa decom, koristeći se interpretativnim pristupom u analizi profesionalnih kompetencija u kontekstu savremenih trendova u institucionalnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Kroz dubinsko razumevanje subjektivnih i doživljenih iskustava, te konstrukciju značenja u kojima svaki vaspitač oblikuje vlastito razumevanje igranja, daje uvid u to kako vaspitači doživljavaju i koje vrednosti pridaju igranju sa decom, pružajući osnovu za razvoj teorije i unapređenje prakse u oblasti ranog vaspitanja i obrazovanja kroz perspektivnu vaspitača.

Problem istraživanja

Značaj igre u ranom detinjstvu i institucionalnom vaspitanju i obrazovanju je teorijski dobro utemeljen u pedagoškoj i metodičkoj literaturi, iako još uvek nedostaje dublje razumevanje kako vaspitači doživljavaju i praktikuju fenomen igranja sa decom kao deo svoje profesionalne prakse. Postojeća saznanja pretežno se fokusiraju na dečiju igru iz razvojne perspektive, odnosno, na *retoriku progresu* kako Saton-Smit (Sutton-Smith, 1997) naziva još uvek dominantnu teorijsku perspektivu interpretacije fenomena igre u obrazovnom kontekstu. Fokusirajući značenja i funkcije igre na uzrasni period ranog detinjstva i obrazovno delovanje, perspektiva odraslog igrača, vaspitača, ostaje relativno neistražena (Šindić & Pribišev Beleslin, 2018). Istraživanja fenomena igranja odraslih u vaspitno-obrazovnom kontekstu daju mogućnost dubljeg razumevanja kompleksnosti igre kao dvosmerne i obostrane interakcije u kojoj oba aktera, i dete i vaspitač, konstruišu značenja i doprinose kvalitetu iskustva. Glasni zahtevi za oblikovanje kurikulumu zasnovanog na igri naglašavaju uloge vaspitača u vaspitno-obrazovnom procesu koje su do sada bile manje istraživane i teorijski utemeljene, te pozivaju na osmišljavanje sveobuhvatnog modela profesionalnih kompetencija specifičnih za igrovni kontekst.

Predmet istraživanja

Centralni fenomen koji se istražuje je *igranje vaspitača sa decom* u uslovima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, gde se ono određuje kao kompleksan pedagoški čin koji podrazumeva aktivno, svesno i profesionalno učešće odraslog u dečijoj igri sa ciljem zadovoljavanja dečije autentične potrebe u

procesu odrastanja i akulturacije, podrške celovitom dečijem razvoju i učenju, te oblikovanja učećih situacija koje vode ka očekivanim ishodima postavljenim predškolskim kurikulumom. Studija nastoji da dekonstruiše ovaj fenomen kroz perspektive praktičara, otkrivajući slojeve značenja, izazove, mogućnosti i transformativne potencijale koji se kriju u činu igrovne interakcije između vaspitača i deteta.

Namera i ciljevi istraživanja

Namera studije

Namera kvalitativne fenomenološke studije je da istraži i opiše mišljenje vaspitača zasnovano na doživljenim iskustvima i profesionalnom delovanju u procesu igranja sa decom u predškolskim ustanovama. Kroz interpretativnu paradigmu, studija teži da razume značenja koja vaspitači pripisuju fenomenu igranja kao profesionalnoj praksi, kao i da identifikuje ključne kompetencije koje oni vide kao neophodne za efikasno učešće u dečijoj igri kroz igranje vaspitača. Studija teži da konstruiše dublje razumevanje pedagogije zasnovane na igri kao integralnog dela profesionalnih kompetencija vaspitača u XXI veku.

Opšti istraživački cilj i specifična istraživačka pitanja

Cilj ove studije je da kroz interpretativnu fenomenološku analizu iskustava 35 vaspitača razvije dublje razumevanje fenomena igranja sa decom kao profesionalne prakse, identifikuje ključne kompetencije potrebne za efikasno igranje, te ispita kako vaspitači oblikuju percepcije i praksu pedagogije zasnovane na igri u ranom detinjstvu. Pored istraživanja suštine doživljenog iskustva igranja iz perspektive vaspitača, studija se usmerava ka identifikovanju i opisu ličnih i profesionalnih kompetencija vaspitača, kao i situacionih kompetencija koje mogu biti vezane za pedagoški kontekst u kome se vaspitno-obrazovni proces oblikuje.

Specifična istraživačka pitanja su:

- (1) *Konceptualizacija igranja: Kako vaspitači definišu i opisuju fenomen igranja sa decom u kontekstu svoje profesionalne prakse?*
Kako vaspitači definišu igranje sa decom?

Koje su ključne karakteristike igranja vaspitača sa decom?
Po čemu se igranje razlikuje od drugih profesionalnih aktivnosti vaspitača?
Kako vaspitači razumeju svoju ulogu tokom igranja sa decom?

- (2) Kompetencije za igranje: *Koje lične i profesionalne kompetencije vaspitači smatraju ključnima za efikasno igranje sa decom?*
Koji lični kvaliteti i karakteristike omogućavaju vaspitačima uspešno igranje?
Koje stručne kompetencije su specifične za kontekst igranja?
Kako se integriše znanje, veštine i stavovi u praksi igranja?
- (3) Psihološke i komunikacijske dimenzije: *Koje psihičke, emocionalne i komunikacijske kompetencije vaspitači prepoznaju kao važne za igranje sa decom?*
Koje emocionalne kompetencije su potrebne vaspitačima tokom igranja?
Kako vaspitači prilagođavaju komunikaciju specifičnostima igrovnog konteksta?
Koje akcijske komponente karakterišu efikasno igranje?

Populacija i uzorak

Populacija na koju se odnosi istraživanje su vaspitači zaposleni u sistemu vaspitanja i obrazovanja na predškolskom nivou u Republici Srpskoj. U pedagoškoj 2020./2021. godini u Republici Srpskoj je u privatnim i javnim predškolskim ustanovama bilo zaposleno 1212 vaspitača (Републички завод за статистику, 2022: 10). Da bi se realizovalo istraživanje, izabran je prigodni uzorak vaspitača. Instrument u online formi je bio prvobitno poslat na veći broj mejl adresa studenata na master studiju na dva javna univerziteta u Republici Srpskoj (tokom akademske 2019./2020. godine), i tada je odgovorio 21 vaspitač u statusu studenata. Online upitnik je otvoren, tako da je u narednom periodu, ponovo poslat na određen broj mejl adresa, a do jula 2025. godine odazvalo se ukupno 35 vaspitača. Taj broj se smatra ukupnim prigodnim uzorkom. Ključni kriterijum uključivanja je da učesnik, iako student master studija, ima status zaposlenog u predškolskoj ustanovi, što je povezano sa direktnim

angažmanom u neposrednom vaspitno-obrazovnom procesu. Učešće je bilo zasnovano na dobrovoljnoj osnovi, a učesnici su bili upoznati sa principom dobrovoljnosti učešća i anonimnosti i zaštite ličnih podataka prilikom obrade podataka i prikaza rezultata istraživanja.

Instrument i tehnike prikupljanja podataka

Strukturisani intervju realizovan u formi pisane komunikacije, zasnovan na istraživačkom instrumentu „*Igranje sa decom u vrtiću*“ posebno kreiranom za potrebe istraživanja (Pribišev Beleslin i sar., 2023). Instrument je primijenjen online u Google formi za izradu anketa, i uključio je osam pitanja podijeljenih u četiri tematske celine:

- (1) *Specifičnosti igre s decom* (Kako biste opisali igru vaspitača sa decom?; Šta je specifično za vaspitače kada se igraju sa decom, u odnosu na ostale vrste poslova?)
- (2) *Lične kompetencije za igru* (Koje lične kompetencije trebaju vaspitaču kada se igra sa decom?; Koje psihičke, voljne i emocionalne komponente su potrebne vaspitačima kada se igraju sa decom?)
- (3) *Profesionalne kompetencije za igru* (Koje stručne kompetencije trebaju vaspitaču kada se igra sa decom?; Koje znanje je potrebno vaspitačima kada se igraju sa decom?; Koje komunikacijske i akcijske komponente su potrebne vaspitačima kada se igraju sa decom?)
- (4) *Igranje vaspitača u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj* (Kako vidite igranje vaspitača sa decom u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj?)

Procedure analize kvalitativnih podataka

Za analizu odgovora vaspitača bila je izabrana tematska analiza sadržaja, sa osnovnim usmerenjem ka sličnostima, ali i razlikama u odgovorima (Kuckartz, 2014). Prvi krug analize bio je vezan za izradu svojevrsne preliminarne studije (Pribišev Beleslin i sar., 2022), saopštene na međunarodnoj konferenciji „Su-

vremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2 In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević“ (HAZU, Zagreb, 2022. godine). Prvo čitanje sirovih podataka (21 učesnik) bilo je realizovano u dva kruga, koji su imali dva pristupa ka kvalitativnoj analizi sadržaja, i rađena je manuelno. Poslužila je kao uvodni deo izrade celovite studije koja se prikazuje.

Najprije je kroz induktivnu analizu (Hatch, 2002), za prvu grupu pitanja koja se odnosila na refleksiju odgajatelja o specifičnostima njihovog igranja sa djecom, korišteno otvoreno kodiranje, kojim su se iskristalizirali „preliminarni koncepti i njihove dimenzije“ (Kuckartz, 2014: 23). Jedinice analize kojima su određivani nivoi detalja prilikom kodiranja, posmatrane su kroz izdvajanje „monotematskih komada rečenica“ (Miles & Huberman, 1994: 64), što se odnosilo na odgovore po pojedinačnim pitanjima. Generirani kodovi bili su više „interpretativne“ prirode (Miles & Huberman, 1994: 57), usmjeravajući se ka uočavanju i imenovanju iskristaliziranih fenomena (kategorija) i odnoseći se u najvećoj mjeri ka značenjima, perspektivama i aktivnostima koje im odgajatelji pridaju (više u Miles & Huberman, 1994: 61). Poslužili su u gradnji sub-kategorija i za njihovu deskripciju.

Nakon inicijalnog kodiranja izvornih iskaza ispitanika, tijekom drugog kruga čitanja, što se odnosilo na drugo istraživačko pitanje, uslijedilo je određivanje „tema“. Za tu svrhu, izabran je kvalitativni pristup tipološke analize (Hatch, 2002), odnosno, traganje za unaprijed određenim kategorijama. Definirane tematske kategorije kompetencija na osnovi teoretskih odrednica (znanja, vještine i vrijednosti, te osobne crte odgajatelja), u funkciji odabranih konstrukata koji su se odnosili na kompetencije uopćeno, predstavljale su temelj tematskoj analizi. Dijelovi odgovora i rečenice, kao jedinice analize, označavani su u odnosu na kategorije, te se tragalo za ključnim opisima i idejama koje odgajatelji njima pridaju. (Pribižev Beleslin i sar., 2022: par. 10-11)

Drugi krug analize obuhvatio je celokupne transkripte 35 učesnika, na osnovu postavljenih istraživačkih pitanja. Opisana procedura u kojoj se koristi

tematska analiza sadržaja je zadržana. Izrađena je matrica kôdova koja je poslužila za analizu podataka u ukupnom uzorku, i odnosila se na sledeće vrste kôdova koji su dosledno korišteni za sva četiri istraživačka pitanja: deskriptivni kôdovi koji se odnosi na tematske sadržaje, procesni kôdovi koji se odnose na opise akcije i aktivnosti, kôdovi emocionalne dimenzije, kôdovi vrednosne dimenzije koji uključuju stavove, verovanja i vrednosti, kôdovi koji opisuju suprotstavljajanje, kôdovi koji upućuju na kauzalne veze. Na osnovu toga su se iskristalisale tematske celine, ako mnogo apstraktniji konstrukti, koji su poslužili za generalizaciju i definisanje tema, odnosno, interpretaciju i povezivanje sa teorijskim okvirom. Za potrebe kodiranja korišten je ChatGPT 5 uz vođeni proces i superviziju istraživača.

Ograničenja studije

Ova studija ima određena metodološka i kontekstualna ograničenja koja je važno uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata. Metodološki, prisutna je subjektivnost interpretacije nalaza, budući da se analiza zasniva na kvalitativnim podacima koji zavise od tumačenja istraživača. Istraživanje je ograničeno na jedan specifičan kontekst institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, te se nalazi ne mogu u potpunosti generalizovati na druge obrazovne nivoe ili šire društvene okvire, jer znanja koja se generišu predstavljaju kontekstualizovano saznanje o istraživanom fenomenu. Međutim, kao takva, mogu poslužiti za postavljanje istraživačkih pretpostavki za šira istraživanja, uključujući korelativne studije i komparativne dizajne. Dodatno, korišćen je metod samoizveštavanja učesnika, što može uključivati pristrasnost u odgovaranju i selektivno prisećanje. Kontekstualno, rezultati su oblikovani društvenim i obrazovnim okvirom Republike Srpske, kao i vremenskim okvirom u kojem je istraživanje sprovedeno, što može uticati na relevantnost nalaza u drugim kulturnim i vremenskim uslovima. Na kraju, istraživanje je fokusirano isključivo na institucionalnu praksu i na iskustva i mišljenja vaspitača, bez obuhvata neformalnih ili porodičnih obrazovnih okruženja, što ograničava sveobuhvatnost prikaza fenomena igranja odraslih sa decom.

Prikaz rezultata studije o igranju vaspitača u našem institucionalnom kontekstu

Uvod u analizu

Kvalitativni deo istraživanja imao je za cilj dublje razumevanje perspektiva vaspitača o kompetencijama potrebnim za igru sa predškolskom decom. Analiza prikupljenih podataka sprovedena je primenom tematske analize sadržaja (Braun & Clarke, 2006; Kuckartz, 2014), koja je omogućila sistematično identifikovanje, analiziranje i interpretaciju obrazaca značenja unutar korpusa podataka koji su sagledavani u celovitosti.

Analitički proces realizovan je kroz nekoliko faza. Inicijalno, sprovedeno je otvoreno čitanje pisanih odgovora u cilju sticanja celovitijeg uvida u celokupan materijal. Ova faza je omogućila upoznavanje sa širinom i dubinom podataka koji su rezultirali prethodnim saopštenjem (Pribišev Beleslin i sar., 2023). Na osnovu toga, identifikovani su potencijalni obrasci i teme koje su se pojavljivale kroz narativ učesnika. Tokom druge faze, primenom induktivnog pristupa, generisani su početni kodovi koji su nastali direktno iz podataka, bez unapred definisanih teoretskih okvira. Ovaj postupak je omogućio da se očuva autentičnost perspektiva učesnika i da se izbegne nameću teorijskih pretpostavki na empirijski materijal.

Identifikovani kodovi su u narednoj fazi grupisani i reorganizovani u kategorije i sub-kategorije, bili su orijentisani ka tri ključna istraživačka pitanja koja su usmeravala studiju. Ovaj pristup kategorijama omogućio je strukturirano predstavljanje rezultata. Identifikovano je nekoliko vrsta kodova: deskriptivni kôd (predstavlja teme koje se pojavljuju u odgovorima i opisuju šta se konkretno dešava u situaciji igre sa decom), procesni kôd (odnosi se na opise akcije i aktivnosti), emocionalni kôd (odnosi se na opise osećanja i unutrašnjih stanja vaspitača), vrednosni kôd (odnosi se na opise vaspitača koji predstavljaju društvene povoljne vrednosti, norme i očekivanja), kôd konflikta (kojim se opisuje suprotstavljeno mišljenje u odgovoru vaspitača, svojevrsno ispoljavanje konflikta u mišljenju), te kauzalni kôd (opisuje uzročnost u fenomenu igrovnosti odraslog kroz uočavanje uzroka i posledica).

Tematska analiza predstavlja sintezu individualnih iskustava i perspektiva učesnika, organizovanu na način koji omogućava dublje razumevanje fenomena kompetencija za igru u kontekstu predškolskog vaspitanja. Sledeći prikaz rezultata predstavlja ovu tematsku strukturu kroz tri glavna istraživačka

fokusa, pri čemu svaki sadrži relevantne kategorije i sub-kategorije koje su proizašle iz analitičkog procesa.

Prikaz rezultata

Konceptualizacija igranja: Kako vaspitači definišu i opisuju fenomen igranja sa decom u kontekstu svoje profesionalne prakse?

Analitička interpretacija prvog istraživačkog pitanja i potpitanja zasniva se na kvalitativnoj analizi odgovora 35 vaspitača. Glavno istraživačko pitanje glasi: *Kako vaspitači definišu i opisuju fenomen igranja sa decom u kontekstu svoje profesionalne prakse?* Ovo pitanje detaljisano je kroz četiri potpitanja: (1) Kako vaspitači definišu igranje sa decom? (2) Koje su ključne karakteristike igranja vaspitača sa decom? (3) Po čemu se igranje razlikuje od drugih profesionalnih aktivnosti vaspitača? i (4) Kako vaspitači razumeju svoju ulogu tokom igranja sa decom? Najpre, tabelarno je predstavljen pregled ključnih kategorija, odnosno, tema koje su se iskristalisale tokom tematske analize koristeći se različitim kodovima, uz narativnu analizu i ilustrativne citate vaspitača (Tabela 1). Teme su generalizovani obrasci (sličnosti) koji su uočeni tokom analize (Braun & Clarke, 2006), vezani za istraživačko pitanje. Nakon toga, odgovorajući na istraživačko pitanje i potpitanja, predstavljeni su nalazi po ovim temama u narativnoj formi za prvo istraživačko pitanje.

Tabela 1:
Prikaz tema (kategorija) i sub-tema (sub-kategorija) sa primerima nastalim na osnovu različitih vrsta kodiranja za prvo istraživačko pitanje: Kako vaspitači definišu igranje sa decom

<i>Kategorija (deskriptivni kôd)</i>	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Priroda i značaj igre</i>	<i>Igra kao sredstvo i način učenja</i> Ističe shvatanje da je igra osnovni način na koji deca uče i razvijaju se. Vaspitači vide igru kao neizostavan deo vaspitno-obrazovnog procesa kroz koji deca najviše grade svoja znanja.	“Igra vaspitača i djece je slobodna aktivnost koja često ima veći značaj od drugih usmjerenih, organizovanih aktivnosti” (ispitanik 2; pitanje 1).

Kategorija (deskriptivni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Priroda i značaj igre</i>	<i>Razvoj kroz igru</i> Naglašava ulogu igre u una- pređenju različitih aspekata razvoja deteta (fizičkog, kog- nitivnog, socio-emocionalnog, razvoja govora i stvaralaštva). Vaspitači navode da se kroz igru deca razvijaju u svim aspektima razvoja i uvežbavaju veštine i uloge.	“Kroz jednu najobičniju igru, npr. igru pekara, dijete se razvi- ja na svim aspektima razvoja... usput razvija sitnu motoriku, socijalizuje se... i još bezbroj ishoda, učenja i znanja stiže kroz tzv. običnu igru” (ispitanik 7; pitanje 2).
	<i>Slobodna igra</i> Ova sub-kategorija označava važnost spontane dečije igre koju deca samostalno iniciraju i razvijaju je po svojoj volji. Vaspitači naglašavaju da je dečija igra slobodna aktivnost i da deca kroz nju uživaju i uče bez pritiska i vidljivog rezul- tata.	“Djeci je bitna igra, a ne rezultat igranja. Na vaspitačima je da organizuju da ta igra bude svr- sishodna” (ispitanik 7; pitanje 1).
	<i>Vođena i planirana igra</i> Opisuje igru koja ima jasnu pedagošku nameru i cilj, os- mišljenu i iniciranu od strane vaspitača. Igra je pedagoški oblikovanja i kombinuje zabavu sa učenjem, spajajući igru i ostvarenje ishoda.	“Slobodna, a ipak planirana, smislena, sa određenim ciljem. Inspirativna uzrastu, sa pros- torom za istraživanje dece i izražavanje mišljenja” (ispitanik 35; pitanje 1) .
	<i>Igra i održivi razvoj</i> Označava povezivanje igre sa obrazovanjem za održivi razvoj. Vaspitači smatraju da je igra važan alat za razvoj ekološke svesti i vrednosti kod dece. Kroz tematske igre u prirodi, reciklažu materijala i praktične aktivnosti, deca bolje razumeju principe održivog razvoja.	“igranje vaspitača i djeteta u kontekstu održivog razvoja predstavlja alat za razvijan- je svijesti i vrijednosti, kao i stavova i mišljenja te ponašan- ja koja su ključna za odgovoran odnos prema sebi i drugima, odnosno, društvu u cjelini. Vaspitač kroz igru (...) podstiče odgovorno ponašanje, razvija ekološku svijest kod djeteta, razvija empatiju i nenasilnu komunikaciju, razvija zajed- ničke vrijednosti poput dijel- jenja, brige za druge, empatije, poštovanja i sl.” (ispitanik 34; pitanje 8) .

Kategorija (deskriptivni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Uloga vaspitača u igri</i>	<i>Deca kao glavni akteri</i> Sub-kategorija je povezana sa stavom da su deca subjekti igre i razvoja, dok je uloga vaspitača podržavajuća. Opis vaspitača koji indirektno podstiče decu da se igraju, omogućujući autonomiju, ali je ne remeti svojim direktnim prisustvom.	“Djeca se svakodnevno igraju, uče kroz igru, a vaspitač treba da im da samo slobodu da oni svoju igru organizuju u skladu sa svojim unutrašnjim motivima i potrebama. Vaspitač treba da prati igru, uključuje se, ali ne previše, jer su deca glavni akteri svog razvoja, te vaspitač ne smije imati glavnu ulogu! (Ispitanik 1; pitanje 1)
	<i>Partnerstvo u igri</i> Sub-kategorija opisuje situaciju u kojoj su vaspitač i dijete ravnopravni učesnici koji se igraju. Za razliku od drugih aktivnosti gde je vaspitač vođa, u igri je partner koji gradi bliskost i poverenje.	“Vaspitači kada se igraju sa djecom oni su tad ravnopravni učesnici, tad su zaista partneri. Vaspitači da bi učestvovali u igri moraju da poštuju pravila, jer su ona jednaka za sve. U svim ostalim aktivnostima vaspitači su vođe i organizatori, jedino u igri su ravnopravni. Od velike je važnosti za dječiji razvoj je da se vaspitači uključuju spontano u njihove slobodne igre. Npr. da slažu s njima kockice, puzzle, učestvuju u čajankama i igrama pretvaranja. Djeca to vole i tad se osjećaju posebno i uvaženo, što dijete motiviše na saradnju i razvija osjećaj povezanosti.” (ispitanik 17; pitanje 2)
	<i>Vaspitač kao facilitator –</i> Sub-kategorija opisuje vaspitača u ulozi organizatora i posmatrača koji usmerava igru diskretno. Vaspitač stvara podsticajno okruženje, nudi ideje i pomoć kada je potrebno, ima veštinu i znanje kako da podrži decu tokom igre kako bi je obogatio ili pomogao deci da nastave sa igrom.	“Po mom mišljenju vaspitač treba prvo da posmatra igru pa tek onda da se u nju uključi kao ravnopravan član igre, ne namećući svoja pravila i zahteve, već u momentu koji proceni sam vaspitač da je dobar, da sugeriše ukoliko bi trebalo nešto da se doda ili izuzme iz igre, kako bi se ona nastavila u boljem smeru i trajala duže.” (ispitanik 8; pitanje 1)

Kategorija (deskriptivni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Uloga vaspitača u igri</i>	<i>Igra kao poziv vaspitača</i> Vaspitači doživljavaju igru sa decom ne samo kao metod rada, već i kao sastavni deo svog profesionalnog poziva. Opisuju svoj posao kroz igru kao nešto što rade sa strašću i posvećenošću, ističući da je vaspitač "poziv, a ne posao" (ispitanik 7; pitanje 2). Ukazuje na vrednosni stav da uživanje u igri predstavlja suštinu vaspitačkog zanimanja. U igri se javlja kreativnost, spontanost i emocionalna uključenost koje druge profesije nemaju u toj meri.	"Igru vaspitača sa decom opisala bih kao iskren i spontan proces, vođen od strane deteta. Zabavan proces, pun avantura, koji nudi mogućnost zamene uloga, u kome se stiču određena znanja i kompetencije." (ispitanik 6; pitanje 1)
	<i>Specifičnost vaspitačevog rada</i> Sub-kategorija označava elemente koji razlikuju rad vaspitača u igri od drugih profesija. Vaspitači navode da posao vaspitača omogućava "pretvaranje posla u zabavu", uz istovremeno ostvarenje vaspitnih ciljeva (ispitanik 7; pitanje 2).	"Koliko god naš poziv i igra sa djecom djelovali jednostavno, iza svega stoji more ishoda, učenja i znanja koje mi ostvarujemo kroz 'običnu' igru" (ispitanik 7; pitanje 2).

Kategorija (procesni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Usmerenost ka dečijim aktivnostima tokom igranja</i>	<i>Učenje kroz igru</i> Vaspitači identifikuju dečije aktivnosti u funkciji procesa sticanja znanja i veština putem igre. U ovoj sub-kategoriji, vaspitači opisuju kako deca "uče kroz igru" svakodnevno, povezujući igru s programskim ishodima. Ova sub-kategorija obuhvata i transformaciju aktivnosti u igru (npr. učenje se pretvara u igroliku aktivnost).	"Od igre ne treba praviti učenje, ali od učenja... može i treba da napravi igru" (ispitanik 1; pitanje 2).

Kategorija (procesni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Planiranje i organizovanje uslova za igru</i>	<i>Posmatranje i praćenje</i> Vaspitači naglašavaju radnju posmatranja dece tokom igre i praćenja njihovog razvoja, ističući važnost kontinuiranog posmatranja ponašanja, potreba i napretka dece u igri, beleže zapažanja i prilagođavaju aktivnosti. Kroz posmatranje u igri, vaspitač procenjuje kada da se uključi, a kada da prepusti inicijativu deci.	"Vaspitač... stalno posmatra i prati ponašanja dece, njihove potrebe, želje, mogućnosti" (ispitanik 3; pitanje 2) .
	<i>Planiranje i priprema igre</i> Obuhvata aktivnosti osmišljavanja igre i pripreme uslova za igru. Vaspitači planiraju prostor, materijale i pravila igre u skladu s uzrastom dece.	"Vaspitač treba da osmisli igru koja je prilagođena uzrastu dece... obezbijediti prostor, sredstva, te objasniti djeci kako se određeni materijali koriste" (ispitanik 15; pitanje 2).
	<i>Podsticanje i motivisanje</i> Obuhvata sve radnje vaspitača usmerene na podsticaj dece tokom igre: hvaljenje, ohrabrivanje, davanje novih elemenata za igru, postavljanje problemskih situacija. Vaspitači ističu svoj cilj, gde u dečjoj igri motivišu decu na saradnju, kreativnost i učenje kroz igru.	"Vaspitač treba da podstiče komunikaciju s djecom... da podstiče igru i učestvuje u istoj" (ispitanik 9; pitanje 7).
Učešće u igri	<i>Vođenje i usmeravanje</i> Sub. kategorija označava proces nežnog vođenja igre ka ishodima učenja. Vaspitač ponekad preuzima inicijativu da postavi pitanja, ponudi izazov ili novi materijal u igri; vodi dečije potrebe i interese ka učenju. Vaspitači ne doživljavaju ovo vođenje kao remećenje spontanosti.	"kanališe dečije želje da teku u pravom smjeru" (ispitanik 5; pitanje 2).
	<i>Preuzimanje uloga</i> Označava proces kada vaspitač igra različite uloge u igri kako bi podstakao razvoj mašte i učenje. Aktivno i direktno pridruživanje vaspitača dečjoj igri kada je to prikladno. Vaspitači navode da se po potrebi spuste na nivo deteta, ulaze u ulogu (npr. igraju se doktora, prodavnice, superjunaka) i time obogaćuju igru. Uključivanje je često spontano i s ciljem podrške dečjoj igri.	"razigrana djeca, ponekad superheroji, vile, majstori... u igri" (ispitanik 6; pitanje 2).

Kategorija (emocionalni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Podržavajuća emocionalna pov- ezanost sa decom</i>	<i>Ljubav prema deci</i> Vaspitači ističu iskrenu ljubav i privrženost kao osnovu rada sa decom. Mnogi navode da je ova emocionalna toplina reflektuje se kroz strpljenje, nežnost i posvećenost u igri.	“prije svega potrebna ljubav prema deci” (ispitanik 1; pitanje 5).
	<i>Empatija</i> Vaspitači naglašavaju sposobnost uživanja u emocije deteta. Vaspitači često pominju empatiju kao ključnu osobenost igranja odraslih, jer empatičan vaspitač razume potrebe deteta tokom igre i reaguje sa saosećanjem.	da se “shvati tuđa razmišljanja i prepozna šta dijete čini srećnim” (ispitanik 6; pitanje 3).
	<i>Entuzijazam i strast</i> Označava poletnost i oduševljenje vaspitača u igri. Strast prema pozivu ispoljava se kroz razigranost i detinjastu radost prilikom igre sa decom.	“vedar duh” i spremnost da se u potpunosti užive u igru” (ispitanik 7; pitanje 3).
	<i>Emocionalna stabilnost</i> Sub-kategorija označava smirenost, kontrolu emocija i pozitivnost kao važnu za vaspitače koji se igraju sa decom. Naglašavaju da trebaju biti emocionalno stabilni tokom igre – strpljivi, staloženi, bez ispoljavanja nervoze. To deci uliva osećaj sigurnosti.	“Vaspitač mora biti zrela emocionalna ličnost... staložen, ljubazan, human, pravedan, kreativan...” (ispitanik 17; pitanje 6).
<i>Vaspitač pruža pozitivnu emocionalnu atmosferu</i>	<i>Sigurnost i poverenje</i> Emocionalna veza koja se gradi kroz igru dovodi do osećaja sigurnosti kod deteta i uzajamnog poverenja. Vaspitači primećuju da kroz zajedničku igru deca doživljavaju vaspitača kao prijatelja kome mogu verovati.	“Dubok emotivni odnos između djeteta i vaspitača stvara sigurnost i poverenje u tom odnosu” (ispitanik 7; pitanje 6).

Kategorija (emocionalni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Vaspitač pruža pozitivnu emocionalnu atmosferu</i>	Zabava i radost Opisuju osećaj uživanja, veselja i sreće koji prati igru. Vaspitači igru vide kao izvor obostrane radosti – za decu i za njih same. Pozitivne emocije (smeh, ushićenje) znak su uspešne zajedničke igre.	“Vaspitač je u mogućnosti da zaboravi na sve što je vezano za njegov posao i sa djetetom zakorači u svijet čarolije gdje vrijeme brzo prolazi. Složeni zahtjevi koji se predstavljaju pred djecu biće lakše savladani ako je u centru aktivnosti igra.” (ispitanik 2; pitanje 2).
	<i>Razigranost</i> Označava detinjast duh vaspitača, spremnost da se opuste i igraju kao poželjno emocionalno stanje vaspitača. Ova sub-kategorija uključuje i spontanost i smisao za humor u igri.	“razigran i otvorenog srca i uma kao dijete, a odgovoran kao odrasla osoba” (ispitanik 8; pitanje 3).
	<i>Pozitivan stav</i> Odnosi se na optimističan, podržavajući odnos vaspitača tokom igre. Vaspitači nastoje da održe entuzijastičnu atmosferu gde se svako dete oseća dobrodošlo.	“pozitivnu energiju” (ispitanik 5; pitanje 6), “vedar duh” (ispitanik 7; pitanje 3)

Kategorija (vrednosni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
Poštovanje perspektive deteta	“Igra je najvažnija” Sub-kategorija se prepoznaje u verovanju da je igra osnovna i najznačajnija dečija aktivnost u vrtiću. Gotovo svi vaspitači dele stav da bez igre nema kvalitetnog vaspitanja.	“Igra je najvažnija aktivnost djece... i kroz igru djeca najbolje uče” (ispitanik 5; pitanje 8).
	<i>Dete u centru pažnje</i> Vrednosni stav da se poštuje ličnost deteta, njegove potrebe i ideje. Vaspitači veruju u dečiju autonomiju tokom igre: daju deci slobodu izbora, slušaju ih i uvažavaju. Ova vrijednost uključuje demokratiju u grupi i ravnopravnost učešća.	“Veoma je bitno potruditi se da ni jedno dijete ne bude izostavljeno tokom igre, i da svi budu apsolutno uključeni” (ispitanik 23; pitanje 7).

Kategorija (vrednosni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
Poštovanje perspektive deteta	<i>Poštovanje različitosti</i> Vaspitači naglašavaju vrednost humanosti, empatije i poštovanja deteta. Dete se prihvata sa svim njegovim osobinama i različitostima, a vaspitač nastupa sa razumevanjem i ljubaznošću.	“Vaspitač mora uvažavati dijete sa svim njegovim osobinama, da gleda na problem iz perspektive deteta” (ispitanik 7; pitanje 3) .
Profesionalni stav	<i>Poziv i predanost kroz cjeloživotno učenje</i> Stav da posao vaspitača nije obično zaposlenje već poziv kome se treba posvetiti srcem. U ovoj sub-kategoriji prisutno je verovanje da dobar vaspitač voli svoj posao i uživa u njemu, Predanost se ogleda u stalnom napredovanju i ulaganju dodatnog truda (npr. priprema novih igara, kontinuirano usavršavanje). Ova vrednost obuhvata otvorenost ka inovacijama, praćenje novih metoda i fleksibilnu praksu.	kompetencije – lične i stručne treba da budu “razvojne, a ne statične”, te da vaspitač mora “stalno da se usavršava i lično nadograđuje” (ispitanik 7; pitanje 3/4).
	<i>Profesionalizam</i> Verovanje u ozbiljan i odgovoran pristup poslu vaspitača čak i kad se igra. To podrazumeva poznavanje razvojne psihologije, metodičkih osnova i etički odnos. Više vaspitača vrednuje osobine poput doslednosti, pouzdanosti i poštovanja pravila i dogovora u igri.	“profesionalan stav prema deci i samom poslu” kao ključ (ispitanik 1; pitanje 4) .
	<i>Kreativnost i inovativnost</i> Ceni se kreativan pristup radu i spremnost na inovacije. Vaspitači veruju da dobar vaspitač treba biti maštovit, inovativan i otvoren za nove ideje u igri, što podrazumeva fleksibilnost i stvaralački duh u svakodnevnom radu.	“Vaspitač treba da bude otvoren prema dečijim idejama” i stalno smišljati nove igre i sadržaje (ispitanik 34; pitanje 3/4).

Kategorija (kôd konflikta)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Humani faktori koji mogu uticati na igrovnost vaspitača</i>	<i>Slobodna vs. usmerena igra</i> Mnogi odgovori balansiraju između dečije slobode i spontanosti u igri i vaspitačevog usmeravanja. Javlja se tenzija: pustiti decu da se samostalno igraju naspram postizanja planiranih ciljeva, odnosno, ishoda kroz igru.	“U pozadini našeg rada tj. igre sa djecom stoji niz zadataka, da ih navedemo da uče, da otkrivaju, istražuju, upoznaju svijet oko sebe, da igra postane sama sebi svrha, a ne samo igra. Vaspitač mora imati vještinu i znanje da bi osjetio kada djeci treba prići i ponuditi pomoć, a kada ih pustiti da sami pronalaze rješenja.” (ispitanik 7; pitanje 2).
	<i>Dete kao vođa vs. vaspitač kao vođa</i> Sub-kategorija odražava konflikt između dečije inicijative i tradicionalne uloge vaspitača kao vođe. U odgovorima preovlađuje stav da u igri dijete vodi, a vaspitač preuzima vođstvo samo kad je neophodno. Naglašava se ravnoteža: vaspitač mora osjetiti kada prići i pomoći, a kada pustiti decu da sama rešavaju probleme.	“Vaspitači kad se igraju s djecom oni su tad ravnopravni, tad su zaista partneri. Vaspitači, da bi učestvovali u igri moraju da poštuju pravila, a ona su jednaka za sve. U svim ostalim aktivnostima vaspitači su ipak vođe organizatori, pa i autoritet. Od velike važnosti za dječiji razvoj je da se vaspitači uključuju spontano u njihove slobodne igre.” (Ispitanik 9; pitanje 2).
	<i>Autoritet vs. partnerstvo</i> Tenzija između uobičajene uloge vaspitača kao autoriteta i uloge prijatelja u igri. Odgovori naglašavaju da tokom igre vaspitač balansira sa svojim autoritetom i postaje saučesnik u igri, što može stvoriti prisniji odnos bez ugrožavanja poštovanja.	“naći mjeru da se autoritet održi, ali i da se dijete emotivno zbliži” (ispitanik 8; pitanje 8) .
<i>Faktori profesije koji mogu uticati na ispoljavanje igrovnosti i ulazak u igru vaspitača</i>	<i>Teorija vs. praksa</i> Više vaspitača ističe razliku između teoretskog znanja i praktične primene, gde vaspitač mora biti umešan da teorijska znanja koristi u realnim situacijama igre. Ova tenzija se prevazilazi stalnim praktičnim usavršavanjem i refleksijom rada.	“Bitno je da svoja teorijska znanja zna primjeniti i praktično, jer u suprotnom od njih nema koristi.” (ispitanik 7; pitanje 2).
	<i>Poziv vs. posao</i> Konflikt između gledanja na rad sa decom kao posla za platu naspram poziva iz strasti.	“uspješan i pravi vaspitač osjeća veliku strast prema svom pozivu i ne bi ga mijenjali ni za kakav drugi posao” (ispitanik 7; pitanje 2) .

Kategorija (kôd konflikta)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Institucionalni faktori koji mogu uticati na igrovnost i ulazak u igru vaspitača</i>	<i>Spontanost vs. planiranje</i> Javlja se dilema između spontanog toka igre i planiranja aktivnosti. Vaspitači cene spontanost (npr. prilika da se iskoriste neočekivane situacije u igri), ali istovremeno planiraju okruženje i materijale unaprijed. Dobri vaspitači teže biti i organizovani i spontani: planiraju, ali se prilagode dečijim idejama (ispitanik 4; pitanje 3).	“Međutim, činjenica je da vaspitači mnogo više vremena provode u samom planiranju i organizovanju aktivnosti, nego u samom učestvovanju. Onog trenutka kada vaspitač može slobodno da se igra sa djecom je za njega i najbitnije vrijeme. Tada se zapravo najbolje upoznaje dijete, njegove želje, sposobnosti i slično. Kod vaspitača se tada i bude mnogo zanimljivije ideje.” (ispitanik 23; pitanje 2).
	<i>Vrijeme za igru vs. administrativni zadaci</i> Nekoliko vaspitača u odgovorima (implicitno ili eksplicitno) ukazuju na konflikt između želje da se više igraju sa decom i realnosti obaveza (vođenje dokumentacije, priprema materijala). Ovaj raskorak može uticati na kvalitet i učestalost zajedničke igre.	“Na žalost, mislim da vaspitači nemaju dovoljno vremena da učestvuju u dečijim igrama, iako treba naglasiti i to da neki vaspitači nisu ni zainteresovani za takav vid kontakta sa decom. Većina vaspitača, bar koje ja poznajem, dok se deca igraju vreme koriste kako bi obavili nešto drugo što se od njih traži (popunjavanje knjige, pisanje priprema, popunjavanje knjiga za praćenje razvoja deteta, priprema nekih panoa ili sredstava koji će trebati za neku sledeću aktivnost i sl.).” (ispitanik 8; pitanje 8).
Kategorija (kauzalni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
Usmerenost ka detetu	<i>Igra → razvoj i učenje</i> Vaspitači jasno povezuju kvalitetnu igru sa pozitivnim razvojnim ishodima. Redovna igra uz podršku vaspitača vodi ka bržem razvoju svih aspekata deteta (kognitivnog, fizičkog, socijalnog i emocionalnog) i boljem usvajanju znanja. Kroz igru deca lakše savladaju složene zahtjeve i pamte naučeno “dok su se samo igrali”.	„Igra omogućava da dijete razvija sve svoje sposobnosti i da lakše savlada zahtjeve” (ispitanik 12; pitanje 2).

Kategorija (kauzalni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
Usmerenost ka detetu	<i>Pozitivna atmosfera → uspešno učenje</i> Vaspitači navode da samo u pozitivnom, podsticajnom okruženju deca se mogu razvijati. Ako vaspitač stvori toplu, prijatnu atmosferu, deca su motivisana za igru i kroz nju lakše usvajaju znanja. Dakle, <i>podrška i pohvala vode ka većem angažovanju deteta</i>, a time i boljem razvoju.	„Kada ih pohvalim tokom igre, odmah se otvore i žele više da rade“ (ispitanik 9; pitanje 4). „Prijatna atmosfera daje sigurnost, a deca tada slobodno istražuju i razvijaju se“ (ispitanik 31; pitanje 2).
Usmerenost ka vaspitaču	<i>Uključenost vaspitača → bolje emocionalne veze i saradnja</i> Kada se vaspitač aktivno igra sa decom, deca se osećaju posebno i uvaženo, što podstiče njihovu saradnju i povezanost unutar grupe. Posledica je izgradnja čvršćeg emocionalnog odnosa punog poverenja, koji dugoročno olakšava vaspitno-obrazovni rad.	„Djeca vole kada im se pridružimo, tada su srećnija i odmah žele da podijele igračku ili da me uključe u svoju priču.“ (ispitanik 5; pitanje 3) „Kada sam dio njihove igre, vidim kako me više uvažavaju i traže da im pomognem i van igre.“ (ispitanik 14; pitanje 6)
	<i>Odsustvo vaspitača u igri → propuštene prilike</i> Nedovoljno prisustvo vaspitača u igri, bilo zbog administrativnih zadataka ili manjka interesovanja, dovodi do gubitka prilike da se deca bolje upoznaju, usmere i razviju poverenje. Takođe, deca mogu izgubiti dragoceno metodičko usmeravanje koje bi im koristilo u igri.	„Nažalost, mislim da vaspitači nemaju dovoljno vremena da se igraju s djecom, često to vrijeme koriste za druge poslove.“ (ispitanik 8; pitanje 8) „Ako se ne uključimo, propuštamo da vidimo šta deca zaista misle i osjećaju.“ (ispitanik 22; pitanje 7)
	<i>Primer odraslih → oponašanje kod dece</i> Vaspitači ukazuju na uzročno-posledičnu vezu gde deca imitiraju ponašanje odraslih. To znači da <i>odgovorno ponašanje vaspitača</i> (npr. ekološke navike, način komunikacije) vodi do usvajanja tih obrazaca kod dece. Ova veza posebno je naglašena u kontekstu održivog razvoja: npr. ako vaspitač pokazuje brigu za prirodu, deca će tu vrednost lakše usvojiti.	„U igri često oponašaju ono što vide od nas – ako ja brinem o cvijetu, oni u igri prave svoje bašte i zalivaju ih.“ (ispitanik 27; pitanje 5)

Kategorija (kauzalni kôd)	Naziv i opis sub-kategorije	Primer citata vaspitača
<i>Usmerenost ka vaspitaču</i>	<i>Učenje kroz ulogu → uvid u detetov svet</i> Kada vaspitač u igri preuzme određenu ulogu i razgovara sa detetom u toj simboličkoj situaciji, to može otkriti detetove misli i osećanja. Dakle, detetova igra deluje kao prozor u njegova iskustva, uzroke ponašanja i razvojne potrebe.	„Za vaspitače igra s djecom ima cilj i namjeru, prati i ne preuzima igru, procjenjuje i uči kroz igru, razvija emocije, spaja igru i učenje, npr. ako se dijete i vaspitač igraju “prodavnice” osim što se igraju vaspitač može primjetiti ako dijete preuzima ulogu roditelja koji “više” – to za vaspitača može biti signal da prati porodičnu dinamiku ili emocionalnu potrebu djeteta.” (ispitanik 34; pitanje 2) .
	<i>Nedovoljna obuka → nesigurnost u radu</i> Pojedini odgovori impliciraju da nedostatak stručnog znanja ili prakse vodi ka nesigurnosti vaspitača tokom igre. Manjak znanja uzrokuje nesigurnost i manju efikasnost u vođenju igre.	Ako vaspitač “ne poznaje karakteristike tog uzrasta, teško da će igra sa njim biti djeci prihvatljiva i smisljena” (ispitanik 1; pitanje 3).

DEFINISANJE IGRANJA SA DECOM OD STRANE VASPITAČA

Analiza odgovora vaspitača pokazuje jedinstveno shvatanje igre kao centralnog principa predškolskog vaspitanja i “najvažnija aktivnost djece” kroz koju ona optimalno uče. Gotovo svi naglašavaju da bez igre nema kvalitetnog vaspitanja i učenja; igra je za njih osnovni način učenja i razvoja dece. Svi vaspitači naglašavaju da je slobodna i spontana igra nezamenjiva za celokupan razvoj deteta, jer kroz nju deca najefikasnije uče, istražuju i izražavaju se. Ovakav konsenzus, gradeći i oblikujući perspektivu vaspitača u našem kontekstu, izražen je kroz mišljenje koje je slično za sve vaspitače (“igra je neophodna da bi se razvili svi aspekti dječijeg razvoja”, ispitanik 5; p1). Istovremeno, igra se doživljava i kao sredstvo građenja boljeg odnosa sa decom, obezbeđujući prostor ravnopravnosti u kojem i dete i vaspitač postaju partneri krećući se ka egalitarnim odnosima (“vaspitač i dijete su jednaki”, ispitanik 20; p2), koji su karakteristični za igrovnu praksu i dečije zajednice. Partnerstvo, u našem kontekstu, često se ispoljava u igrovnim situacijama u kojima dete vodi igru, a vaspitač ga prati,

što veći broj vaspitača primećuje kao mogućnost jačanja dečijeg poverenja i osećaja uvaženosti.

Uloga vaspitača se redefiniše kroz odgovore, usmeravajući se ka tome da je poželjna ona uloga u kojoj je vaspitač opisan kao facilitator i posmatrač koji ume da balansira između vođenja i puštanja, kontrole i permisivnosti. Više njih je ističe važnost “znati” kada se uključiti u igru, a kada se povući. Vaspitač podstiče decu postavljajući im nove izazove u igri i podstiče njihovu kreativnost, ali nastoji da ne preuzme igru na sebe. Taj suptilni pristup zahteva visoku refleksivnost, što se postiže kontinuiranim posmatranjem dečije igre i veštinom da prilagode svoje delovanje u trenutku. Zahvaljujući tome, kako navode, “složeni zahtjevi će biti lakše savladani ako je u centru aktivnosti igra”, (ispitanik 2; p2), jer dete kroz igru rešava probleme spontano, uz vaspitačevu diskretnu podršku.

“Igra vaspitača i dece je slobodna aktivnost koja često ima veći značaj od drugih usmerenih, organizovanih aktivnosti” (ispitanik 2; odgovor 1), ukazujući da deca kroz svakodnevnu slobodnu igru spontano usvajaju mnoge veštine i znanja. Kroz igru deca istražuju svet oko sebe i *istovremeno se razvijaju na svim aspektima*. “Kroz jednu najobičniju igru... dijete se razvija na svim aspektima razvoja... i još bezbroj ishoda, učenja i znanja stiže kroz tzv. običnu igru” (ispitanik 7; odgovor 2), naglašavajući vrednost igre u procesima razvoja i ranog učenja, čime se perspektiva vaspitača usmerava ka onome što Saton-Smit naziva “retorikom progresa” koji je i dalje dominantni diskurs kojim se objašnjava igra u vaspitno-obrazovnom procesu (Sutton-Smith, 1997). To je u skladu sa još uvek vladajućim stavom u teoriji i praksi kojim se izražava dvojakost pogleda na igru: sa jedne strane je dečija slobodna igra, a sa druge obogaćena igra pedagoškim delovanjem (Pribišev Beleslin, 2014). Separacija između “spontane igre” i akademskog učenja, i dalje marginalizuje spontanu dečiju igru u institucionalnom kontekstu, te je posmatra kao manje ozbiljnu aktivnost dece (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Sutton-Smith, 1997). I naši rezultati ukazuju na postojanje konceptualne i realne razdvojenosti sveta detinjstva, koje se karakteriše igrom, od sveta odraslih, koji se vezuje za ozbiljnost posla (James & Prout, 2005; Jenks, 2005). Čak i kada se igra koristi u obrazovanju, ona se često oblikuje u didaktičke igre pod kontrolom odraslih, gde su deca vođena pravilima, nadgledana i procenjivana, dok se spontane igre premeštaju u “kao-da” prostore koje odrasli uređuju (James & Prout, 2005: 237). Rezultati ukazuju da

vaspitači pokušavaju da tu razliku učine manje vidljivom i konfliktnom upravo kroz svoje uključivanje u dečije igre. Osim što je vide kao temelj učenja, vaspitači igru opisuju kroz njene karakteristike spontanosti, kreativnosti i radosti. Ističu da prava igra treba da bude izabrana po slobodnoj volji, dobrovoljna i vođena od strane dece, bez krutih spolja nametnutih pravila ili očekivanog proizvoda, što se poklapa sa karakteristikama dečije igre koje je određuju kao slobodno izabranu aktivnost koju odlikuje intrinzička motivacija, jer motiv je sama igra, i aktivnost koja je procesno orijentisana, koja deci daje osećaj zadovoljstva i gradi pozitivna osećanja igrača (Johnson et al., 1999; Kamenov, 2009). "Djeci je bitna igra, a ne rezultat igranja. Na vaspitačima je da organizuju da ta igra bude svrsishodna" (ispitanik 7; odgovor 1), naglašavajući da deca u igri uživaju u procesu, dok je zadatak vaspitača da igri da smisao i obrazovni kontekst, ali bez uskraćivanja dečije slobode. Takav opis ističe autentičnost i nepredvidivost igre, stavljajući je u kontekst "avanture" u kojoj i deca i vaspitači uče jedni o drugima kroz zajedništvo i izražavanje.

Iako vaspitači visoko cene slobodnu dečiju igru, ipak u perspektivi vaspitača dominira vrednost igre koja je planirana, pedagoški osmišljena i inicirana. Neki ističu da uspešna praksa spaja spontanost i cilj: "Slobodna, a ipak planirana, smisljena, sa određenim ciljem" (ispitanik 35; odgovor 1). Stoga, *igra može biti istovremeno vođena dečjom inicijativom ali i smisljeno usmerena ka učenju*, čime se postiže balans između dečje slobode i razvojnih ishoda. U odgovorima se nazire tenzija između potpuno slobodne igre i igre koja se organizuje u vaspitno-obrazovne svrhe, ali vaspitači uglavnom smatraju da se u predškolskoj praksi ova tenzija premošćuje na način da određuju igru koja treba da bude zabavna i slobodna, ali i prilika za učenje i rast. Kako jedan vaspitač zapaža, u pozadini svake igre stoji vaspitačev cilj da decu kroz igru navede da otkrivaju, istražuju i uče, ali tako da *"igra postane sama sebi svrha, a ne samo igra"*, te je veština vaspitača da oseti kada treba decu pustiti da se igraju slobodno, a kada ponuditi smernice za učenje.

Gotovo svi vaspitači povezuju igru dece sa širim vaspitnim vrednostima i ciljevima, poput celovitog razvoja i razvoja ličnosti deteta, te je uloga vaspitača u igranju sa decom usmerena ka podršci ranim iskustvima, a kada su u nju uključeni posmatraju je kao obrazovnu delatnost najviše pedagoške vrednosti. U celini, vaspitači definišu igranje sa decom kao složeni fenomen: to je istovremeno prirodna dečija aktivnost i promišljeni pedagoški alat, proces koji deci

pruža radost i slobodu, ali i iskustva kroz koja *optimalno uče i sazrevaju u svim aspektima*.

Ukoliko se institucionalni kontekst predškolske ustanove postavi kao prostor razvoja različitih kultura (Janson, 2007, 2012), i tumači kroz tri nivoa: ideji detinjstva, praksi detinjstva i kulturi detinjstva (Tomanović, 2004) primetno je da igranje vaspitača sa decom predstavlja most između kultura koje se uspostavljaju u tom procesu. Prvi nivo koncepta detinjstva i svih procesa, odnosa i aktivnosti koji su imanentni za njega, polazi od pretpostavke da je ono socijalna i pedagoška konstrukcija, i kao takva, gradi se na onome što je "simbolička predstava o detetu, normativni model deteta i odrastanja" (Tomanović, 2004: 35). Mišljenje vaspitača, čini se na osnovu rezultata studije, snažno se zasniva na teorijskoj paradigmi igre kao osnove razvoja deteta, dominantnom teorijskom određenju (Sutton-Smith, 1997), koja omeđuje prostor za poimanje vaspitanja i obrazovanja deteta, čime se oblikuje i kurikulum orijentisan ka dečijoj igri. Određenje igranja odraslih sa decom u obrazovnom sistemu koje se, ipak, zasniva na poštovanju dečije autentičnosti, kao dimenzija prakse detinjstva, koja se bavi stvarnim položajem deteta u društvu, odnosima, aktivnostima, postupcima, ukazuje na pristup odraslih prema deci koji omogućuje dečije delovanje (*agency*), a istovremeno pomaže deci da se razvijaju kroz *su*-delovanje. Time, i u našem kontekstu, deca uz igrovne vaspitače u vaspitanju i obrazovanju, uče kako da razvijaju sebe. Igranje sa decom, stoga, pruža pedagoške mogućnosti deci da razvijaju svoje jezike i da jesu „bogata u potencijalima, snažna, moćna, kompetentna, i iznad svega, povezana sa odraslima i drugom decom" (Malaguzzi, 1993: 10, citirano u Moss, 1999: 148). Takođe, pozicija igrovnosti vaspitača u onome što se naziva praksa detinjstva, pokazuje da uključivanje odraslih u igru dece koja je autentična kontinuirana aktivnost, zahvaljujući kojoj deca stvaraju svoj svakodnevni (i institucionalni) svet i oblikuju načine kako žive u njemu, i kako izgrađujući i živeći svoj svet razvijaju svoju svest, daje mogućnosti da se predškolska ustanova doživi kao arena važna za oblikovanje kulture vršnjačke zajednice i približavanje kulture podučavanja i nege dečijoj perspektivi.

Kultura podučavanja i nege (Janson, 2007, 2012) usmerena je na strukturisano podučavanje i ostvarivanje unapred postavljenih ciljeva razvoja dece, te je istovremeno karakteriše i asimetričan odnos moći između odraslih i dece, kroz jednosmerne, strukturisane aktivnosti koje planiraju i vode vaspitači. Fokus je

na aktivnostima koje iniciraju odrasli, pri čemu je naglašena svojevrsna "orijentacija usmerena na odrasle, bez pokušaja prilagođavanja i usklađivanja sa iskustvima dece" (Sommer et al., 2010: 120). Igranje sa decom omogućava da se stvaraju i razmenjuju iskustva u međusobnoj i ugodnoj interakciji između vaspitača i dece čime se vaspitač uči da ulazi u kulturu vrnjačkih zajednica koja se gradi na igri dece, prirodno ovladavajući njenim osobenostima, gradeći horizontalne odnose i ulazeći u nju kao ravnopravni partner, što je potrebno kao profesionalna kompetencija. Tradicionalno, kultura igre se posmatra kao potpuno odvojen svet od kulture podučavanja, manje vrednovana kao mesto učenja i razvoja, posebno u oblasti ranog usvajanja matematike, i obično biva prepuštena deci nakon što se završe glavne aktivnosti učenja koje su inicirali i usmeravali vaspitači (Pribišev Beleslin, 2013a). Savremeniji pristupi naglašavaju mogućnosti prirodnog povezivanja igre i učenja dece, gde je igrovna aktivnost dece „sfera realnosti“ iz koje deca crpe nova iskustva i znanja, a zatim ih u igri reprodukuju i transformišu u skladu sa sopstvenom kulturom i iskustvima (Vartiainen et al., 2024). Stoga, igra dece u obrazovnom okruženju ne sme posmatrati samo kao sredstvo za učenje ili napredovanje. Naprotiv, igra i učenje se međusobno prepliću, jer igra podržava konstrukciju znanja, ali istovremeno zadržava slobodu, spontanost i intrinzičnu motivaciju deteta. Kroz svoju igrovnost i želju da se uključi u igranje sa decom u vaspitnoj grupi, vaspitač ne ostaje u jednosmernoj relaciji prema deci koja je dominantna za kulturu podučavanja i nege, nego se kroz interaktivnost i zajedničko građenje iskustava uključuje u kulturu igranja, postajući prijatelj dece, što ima potencijal da vodi ka zaokretu u društvenom i pedagoškom razumevanju male dece i njihovih moći u institucionalnom kontekstu.

KLJUČNE KARAKTERISTIKE IGRANJA VASPITAČA SA DECOM

U odgovorima vaspitača izdvaja se više ključnih karakteristika njihove igre sa decom, koje opisuju *šta vaspitači konkretno rade tokom igre i kakav odnos i atmosferu neguju*. Pre svega, naglašava se da je uloga vaspitača da stvara uslove i podstiče igru. Mnogi opisuju praktične akcije koje preduzimaju: pažljivo planiranje prostora i materijala kao preduslova za igru, potom posmatranje i praćenje dečije igre kako bi razumeli potrebe i interesovanja dece, i po potrebi diskretno vođenje igre ka vaspitno-obrazovnim ciljevima. "Vaspitač...

stalno posmatra i prati ponašanja djece, njihove potrebe, želje, mogućnosti" (ispitanik 3; odgovor 2). Na osnovu tih zapažanja, vaspitači prilagođavaju svoje postupke: na primer, osmišljavaju nove igre ili menjaju postojeće. "Vaspitač treba da osmisli igru koja je prilagođena uzrastu djece... obezbijediti prostor, sredstva, te objasniti djeci kako se određeni materijali koriste" (ispitanik 15; odgovor 2), navodi jedan odgovor, ističući značaj planske pripreme okruženja koje stimulise igru.

Takođe, vaspitači u igri aktivno podstiču decu i motivišu ih na učešće, saradnju i komunikaciju. To čine kroz osnaživanje i ohrabrivanje, dodavanje novih ideja u igru ili postavljanje izazova. "Vaspitač treba da podstiče komunikaciju s djecom... da podstiče igru i učestvuje u istoj" (ispitanik 9; odgovor 7). Karakteristično je da vaspitači učestvuju u dečjoj igri na nenametljiv način: ponekad preuzimaju vođstvo tek toliko da održe tok igre ili usmere ka učenju, ali se trude da ne naruše dečju spontanost. "Ponekad je uloga vaspitača da „kanališe dječije želje da teku u pravom smjeru" (ispitanik 5; odgovor 2). Često vaspitači i sami aktivno učestvuju u igri preuzimajući različite uloge – glume likove u igri pretvaranja, igraju se "kao deca". Nekoliko njih navodi da se po potrebi "*spuste na nivo deteta*" i uključe u „kao da" situaciju poput deteta (prisutni su kao "razigrana djeca, ponekad superheroji, vile, majstori... u igri" (ispitanik 6; odgovor 2), ukazujući da vaspitač ne okleva da postane jedan od likova u dečjoj igri kako bi je obogatio i podstakao dečiju maštu.

Vaspitači svoje aktivnosti, među kojima izdvajaju posmatranje, planiranje, motivisanje, vođenje i zajedničko igranje, navode kao ključne karakteristike interakcije vaspitača i dece u igri. One pokazuju da je igra vaspitača sa decom dinamičan proces u kom vaspitač vešto kombinuje profesionalno znanje (planiranje, posmatranje) sa stvaralačkom spontanošću (učestvovanje u igri, improvizacija).

Pored praktičnih akcija, vaspitači ističu i emocionalne i lične karakteristike koje su neophodne tokom igranja sa decom. Gotovo svi navode da su *topao odnos i pozitivne emocije* osnova dobre igre. Ljubav prema deci često se pominje kao polazna tačka da bi se vaspitač kvalitetno igrao sa decom ("prije svega potrebna ljubav prema deci", ispitanik 1; odgovor 5). Slično tome, ističe se važnost empatije, odnosno sposobnosti vaspitača da se uživi u dečija osećanja i razume njihove perspektive. Empatičan vaspitač ume "*shvatiti tuđa razmišljanja i prepoznati šta dijete čini srećnim*" (ispitanik 6; odgovor 3), što mu pomaže da

tokom igre odgovori na dečije potrebe. Dalje, vaspitači naglašavaju da uspešna igra zahteva entuzijazam i razigranost odraslog, što se vidi kao vičnost i spremnost da se odgovori na dečiji nivo kreativnosti i načine na koje se deca izražavaju. Vaspitač koji se igra je *vedrog duha* i toliko predan igri da je sposoban da se “u potpunosti uživi u igru” (ispitanik 7; odgovor 3). Mnogi naglašavaju i da vaspitač mora biti strpljiv, smiren i dobro raspoložen dok se igra: emocionalna stabilnost pomaže da se održi prijatna atmosfera.

Time se izdvajaju dve bitne veštine vaspitača koji se igra: ume da gradi povoljne emocionalne odnose sa decom, što zahteva stabilnu emocionalnost i ličnost vaspitača i u vrtiću neguje pozitivnu emocionalnu atmosferu kao osnov socijalnog okruženja neophodnog za vaspitno-obrazovni proces orijentisan ka igri. “Vaspitač mora biti zrela emocionalna ličnost... staložen, ljubazan, human, pravedan, kreativan...” (ispitanik 17; odgovor 6), povezujući emotivnu zrelost sa sposobnošću kvalitetnog igranja sa decom. Atmosfera tokom zajedničke igre kao važna karakteristika koju vaspitači opisuju, stvara osećaj sigurnosti i poverenja između vaspitača i deteta. “Dubok emotivni odnos između djeteta i vaspitača stvara sigurnost i povjerenje u tom odnosu” (ispitanik 7; odgovor 6), jer zajedničko igranje gradi bliskost zbog koje dete vidi vaspitača kao prijatelja kome može verovati. Takođe, igra je za mnoge izvor obostrane radosti i zabave. Deca uživaju kada se odrasli igraju s njima, a i vaspitači navode da im je igra sa decom najlepší deo posla u kom često ni ne osećaju umor i gde “vrijeme brzo prolazi” (ispitanik 19; odgovor 2). Taj element radosti i humora smatra se pokazateljem uspešne igre. Vaspitači stoga nastoje da budu “razigrani i otvorenog srca i uma kao dijete, a odgovorni kao odrasla osoba” (ispitanik 8; odgovor 3). Vičnost vaspitača ogleda se u mogućnosti da održava balans: dobar vaspitač u igri neguje dečju razigranost i spontanu kreativnost, ali uz svest o svojoj odgovornosti za bezbednost i razvoj deteta. Ukratko, ključne karakteristike igranja vaspitača sa decom obuhvataju *pedagoške postupke* (pripremu, posmatranje, vođenje, učestvovanje) i *lične kvalitete* (ljubav, empatiju, entuzijazam, strpljenje) koji zajednički stvaraju bogato, podsticajno i radosno iskustvo učenja kroz igru.

Razlike igranja u odnosu na druge profesionalne aktivnosti vaspitača. Vaspitači jasno prepoznaju da se igranje sa decom suštinski razlikuje od drugih aspekata njihovog posla u vrtiću. Mnogi su na direktno pitanje istakli specifičnost vaspitačevog rada kroz igru i kontrastirali ga sa “ozbiljnijim” ili formalnijim za-

dacima. Pre svega, naglašavaju da igra nema striktno nametnut cilj kao druge aktivnosti, jer je u igri cilj sam proces i dečije učešće. "Vaspitačima i djeci kada se igraju cilj je samo učešće u igri, za razliku od drugih vrsta poslova koji imaju nametnut cilj" (ispitanik 2; odgovor 2). Dok ostali poslovi u obrazovanju često podrazumevaju planirane ishode, određivanje rokova i formalnost, igra se razlikuje jer pruža slobodu, kreativnost i ne traži "ništa zauzvat" osim angažmana u sadašnjem trenutku. Ovaj stav odražava percepciju da se u igri posao vaspitača pretvara u zabavu. Vaspitači cene takvu prirodu svog poziva, imajući u vidu da ih je nekoliko navelo da su privilegovani jer mogu svoj rad sa decom obavljati kroz igru, što je karakteristika koju druge profesije nemaju.

Druga ključna razlika je što igranje sa decom vaspitaču pruža poseban nivo bliskosti sa decom koji nije prisutan u drugim aktivnostima. Tokom igre, formalne uloge se ublažavaju: vaspitač više nije samo autoritet ili organizator kao u učećim aktivnostima, već partner i saigrač. "U svim ostalim aktivnostima vaspitači su vođe i organizatori, jedino u igri su ravnopravni [sa decom]" (ispitanik 17; odgovor 2). Kroz igru, vaspitači uspostavljaju prisniji, opušteniji odnos sa decom, naglašavajući da tada "zaborave na sve što je vezano za [njihov] posao" i zajedno sa detetom "zakorače u svijet čarolije" (ispitanik 2; odgovor 2). Igranje u okviru svog posla omogućava vaspitaču da balansira profesionalnu ulogu i sa svetom „kobjagi“, što je u drugim radnim zadacima praktično teže izvodljivo. Mnogi navode da im vreme provedeno u slobodnoj igri sa decom predstavlja "najbitnije vreme" dana, jer tada najbolje upoznaju dete i grade odnos poverenja, dok u drugim aktivnostima dominiraju administracija ili didaktika.

Takođe, istaknuto je da igranje zahteva od vaspitača poseban skup veština i ličnih osobina u poređenju sa drugim poslovima. Dok su u administrativnim ili organizacionim zadacima ključne preciznost i struktura, u igri su presudne kreativnost, fleksibilnost i emocionalna uključenost. Vaspitači primećuju razliku u dinamici vođenja igre u odnosu na druge poslove i aktivnosti, jer igra se odvija u fleksibilnijem i manje kontrolisanom okruženju, što vaspitači prepoznaju kao prednost u izgradnji odnosa sa decom i podsticanju njihove kreativnosti i sveukupnog razvoja.

"Koliko god naš poziv i igra sa djecom djelovali jednostavno, iza svega stoji more ishoda, učenja i znanja koje mi ostvarujemo kroz 'običnu' igru" (ispitanik 7; odgovor 2). Ono što igru razlikuje jeste upravo ta *spojena, integrisana uloga*: vaspitač u isto vreme radi i igra se, ulazi u igrovnu situaciju koja je često de-

kontekstualizovana od realnosti posla, iako kontekstualizovana imaginativnim „kao da“ sižeima, ali i ostvaruje vaspitne i obrazovne ciljeve i vodi računa o postavljenim ishodima učenja. U ostalim poslovima vaspitača, takva povezanost zabavnog i učenja nije u toj meri prisutna.

Jedan broj vaspitača igranje sa decom povezuje sa ličnim doživljajem svog poziva, svojevrsnu specifičnost u odnosu na druge profesije: igranje sa decom doživljavaju ne kao dužnost već kao sastavni deo svog poziva i strasti. „Uspješan i pravi vaspitač osjeća veliku strast prema svom pozivu i ne bi ga mijenjali ni za kakav drugi posao“ (ispitanik 7; odgovor 2). Igra omogućava vaspitačima da ispolje svoju kreativnost, da se i sami osećaju mladalački i razigrano, što u administrativnim i drugim aspektima posla vaspitača nije slučaj.

Ukratko, vaspitači izdvajaju nekoliko razlika igre u odnosu na druge profesionalne aktivnosti: (1) *odsustvo rigidnih spoljašnjih ciljeva* i fokus na procesu i dečijem, mada se može odrediti i *obostranom* zadovoljstvu; (2) *transformaciju odnosa* jer su u igri sa decom prijatelji i partneri više nego autoriteti; (3) *kreativnu, emotivnu prirodu zadatka* pri čemu igranje zahteva drugačiju energiju i donosi posebnu emocionalnu dimenziju koja je povezana sa osećanjem radosti, zadovoljstva i ispunjenosti, te se po tome značajno razlikuje od ostalih radnih obaveza. Te razlike čine da vaspitači igru vide kao jedinstveni segment svog profesionalnog angažmana, koji istovremeno jeste deo posla ali i nešto više od posla, način da ostvare poziv zbog kog su odabrali da rade sa decom.

RAZUMEVANJE ULOGE VASPITAČA TOKOM IGRANJA SA DECOM

U odgovorima vaspitača snažno se provlači tema uloge koju vaspitač ima u igri, pri čemu se gotovo svi slažu da ta uloga treba da bude specifična i različita od tradicionalne uloge koja vaspitača određuje kao učitelja. Preovlađujuće shvatanje je da su deca glavni akteri igre, dok je uloga vaspitača prvenstveno podržavajuća i facilitatorska. Mnogi ispitanici eksplicitno navode da vaspitač ne treba da dominira igrom. „Djeca se svakodnevno igraju, uče kroz igru, a vaspitač treba da im da samo slobodu da oni svoju igru organizuju... Vaspitač treba da prati igru, uključuje se, ali ne previše, jer su deca glavni akteri svog razvoja, te vaspitač ne smije imati glavnu ulogu!“ (ispitanik 1; odgovor 1).

Umesto vođe, vaspitač sebe vidi kao *partnera u igri*. U brojnim odgovorima

se ponavlja ideja ravnopravnosti: vaspitač koji se igra treba da “se spusti na nivo deteta” i igra po pravilima igre kao i sva deca. “Vaspitači kada se igraju sa djecom oni su tad ravnopravni učesnici, tad su zaista partneri... U svim ostalim aktivnostima vaspitači su vođe... jedino u igri su ravnopravni” (ispitanik 17; odgovor 2). Tokom igre dolazi do *demokratizacije odnosa*: autoritet vaspitača se povlači u drugi plan, a ističe se zajedništvo i saradnja sa detetom. Vaspitači, uglavnom, sebi ne pridaju pasivne uloge. I kada su izvan direktne dečije igre, njihova uloga se opisuje kao suptilna i fleksibilna uloga “posmatrača” i onoga koji indirektno i nenametljivo usmerava igrovni tok. Vaspitač je taj koji priprema okruženje povoljno za igru, posmatra decu i prepoznaje trenutak kada je korisno ili potrebno da se uključi. “Po mom mišljenju vaspitač treba prvo da posmatra igru pa tek onda da se u nju uključi kao ravnopravan član igre, ne namećući svoja pravila i zahteve” (ispitanik 8; odgovor 1). Sa ovim indirektnom delovanjem, vaspitači povezuju veštinu pažljivog slušanja toka igre, čime se u programu zasnovanom na igri otvara mogućnost pedagoškog delovanja putem slušanja perspektive deteta. Vaspitači uglavnom ovakvo delovanje opisuju kao veštinu da se ne mešaju u dečiju igru i ne nameću joj pravila, a profesionalnu umešnost vide u osećaju, odnosno proceni, kada svojim učešćem mogu da obogaćuju dečiju igru (na primer, vaspitač nudi novu ideju, rešava konflikt, produžava igru ili podstiče dalje učešće). Takva facilitatorska uloga zahteva mnogo pedagoške veštine jer vaspitač balansira između dve krajnosti: da se ne umeša previše (kako ne bi ugušio dečju inicijativu), ali ni da ostane potpuno van igre (jer propušta priliku da doprinese i podrži decu u suptilnim procesima učenja). Mnogi odgovori ističu tu ravnotežu: “Vaspitač mora imati vještinu i znanje da bi osjetio kada djeci treba prići i ponuditi pomoć, a kada ih pustiti da sami pronalaze rješenja” (ispitanik 7; odgovor 2). Dakle, *osetiti pravi trenutak za intervenciju* smatra se ključnim delom vaspitačeve uloge u igri.

Kada se uključi, vaspitač preuzima različite uloge prema potrebi. Nekad je samo tih *posmatrač* sa strane koji pruža osećaj sigurnosti i deca osećaju njegovu prisutnost, nekad *saigrač* u igri pretvaranja, a ponekad i medijator koji pazi na pravila i uključuje svako dete. Drugim rečima, vaspitač je “drugi roditelj, prijatelj, učitelj; na neki način i sudija jer stalno posmatra i prati ponašanja djece” (ispitanik 3; odgovor 2). Ova raznolika očekivanja pokazuju koliko je uloga vaspitača u igri kompleksna, objedinjuje njegova unutrašnja stanja koja se mogu posmatrati kao „dete“, „roditelj“ i „odrasli“ u jednom (Šindić &

Pribižev Beleslin, 2018), igrovne kompetencije i direktno igranje koje zahteva ujedinjavanje igrovne ulove, sižea, komunikacije i akcije u igrovnoj situaciji, ali i da diskretno brine o pravilima i bezbednosti, gde mora imati svojevrsnu meta-poziciju u odnosu na igrovni kontekst. Neki vaspitači otvoreno govore o potrebi da *zadrže profesionalnost i autoritet u meri u kojoj je to potrebno*, ali da ga tokom igre "priguše" kako bi se dete emocionalno zbližilo s njima. Dakle, vaspitač u igri balansira između kompleksnih uloga, od autoriteta, saigrača, vaspitača do prijatelja.

Uloge koje vaspitači preuzimaju tokom igre služe i kao dijagnostička alatka, imajući u vidu da kroz igru vaspitač može bolje da upozna dete, posebno misleći na unutrašnji svet. Ako se, na primer, igra "prodavnice" zajedno sa detetom i preuzme ulogu kupca ili prodavca, vaspitač može kroz tu interakciju uočiti određene osobine ili potrebe deteta koje inače ne bi isplivale. Kako je jedan vaspitač naveo, igra otkriva dečji unutrašnji svet: kada vaspitač učestvuje u simboličkoj igri, može primetiti npr. da dete oponaša ulogu roditelja koji viče, što može biti signal o porodičnoj dinamici ili detetovoj emocionalnoj potrebi (ispitanik 34; odgovor 2). Ovo ukazuje da vaspitač shvata svoju ulogu u igri i kao dijagnostičku i refleksivnu – dok se igra, on istovremeno *posmatra, procenjuje i uči o detetu*.

Interpretacija rezultata u svetlu drugih studija

Rezultati studije pokazali su da vaspitači pridaju značaj sopstvenoj igrovnosti i kreativnosti u radu sa decom. Ovakav nalaz je u skladu sa savremenim pedagoškim shvatanjima da je igrovnost važna lična i profesionalna dimenzija kompetencije vaspitača. Na primer, Hurme i saradnici (Hurme et al., 2023) ističu da prepoznavanje sopstvene razigranosti predstavlja ključni deo pedagoškog pristupa vaspitača, te da bi programe obuke trebalo obogatiti sadržajima koji podstiču ovu osobinu. Stoga, igrovnost vaspitača i uključivanje u igre se danas posmatra kao sastavni deo njihove pedagoške stručnosti, opisujući je kao osobenost, koja se posmatra u njenoj celovitosti, i omogućava vaspitaču da fleksibilno i inovativno reaguje u složenim situacijama rada sa decom. Istraživanja pokazuju da, uprkos dugoj tradiciji proučavanja dečije igre, fenomen igrovnosti i uključenosti u igru vaspitača tek nedavno dobija naučnu pažnju kao pedagoška kompetencija i još uvek nije dovoljno integrisan u programe za inicijalno obrazovanje i stručno

usavršavanje vaspitača. Ovakav trend potvrđuje potrebu da se kod vaspitača razvija "otvorenost ka igrovnosti" (eng. *"playful mindset"*), odnosno, sklonost ka igri, kao deo profesionalnih veština (Canaslan-Akyar & Sevimli-Çelik, 2022).

Kvalitativna analiza odgovora u našem kontekstu ukazuje da vaspitači preuzimaju raznolike uloge tokom igre sa decom - od onih gde su pasivni posmatrači, do onih gde aktivno učestvuju i vode igru. Najviše se ističe uloga posmatrača, što je u skladu sa nalazima Devi i saradnika (Devi et al., 2018), koji u svom istraživanju otkrivaju da vaspitači ne provode mnogo vremena aktivno u igri, te da većinom zauzimaju tradicionalne uloge dok se deca igraju sa njima, i to najčešće kao posmatrači, oni koji obezbeđuju, koji se raspituju o igri, ili kao naratori. Međutim, analiza pokazuje da se diferenciraju i druge uloge vaspitača. Sličan spektar vaspitačevih uloga identifikovala je i Jangova (Yang, 2013) u svom istraživanju: vaspitači mogu biti planeri aktivnosti, organizatori sredine za igru, posmatrači, facilitatori, saigrači u igri (eng. *co-player*), medijatori konflikata, pa čak i potpuno neuključeni posmatrači. Naši rezultati pokazuju da vaspitači intuitivno biraju odgovarajuću ulogu u zavisnosti od konteksta, te se nekad postavljaju kao podrška ili posredujući u igri, a nekad kao ravnopravni partneri deci. To se poklapa sa ranijim istraživanjima koja su pokazala da aktivno uključivanje vaspitača može poprimiti različite oblike i strategije. Studija koju je radila Kontos (1999) pokazuje da su vaspitači najviše uključeni kao svojevrsna tehnička podrška u smislu postavke "scene za igru", odnosno, organizovanje uslova da se deca igraju. Enz i Kristi (Enz & Christie, 1997, prema Yang, 2013) navode da uloge poput organizatora okruženja (eng. *"stage manager"*), saigrača u igri ili predvodnika igre podstiču kvalitetnu simboličku igru dece, dok preterano direktivne uloge (npr. onaj koji upravlja ili daje instrukcije) kao i potpuno odsustvo učešća mogu imati negativan uticaj. U našoj studiji su vaspitači takođe naglašavali da balansiraju između vođenja i posmatranja – što potvrđuje tezu da uspešan vaspitač mora biti dovoljno adaptivan da prepozna kada da se uključi u dečju igru, a kada da prepusti inicijativu deci.

Važno je istaći da se u pedagogiji i danas vodi rasprava o tome da li odrasli treba da se uključuju u dečju igru ili ne (Kamenov, 2009; PribišeV Beleslin, 2014; Sutton-Smith, 1997). Trend u drugoj polovini XX veka naglašavao je značaj strategija obogaćivanja dečije igre koje su se razvile u formi programa intervencija (Johnson et al., 1999), a u našoj pedagoškoj teoriji i praksi kultivisanja dečije igre zajedno sa razvojem sistema didaktičkih igara (Kamenov, 2009), koje su

dobile svoje značajno mesto u metodici predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Rezultati ove studije odražavaju svest o toj dilemi, najpre, kroz dominantan narativ o dečijoj igri kao centralnoj aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju koji se javlja u pitanjima o *njihovoj praksi igranja sa decom*, ali i u oprezu koji se prepoznaje u odgovorima, da vaspitači ne smeju da “naruše” tok spontane dečije igre. Međutim, dublje čitanje razumevanja ovog fenomena kod naših vaspitača ukazuje na stav da je njihovo uključivanje, koje ima svoje dimenzije i specifičnosti, korisno za dete, zadržavajući se u onome što Saton-Smit naziva “retorikom progressa” (Sutton-Smith, 1997). Ovakvi stavovi nalaze uporište i u literaturi. S jedne strane, pristupi inspirisani postmodernom pedagogijom i *sociologijom detinjstva* naglašavaju pravo deteta na samoizražavanje kroz igru i upozoravaju da preterana odrasla kontrola može predstavljati ometanje dečije igre (videti više Tsai, 2015). Prema ovom gledištu, dečija slobodna igra donosi optimalne koristi za razvoj, te vaspitač treba da izbegava nametanje sopstvene agende. S druge strane, mnogi autori se oslanjaju na Vigotskog i ukazuju da podrška odraslog kroz igru (poput vođenja i strategija podupiranja) može značajno proširiti dečije iskustvo u igri. Takođe, teorijski stavovi iz perspektive pedagogije orijentisane na dete, o “etosu igre” (Smith, 2010) i perspektive deteta (Sommer et al., 2010) pozicioniraju igrovnost vaspitača kao važnu dimenziju pedagoškog procesa, jer i deca i vaspitači su bića koja se igraju (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). U tom duhu, neki autori (Bodrova & Leong, 2006; Tsai, 2015) ističu da vaspitač, kao iskusniji partner, može igru podići na kompleksniji nivo podstičući decu na nove aktivnosti. Tsai (2015) pokazuje da većina vaspitača praktično primenjuje mešoviti pristup, jer uglavnom interveniše aktivno u dečijoj igri, ali intenzitet i način učešća prilagođavaju situaciji. Naši rezultati su u skladu s time, pokazuju da vaspitači opisuju najčešće svoj ulazak u igru kada procene da je to potrebno, pri čemu uvažavaju trenutne potrebe dece i dinamiku grupe.

Ključ efektivnog igranja odraslih sa decom, kako pokazuju i naši nalazi, jeste senzitivnost i veština prilagođavanja pristupa. Vaspitači u našoj studiji naglašavaju da je za uspešno uključivanje u dečju igru neophodno dobro poznavati svako dete, odnosno, imati dobro poznavanje razvoja predškolskog deteta, zatim pažljivo posmatrati tok igre i osetiti pravi trenutak za intervenciju. Ovakav zaključak potvrđuju i drugi autori. Prema Tsai (Tsai, 2015), efektivno učešće vaspitača podrazumeva više od pukog igranja sa decom ili paralelnog vođe-

nja aktivnosti. Autorka naglašava da je potrebno da vaspitač bude dovoljno osetljiv na kontekst da ponudi pravu vrstu podsticaja u pravom trenutku, čime igra dobija edukativnu vrednost bez gušenja dečje inicijative. Drugim rečima, kvalitet pedagoške interakcije u igri zavisi od toga koliko vaspitač ume da prati dečije signale. Kristensen i Džejms (Christensen & James, 2008) naglašavaju upravo takvu perspektivu *dečijeg ugla posmatranja* – od vaspitača se traži da pažljivo slušaju i „govore dečijim jezikom“, što našim vaspitačima nije strano. U skladu s tim, pojedini vaspitači u našoj studiji navode da se trude da komuniciraju na nivou deteta tokom igre – kroz smeh, gest, imitaciju i druge neverbalne izraze – potvrđujući tako nalaze istraživanja da uspešan vaspitač koristi mnoge načine komunikacije kako bi ušao u dečji svet (Yang, 2013). Sumirajući, naši ispitanici razumeju da uloga vaspitača u igri nije statična: ona zahteva emotivno ulaganje, kreativnost i refleksivnost, što je potpuno u skladu sa savremenim shvatanjem profesionalizma vaspitača u kontekstu igre (Hurme et al., 2023; Melasalmi et al., 2023).

Sumirano, vaspitači razumeju svoju ulogu u igri sa decom kao specifičnu kombinaciju partnerstva i vođstva iz senke. Iako, kada se promatra dečija igra u vaspitno-obrazovnom procesu, vaspitači ne ističu svoju igrovnost, nego na prvo mesto stavljaju igru dece (PribišeV Beleslin i sar., 2023), rezultati studije pokazuju da dublje razumevanje ove tematike otvara potpuno novo područje profesionalnih kompetencija vaspitača. Vaspitači postaju ravnopravni učesnici i prijatelji deci u igranju, dopuštajući deci maksimalnu autonomiju i inicijativu u igri. Istovremeno, ostaju pedagozi koji diskretno usmeravaju i brinu da igra teče u konstruktivnom pravcu i da se održava u kulturi vršnjačkih odnosa u kojima neka deca mogu biti neshvaćena od strane vršnjaka, pa i odbačena (Janson, 2007). Ova uloga zahteva mnogo refleksije i prilagođavanja situaciji, i profesionalna je umešnost vaspitača da balansira kao pokretač igre, nekad kao pratilac, nekad posmatrač, nekad kao aktivni suigrač. Takva fleksibilna i podržavajuća uloga predstavlja po vaspitačima element koji je potreban za efikasnost učenja kroz igru, jer za njih, igra ima integrativni karakter, povezujući kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj u jedinstveno iskustvo, smatrajući da deca kroz igru vode, ali znaju da imaju pouzdanog partnera u vaspitaču koji ih prati, podstiče i po potrebi usmerava ka novim saznanjima. Ta sinergija dečije slobode i vaspitačeve podrške, predstavlja suštinu fenomena igranja u kontekstu predškolskog vaspitanja.

Dimenzije igrovnosti kao lične osobine potrebne za profesionalnu kompetenciju

Analiza odgovora vaspitača bila je usmerena ka drugom istraživačkom pitanju: *Koje lične i profesionalne kompetencije vaspitači smatraju ključnima za efikasno igranje sa decom?*, odnosno, nekoliko potpitanja: (1) Koji lični kvaliteti i karakteristike omogućavaju vaspitačima uspešno igranje?, (2) Koje stručne kompetencije su specifične za kontekst igranja? i (3) Kako se integriše znanje, veštine i stavovi u praksi igranja? Najpre, tabelarno je predstavljen pregled ključnih kategorija, odnosno, tema koje su se iskristalisale tokom tematske analize koristeći se različitim kodovima, uz narativnu analizu i ilustrativne citate vaspitača (Tabela 2). U toku ovog čitanja podataka, uveden je novi sloj kodiranja, vezan za model kompetencija koji je predstavio Illers (Illeris, 2009: 10), koji se ukrstio sa već postojećim vrstama kodiranja. Ukazuje na tri ključne dimenzije kompetencija odraslih: *sadržajna dimenzija* (obuhvata znanje, veštine i iskustva koje vaspitači moraju posedovati kako bi efikasno učestvovali u igranju sa decom); *podsticajna dimenzija* (odnosi se na motivaciju, emocionalnu uključenost i vrednosti vaspitača) i *integrativna dimenzija* (povezuje znanja, veštine, stavove i lične vrednosti u jedinstvenu kompetenciju). Nakon toga, odgovorajući na istraživačko pitanje i potpitanja, predstavljeni su nalazi po ovim temama u narativnoj formi.

Tabela 2:

Prikaz tema (kategorija) sa primerima nastalim na osnovu različitih vrsta kodiranja za drugo istraživačko pitanje: dimenzije igrovnosti kao deo profesionalne kompetencije vaspitača

Sadržajna dimenzija (Znanje i razumevanje) – obuhvata stručna znanja i veštine vaspitača (šta vaspitač zna i ume u vezi sa igrom).

Vrsta koda	Naziv koda	Definicija koda	Primer citata vaspitača
Deskriptivni	<i>Znanje o dečijem razvoju</i>	Poznavanje razvojnih faza, karakteristika i potreba dece, specifičnosti dečijeg mišljenja i delovanja, što omogućava prilagođavanje igre uzrastu i individualnim sposobnostima.	„Vaspitač... treba da poznaje razvojne faze u životu djeteta i njegove psihofizičke osobine“ (ispitanik 15; pitanje 4).

Sadržajna dimenzija (Znanje i razumevanje) – obuhvata stručna znanja i veštine vaspitača (šta vaspitač zna i ume u vezi sa igrom).

Vrsta koda	Naziv koda	Definicija koda	Primer citata vaspitača
Procesni	<i>Planiranje i organizacija igre</i>	Sposobnost, koje uključuje znanje i veštine, metodičkog planiranja igre i pripreme okruženja (materijala, pravila, organizovanje uloga i igrovnog sižea, ili igrovnog konteksta) koje podstiče razvoj i učenje kroz igru.	„Jedna od stručnih vještina je kreativno planiranje igre – vaspitač od svakodnevnih materijala može napraviti zanimljivu aktivnost“ (ispitanik 8; pitanje 2).
Procesni	<i>Posmatranje i procena</i>	Aktivan čin posmatranja, dokumentovanja i refleksije o procesima koji se događaju pre igre, tokom i nakon završetka igre, te izgrađena veština procenjivanja kada i kako se uključiti, da bi igra imala pedagošku vrednost.	„Vaspitač treba da bude dobar posmatrač da bi znao procijeniti kad i na koji način da se uključi u igru, omogućavajući djeci da prošire svoja znanja“ (ispitanik 10; pitanje 4).
Deskriptivni	<i>Poznavanje teorija komunikacije</i>	Efikasna komunikacija sa decom tokom igre – prilagođavanje rečnika, jasno izražavanje i aktivno slušanje radi boljeg razumevanja u igri. Uključuje i veštinu zauzimanja meta-komunikacije u igri (sposobnost da se privremeno izađe iz uloge, realizuje potreba koja je proizvela izlazak iz uloge, i ponovno vraćanje u igrovnu ulogu).	„Te kompetencije uključuju pismenost, ovladavanje govorom i sposobnost uspostavljanja kontakta i igre s različitim tipovima djece“ (ispitanik 5; pitanje 4).
Deskriptivni	<i>Inovativnost u igri – povezivanje prethodnog znanja sa novim mogućnostima</i>	Sposobnost osmišljavanja i planiranja novih ideja i igara u mikro i etapnom planiranju koje motivišu decu, uz korišćenje kreativnosti u organizovanju igrovni aktivnosti prilagođenih deci.	„Dobro poznavanje programa i produkcovanje novih ideja pogodnih za aktiviranje djece“ (ispitanik 11; pitanje 4).
Vrednosni	<i>Profesionalizam – celoživotno učenje</i>	Shvatanje uloge vaspitača ozbiljno – primena pedagoških principa i najnovijih znanja o igri u svakodnevnom radu; kontinuirano stručno usavršavanje.	„Kompetencije treba da budu „razvojne, a ne statične“ – vaspitač mora stalno da se usavršava i prati promjene“ (ispitanik 21; pitanje 4).

Podsticajna dimenzija (Emocije i motivacija) – odnosi se na lične osobine, stavove i motivaciju vaspitača koji utiču na kvalitet igre.

Vrsta koda	Naziv koda	Definicija koda	Primer citata vaspitača
Emocionalni	<i>Ljubav prema deci i poslu</i>	Iskrena privrženost deci i entuzijazam za rad – vaspitač poštuje svako dete i uživa u zajedničkoj igri, što stvara toplu atmosferu i partnerski odnos. Uključuje brižnost prema svoj deci, posebno u inkluzivnom pedagoškom okruženju.	„Ima ličnih kompetencija mnogo, ali bih naglasila da bez ljubavi sve kompetencije padaju u vodu i izgledaju izvještačeno“ (ispitanik 3; pitanje 3).
Emocionalni	<i>Empatija i razumevanje</i>	Sposobnost da se vaspitač uživi u emocije i perspektivu deteta; razume dečija osećanja, želje i time da ima svest o potrebama i interesovanjima.	„Vaspitač treba da je empatičan... da prepozna emocije djeteta i razumije šta mu pričinjava radost“ (ispitanik 9; pitanje 3).
Emocionalni	<i>Strpljenje i emocionalna stabilnost</i>	Sposobnost kontrole emocija, prisutnosti i smirenosti tokom igre. Vaspitač ostaje strpljiv i staložen i u izazovnim situacijama, što deci uliva sigurnost.	„Igra sa djecom zahtijeva smirenost i kontrolu emocija – ništa ne smije ‘izbaciti vaspitača iz takta’ tokom aktivnosti“ (ispitanik 19; pitanje 3).
Vrednosni	<i>Otvorenost i fleksibilnost</i>	Otvoren stav prema dečijim idejama i spremnost na prilagođavanje toka igre. Vaspitač je fleksibilan, prihvata dečiju inicijativu i menja uloge po potrebi.	„Potrebne su mu sljedeće kompetencije: kreativnost, strpljenje, mogućnost da mijenja uloge u igri, da ga dijete prihvati i da bude zanimljiv“ (ispitanik 3; pitanje 3).
Emocionalni	<i>Razigranost i kreativnost</i>	Dečiji duh vaspitača – maštovitost, smisao za humor i spontanost u igri, mogućnost da ulazi u <i>flow</i> tokom igranja sa decom. Vaspitač unosi zabavu u aktivnosti i podstiče kreativnu igru.	„Vaspitač treba da bude razigran i otvorenog srca i uma kao dijete, a odgovoran kao odrasla osoba“ (ispitanik 12; pitanje 3).
Vrednosni	<i>Posvećenost i odgovornost</i>	Visoka radna etika vaspitača – osećaj dužnosti da kroz igru i u igranju bude pozitivan model. Uključuje profesionalnu odgovornost, poštovanje pravila i moralne vrednosti.	„...mora da ima moralne i radne navike kako bi djeci bio dobar primjer i kroz igru ih vodio kroz mnoga znanja“ (ispitanik 25; pitanje 3).

Integrativna dimenzija (Prenošenje u praksu) – integriše znanja, veštine i stavove vaspitača u konkretnom kontekstu igre sa decom.

Vrsta koda	Naziv koda	Definicija koda	Primer citata vaspitača
Procesni	<i>Prilagođavanje detetu (orijentacija ka detetu)</i>	Praktikovanje pristupa usmerenog na dete: uvažavanje dečijih ideja, potreba i tempa koji je prilagođen vaspitnoj grupi u celini, malim grupama u kojima se događa igra, te pojedinačnom detetu koje se igra sa vaspitačem. Vaspitač posmatra igru iz perspektive deteta i prilagođava svoje ponašanje svakom detetu i grupi.	„Vaspitač mora sagledavati svaki problem iz perspektive djeteta, uvažavati uzrast i porijeklo djeteta, uočiti i prihvatiti sličnosti i razlike među djecom“ (ispitanik 7; pitanje 5).
Procesni	<i>Balansirana uloga u igri</i>	Kombinovanje partnerske i voditeljske uloge pute zauzimanja meta-pozicije u igranju – vaspitač prati dečiju inicijativu u igri, ali povremeno preuzima vođstvo kada je to razvojno korisno ili potrebno.	„...da se prepusti mašti i inicijativi djeteta, ali povremeno da sam preuzme inicijativu i povede igru“ (ispitanik 35; pitanje 5).
Vrednosni	<i>Modelovanje kroz igru</i>	Svesno ponašanje vaspitača kao uzora za igru – pridržava se pravila, pokazuje poželjne oblike ponašanja i kroz igru prenosi vrednosti (pravila, odgovornost, saradnja).	„Treba da poštuje pravila igre, da bude pravičan u igrama, spreman da prihvati odgovornost, i da bude dobar ‘model’ ponašanja djeci kroz igru“ (ispitanik 18; pitanje 4).
Kauzalni	<i>Teorija ↔ praksa</i>	Povezivanje stručnog znanja sa konkretnom igrom. Vaspitač primenjuje teorijska znanja u praksi; obrnuto, svoja praktična iskustva reflektuje i prilagođava teorijskim principima.	„Vaspitač u igri mora imati mnoga teorijska znanja... Bitno je da svoja teorijska znanja zna primijeniti i praktično, jer u suprotnom od njih nema koristi“ (ispitanik 22; pitanje 4).
Procesni	<i>Refleksija i učenje iz prakse</i>	Kontinuirano preispitivanje i unapređivanje sopstvene prakse u igri. Vaspitač evaluira ishode igre, uči na greškama i prilagođava budući rad (stalno profesionalno usavršavanje).	„Bitna kompetencija je sagledavanje sebe i svog rada, evaluacija rezultata da bi se ispravile greške i poboljšao rad“ (ispitanik 7; pitanje 5).

Integrativna dimenzija (Prenošenje u praksu) – integriše znanja, veštine i stavove vaspitača u konkretnom kontekstu igre sa decom.

Vrsta koda	Naziv koda	Definicija koda	Primer citata vaspitača
Kauzalni	<i>Podsticajno okruženje za igru</i>	Umešnost i umetnost da stvara atmosferu u kojoj su deca motivisana i osećaju se prihvaćeno, što vodi uspešnijoj igri i učenju. Vaspitač svojom otvorenošću i podrškom povećava dečije učešće.	„...vaspitač otvoren prema djeci i spreman na sve vrste igara koje djeca predlože... da se djeca osjećaju prihvaćeno od strane vaspitača, kako bi igra mogla teći kako treba“ (ispitanik 30; pitanje 5).

**Ključne kompetencije za igru sa decom:
perspektiva vaspitača**

Vaspitači prepoznaju kombinaciju ličnih i profesionalnih kompetencija kao ključ za uspešno igranje sa decom, čime direktno odgovaraju na istraživačko pitanje. Gotovo svi ističu da su lične osobine poput ljubavi, emocionalne stabilnosti, strpljenja i kreativnosti temelj na kome se igra sa decom uspostavlja. Istovremeno, naglašavaju važnost posedovanja određenih stručnih znanja i veština, na prvom mestu razumevanja dečijeg razvoja i sposobnost organizovanja igre kako bi se ta profesionalna aktivnost uspostavila na principima razvojne podesnosti. Ovakav nalaz ukazuje da vaspitači u praksi spajaju više dimenzija igrovnosti kao profesionalne kompetencije: mentalne, voljne i emocionalne (Pribišev Beleslin, i sar., 2023), koje se mogu povezati sa dimenzijama modela koji postavlja Illeris (Illeris, 2009). Naglašava postojanje tri međusobno povezane dimenzije koje se prepoznaju u razumevanju igrovnosti vaspitača sa decom. *Sadržajna dimenzija* odnosi se na znanja, veštine i razumevanje koje vaspitač poseduje, a to uključuje teorijska znanja o dečjem razvoju, igri, metodici rada, kao i praktične vještine koje omogućavaju organizaciju i vođenje različitih oblika dečje igre. Druga dimenzija koja se iskristalisala u odgovorima vaspitača, odnosi se na *podsticajnu dimenziju*, koja naglašava motivacione aspekte kompetencija, posebno vrednosti, stavove, interesovanja i unutrašnju motivaciju vaspitača. Uključuje profesionalnu strast, kreativnost, inovativnost, sposobnost da se prepozna značaj igre za razvoj djeteta, refleksivnost i volju da se igra koristi kao pedagoški alat. U odgovorima vaspitača prepoznaje se i treća dimenzija, *integrativna*, koja predstavlja sposobnost vaspitača da poveže

znanje, veštine, vrednosti i iskustva u koherentnu i smisleno integrisanu profesionalnu praksu. Kod vaspitača se ogleda kroz sposobnost da teorijska znanja primene u konkretnim pedagoškim situacijama, prilagođavajući pristupe različitim potrebama dece i kontekstu predškolske ustanove. Igrovnost vaspitača koja je sastavni deo profesionalne kompetencije određuje dinamička povezanost između kognitivnih, emocionalnih i socijalnih aspekata kompetencija, što znači da vaspitači koji se igraju sa decom ne samo da poseduju znanja i veštine, nego i razvijaju stavove, vrednosti i identitet koji ih vode u profesionalnoj praksi i određuje specifikum njihovog poziva i profesije.

Lične osobine vaspitača (podsticajna dimenzija)

Vaspitači snažno naglašavaju da određeni lični kvaliteti omogućavaju uspešno igranje sa decom, što adresira drugo istraživačko pitanje. Pre svega, gotovo svaki vaspitač ističe iskrenu ljubav prema deci i posvećenost pozivu. Emocionalna toplina koju vaspitač unosi u igru stvara bezbedan prostor u kome se deca osećaju voljeno i slobodno da se izraze. Jedan vaspitač naglašava da bez prave ljubavi i srdačnosti „sve kompetencije padaju u vodu“ (ispitanik 3; pitanje 3). Pored ljubavi, empatija se izdvaja kao ključna osobina. Vaspitači opisuju potrebu da se užive u svet deteta i razumeju njegova osećanja: empatijski vaspitač „shvati tuđa razmišljanja i prepozna šta dete čini srećnim“ (ispitanik 14; pitanje 3), čime gradi bliskost i partnerstvo sa decom. Empatija je tesno povezana sa strpljenjem i emocionalnom stabilnošću, koje vaspitači takođe često spominju. Igra sa decom, kako navode, zahteva smirenost i kontrolu emocija, jer vaspitač mora ostati pribran i kada je dečije ponašanje nepredvidivo ili izazovno. Time deci pruža osećaj sigurnosti i kontinuirane podrške.

Pored emocionalne topline i stabilnosti, vaspitači naglašavaju i ličnu razigranost, inovativnost i kreativnost. Da bi se uspešno igrali, vaspitači smatraju da moraju negovati „dete u sebi“. Opisuju idealnog vaspitača kao maštovitog, duhovitog i spontanog, koji ume da se razume dečiju perspektivu. Vaspitač treba da bude „otvorenog srca i uma kao dete, a odgovoran kao odrasla osoba“ (ispitanik 12; pitanje 3). Ovakva kombinacija dečije razigranosti i odrasle odgovornosti omogućava vaspitaču da uživa u igri, a da pritom održi potrebnu strukturu i bezbednost. Otvorenost za dečije ideje i fleksibilnost u igranju takođe su

često spomenute vrednosti. Vaspitači ističu da dobar pedagog rado prihvata inicijative dece i menja plan igre prema interesovanjima grupe. Fleksibilnost se ogleda i u spremnosti vaspitača da iskoči iz uobičajene uloge autoriteta i postane partner u igri, ali bez gubljenja autoriteta kada je disciplina potrebna. Konačno, profesionalna etika i odgovornost navedene su kao lične odlike koje igraju ulogu: vaspitač treba da bude dosledan, pravičan i svestan da je deci uzor čak i dok se igra. Ovi rezultati jasno pokazuju da vaspitači vide svoje lične kvalitete, motivaciju i stav prema poslu kao osnovu efikasnog igranja (vaspitači često koriste izraz „poziv, a ne posao” za svoju profesiju).

Stručne kompetencije vaspitača (sadržajna dimenzija)

Pored ličnih osobina, ispitanici izdvajaju i specifična stručna znanja i veštine koje vaspitaču trebaju u kontekstu igre. Pedagoško-psihološko znanje je gotovo jednoglasno naglašeno, jer vaspitač mora dobro poznavati razvoj dece i principe učenja kroz igru. Smatraju da je stručnost u domenu dečijeg razvoja uslov za smislenu igru: vaspitač koji ne razume karakteristike uzrasta teško može da osmisli aktivnost koja će deci biti i podsticajna i pedagoški prihvatljiva. Ako vaspitač „ne poznaje karakteristike tog uzrasta, teško da će igra... biti deci smisljena” (ispitanik 25; pitanje 4). Takođe, vaspitači naglašavaju poznavanje različitih tipova igre, njihovog razvoja i osobenosti. Profesionalnost za vaspitače podrazumeva duboko razumevanje kako igra utiče na učenje, razvoj, vaspitanje i obrazovanje, te kako svaka igra može podstaći razvoj određene veštine ili sposobnosti deteta.

Osim teorijskog znanja, vaspitači ističu niz praktičnih veština. Posmatranje i praćenje dečije igre je jedna od najčešće spominjanih aktivnosti. Dobar vaspitač pažljivo posmatra decu kako bi osetio kada treba da se uključi u igru ili da je usmeri. Na primer, učesnici u istraživanju navode da vaspitač treba strpljivo da prati dečiju igru i da prepozna pravi trenutak za intervenciju, čime omogućava deci da iz igre izvuku maksimum. Veština planiranja i organizovanja igre takođe se često pominje. Vaspitači sebe vide kao kreativne planere: osmišljavaju i organizuju aktivnosti unapred, biraju materijale i igračke u skladu s programskim ishodima i interesovanjima dece i postavljaju jasna pravila koja obezbeđuju strukturu u slobodnoj igri. Time se razumevanje igrovnosti kao osnove igranja vaspitača sa

decom u našem kontekstu, više orijentiše ka igrovnim aktivnostima iniciranim i usmerenim od strane vaspitača, što je u skladu sa rezultatima Flirove (Fleer, 2015) koja uočava da, kada je u pitanju situiranje vaspitača u dečijoj igri, oni svoju poziciju i ulogu percipiraju najčešće iz ugla realizovanja postavljenih cilja i ishoda. Kroz takvo planiranje, kako je jedan vaspitač naveo, i od običnih svakodnevnih predmeta može se napraviti zanimljiva i podsticajna igra (ispitanik 8; pitanje 2). Uz planiranje, vaspitači naglašavaju i značaj komunikacionih veština u kontekstu igrovnog procesa, jer jasno izražavanje, aktivno slušanje dece i prilagođavanje rečnika dečijem uzrastu omogućava da se ostvari kvalitetna interakcija tokom igre. Nekoliko njih, na primer, navelo je da vaspitač mora "ovladati govorom" i komunikacijom na nivou deteta (ispitanik 5; pitanje 4), kako bi deca osećala da ih vaspitač razume u igri.

Zanimljivo je da se među stručnim kompetencijama često spominje i kreativnost, što ukazuje da je vaspitači vide dvojako, i kao ličnu crtu i kao profesionalnu veštinu. Biti kreativan u profesionalnom smislu znači inovirati u radu sa decom, odnosno, stalno smišljati nove igre i pristupe koji prate dečija interesovanja. Ovo je specifična veština u kontekstu igre jer zahteva kombinaciju znanja o deci i kreativnosti vaspitača. Najzad, naglašavaju važnost stalnog stručnog usavršavanja. Profesionalne kompetencije, po njihovom mišljenju, su „razvojne, a ne statične” i zahtevaju kontinuirano učenje (ispitanik 21; pitanje 4). Vaspitači smatraju da prateći nove teorije, istraživanja i inovacije u pedagogiji, mogu unaprediti svoju igru sa decom. Ovakvi nalazi odgovaraju Illersovoj sadržajnoj dimenziji (Illeris, 2009), jer kompetencije obuhvataju znanje (teorijsko i praktično) i veštine koje vaspitač aktivno razvija i primenjuje. Sve zajedno ukazuje da su vaspitači svesni specifičnosti svog rada, te igru vide kao oblast gde se zahtevaju posebne metodičke kompetencije (planiranje igre, vođenje grupe u igri, posmatranje razvoja kroz igru, i druge), koje nadilaze opšte metodičke veštine.

Integracija znanja, veština i stavova u praksi igre (integrativna dimenzija)

Istraživačko potpitanje fokusira se na to kako vaspitači kombinuju svoje znanje, veštine i stavove u samom procesu igranja sa decom. Analiza odgovora ukazuje da vaspitači ovu integraciju kompetencija vide kroz nekoliko važnih

aspekata prakse. Pre svega, naglašavaju se praksa orijentisana na potrebe i interesovanja dece (razvojno primerena praksa) i fleksibilna uloga vaspitača. Mnogi ispitanici opisuju igru kao partnerski odnos između vaspitača i deteta, gde vaspitač dozvoljava detetu da vodi igru koliko god je to moguće. Vaspitači kažu da se u igri „dete i vaspitač postaju partneri“, menjajući tradicionalnu hijerarhiju i odnose moći (ispitanik 20; pitanje 2). To znači da vaspitač pažljivo prati dečiju inicijativu i prilagođava joj se, od načina komunikacije, preko tempa aktivnosti, do izbora tema za igru. Istovremeno, vaspitači ističu da balansirana praksa podrazumeva i da povremeno moraju preuzimati inicijativu kada je to potrebno. Dakle, integrativna kompetencija uključuje balansiranje slobode i vođstva: omogućiti deci slobodnu igru, ali diskretno intervenisati da bi se održala smislenost igre ili rešio problem ili neka konfliktna situacija među decom. Na primer, jedan vaspitač navodi da se treba prepustiti dečijoj mašti i inicijativi, ali da vaspitač povremeno treba da „preuzme inicijativu i povede igru“ kad oceni da je to korisno (ispitanik 35; pitanje 5).

Još jedan vid integracije kompetencija jeste modelovanje kroz igru i prenošenje vrednosti. Kroz odgovore se provlači svest da vaspitač i tokom igre vaspitava, posebno svojim ponašanjem i modelom demonstrira deci pozitivne i društveno očekivane obrasce. Nekoliko vaspitača naglašava da je uloga vaspitača u igri „da bude dobar model ponašanja“ deci (ispitanik 18; pitanje 4). Poštovanje pravila igre i uloga, fer-plej, saradnja i uvažavanje su vrednosti koje vaspitači nastoje preneti neformalno, vlastitim primerom u igri. Tako vaspitač integriše svoje stavove (npr. o važnosti deljenja, komunikacije, rešavanja konflikata) u samu aktivnost: pazi da svako dete dođe do izražaja, reaguje kada treba posredovati u sukobu, pohvali timsko delovanje, brigu za druge i slično. Ovo potvrđuje teorijski model kompetencija, gde se motivaciona i sadržajna dimenzija kompetencije sjedinjuju u interakciji: vaspitač koristi svoje lične kvalitete (strpljenje, pravdoljubivost) i znanje o društvenim pravilima da bi decu, kroz igru, naučio određenim vrednostima.

Konačno, integrativna dimenzija se ogleda i u refleksivnoj praksi vaspitača. Mnogi smatraju da dobar vaspitač stalno analizira svoj rad u igri i uči na iskustvima. Vrednuje se evaluacija kao metodička veština neophodna tokom igranja. Tokom igre, a posebno nakon nje, vaspitač treba da promišlja o

procesima koji su bili vezani za njegovo učešće u igri, šta je deci donela aktivnost, kako su reagovala, šta bi sledeći put mogao promeniti i slično. Jedan vaspitač ističe da je evaluacija sopstvenog rada ključna kompetencija za ispravljanje grešaka i unapređenje rada (ispitanik 7; pitanje 5). Ovakav stav pokazuje integraciju znanja i stavova: vaspitači cene teoriju i planiranje, ali su spremni da ih kritički preispitaju i prilagode na osnovu praktičnih rezultata. Time vaspitači pripajaju novo iskustvo svom postojećem znanju i menjaju svoje buduće delanje.

U odgovorima se, dakle, nazire svest vaspitača o uzajamnoj uslovljenosti sve tri komponente kompetencije. Njihova znanja i veštine daju osnovu šta da se radi u igri, lične osobine određuju kako će pristupiti deci, a kroz refleksiju i prilagođavanje razumeju smisao uključivanja u igre. Integracija znanja, veština i stavova najjasnije se vidi u situacijama kada vaspitač koristi teoriju u praksi. Više ispitanika direktno govori o odnosu teorije i prakse, ističući da se dobra igra zasniva na stručnim znanjima, ali upozoravaju i da puko znanje bez primene nema koristi (ispitanik 22; pitanje 4). Ova tenzija teorija-praksa u njihovim odgovorima rešava se umešnošću vaspitača da se prilagođava kontekstu: vaspitači veruju da treba primeniti teoriju, ali kreativno i prema situaciji svake grupe dece. Drugim rečima, kompetentni vaspitači kombinuju naučeno sa onim što opažaju "na terenu", čime konstantno proširuju svoju veštinu igranja.

Zaključno, rezultati otvorenog kodiranja pokazuju da vaspitači efikasno integrišu sve tri dimenzije kompetencija u svojoj praksi igre sa decom. Na ličnom planu, entuzijazam, empatija i strpljenje, odnosno, povoljne i poželjne lične dimenzije, stvaraju motivišuću atmosferu (podsticajna dimenzija). Na profesionalnom planu, oslanjaju se na stručno znanje i pedagoško-metodičke veštine da osmisle i vode igru (sadržajna dimenzija). Kroz neprestano prilagođavanje i refleksiju tokom igre, oni sjedinjuju ove aspekte u živu interakciju sa decom (integrativna dimenzija). Ovakav profil kompetencija omogućava da igra u vrtiću ne bude samo zabava, već i svrsishodan i smislen proces učenja i razvoja. „Iza ‘obične’ igre stoji more ishoda, učenja i znanja koje ostvarujemo kroz igru” (ispitanik 7; pitanje 2). U skladu sa tim, potvrđuje značaj holističkog pristupa kompetencijama vaspitača, gde se znanje, veštine, stavovi i emocije neodvojivo prožimaju u cilju podrške dečijoj igri i razvoju igrovnih veština vaspitača.

Komunikacione i akcione komponente igranja sa decom kao profesionalne kompetencije vaspitača

Treće istraživačko pitanje: *Koje psihičke, emocionalne, akcione i komunikacione kompetencije vaspitači prepoznaju kao važne za igranje sa decom?* Operacionalizovano je kroz tri potpitanja: (1) Koje emocionalne kompetencije su potrebne vaspitačima tokom igranja?, (2) Kako vaspitači prilagođavaju komunikaciju specifičnostima igrovnog konteksta? i (3) Koje akcijske komponente karakterišu efikasno igranje? Na osnovu kvalitativne analize pisanih intervju sa 35 vaspitača, identifikovani su ključni obrasci komunikacije i akcije u interakciji vaspitača i dece tokom igre. Eksplorativno kodiranje obuhvatilo je već opisane vrste kodova (opisni, procesni, emocionalni, vrednosni, „versus“ i uzročno-posledični), kako bi se obuhvatili različiti aspekti ponašanja, komunikacije, emocija i uverenja vaspitača u igri. U nastavku je predstavljena strukturisana knjiga kodova sa temama grupisanim oko tri komponente (Tabela 3). Kako su u prethodnim analizama dati ilustrativni primeri za određene teme, u ovom krugu čitanja, analiza se usmerila najvećim delom na traganje za sličnostima i obrascima i njihovom opisu u kontekstu postavljenog istraživačkog pitanja. Drugi krug čitanja, sumirao je tri grupe komponenti (Slika 1), koje su potom opisane i analitički interpretirane.

Tabela 3:

Prikaz tema (kategorija) nastalih na osnovu različitih vrsta kodiranja za treće istraživačko pitanje: psihičke, komunikacijske i akcijske dimenzije igrovnosti kao profesionalne kompetencije vaspitača

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	<i>Deskriptivnim kodom beleži se šta vaspitači rade i kako se ponašaju dok se igraju sa decom, prema njihovim odgovorima. Ovi kodovi obuhvataju opise uloge vaspitača u igri i tipične situacije u interakciji sa decom.</i>
	<i>Deca su akteri, vaspitač podrška</i> Vaspitač naglašava da su deca <i>glavni nosioci igre i razvoja</i>, dok on prati i podupire igru. Vaspitač se uključuje, ali ne preuzima glavnu ulogu
	<i>Partnerstvo u igri</i> Vaspitač se postavlja kao <i>ravnopravan učesnik</i> – u igri je „prijatelj“ deci, za razliku od drugih aktivnosti gde je autoritet. U igri vaspitač poštuje ista pravila kao deca i zajedno učestvuje.

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	<i>Prilagođavanje detetovom nivou</i> <i>„Spuštanje na nivo deteta“</i> – vaspitač ulazi u svet dečje mašte, govori njihovim jezikom i prati dečju logiku igre . Ovakvo prilagođavanje gradi poverenje
	<i>Vođenje i inicijativa kada je potrebno</i> <i>Svesno preuzimanje vođstva u igri u pravom trenutku.</i> Vaspitač zna kada da se uključi, a kada da se povuče iz igre . Po potrebi preuzima inicijativu da bi usmerio igru ka cilju, ali inače pušta decu da vode
	<i>Višestruke uloge vaspitača</i> Tokom igre vaspitač preuzima razne uloge (<i>prijatelj, roditelj, sudija, glumac, saigrač</i>). Mora biti fleksibilan i spreman na brzu promenu uloga u skladu sa tokom igre
	<i>Spontanost i improvizacija</i> Ističe se značaj <i>spontane, neplanirane igre.</i> Vaspitači često navode da deca najviše uživaju kada je igra slobodna i opuštena, a i oni sami se trude da spontano reaguju u igri umesto da sve strukturiraju .
	<i>Organizovanje okruženja za igru</i> Vaspitač obezbeđuje podsticajno <i>okruženje i materijale</i> za igru. Pominje se priprema prostora, igračaka i situacija koje omogućuju deci da započnu i razvijaju igru
	<i>Procesni kôd (akcije i komunikacija u igri) fokusira se na aktivnosti i postupke koje vaspitači koriste tokom igre. Predstavljaju konkretne komunikacione i akcione strategije kojima vaspitači ostvaruju interakciju sa decom tokom igranja.</i>
	<i>Slušanje deteta</i> <i>Aktivno slušanje</i> i praćenje dečjih ideja tokom igre. Mnogi ističu važnost da vaspitač bude dobar slušalac – strpljivo čuje šta dete govori i pokazuje razumevanje . Ovaj postupak gradi poverenje
	<i>Postavljanje pitanja</i> <i>Postavljanje otvorenih pitanja</i> deci tokom igre radi podsticanja razmišljanja i konverzacije. Pojedini vaspitači navode da kroz pitanja izazivaju dete na nova promišljanja i šire igru .
	<i>Iniciranje razgovora</i> <i>Započinjanje konverzacije</i> sa detetom u igri. Vaspitač preuzima inicijativu da pokrene dijalog – npr. postavi temu ili ideju za igru – kako bi animirao dete koje je povučeno
	<i>Dogovor i pregovaranje</i> <i>Dogovaranje pravila i toka igre</i> zajedno sa decom. Vaspitač i deca zajednički definišu šta i kako će se igrati, kroz pregovor postižu razumevanje (npr. “sada ću ja biti kupac, a ti prodavac”)
	<i>Vođenje igre</i> <i>Usmeravanje aktivnosti</i> u željenom pravcu kada je to potrebno . Vaspitač ponekad vodi igru – predlaže naredne korake ili daje strukturu igri (posebno u pedagoške svrhe) – ali pazeći da zadrži dečju motivaciju i slobodu.

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	<i>Praćenje i poštovanje pravila</i> <i>Praćenje uspostavljenih pravila igre</i> i insistiranje na njihovom poštovanju. Vaspitač se stara da svi učesnici (uključujući i njega) slede dogovorena pravila kako bi igra bila pravična
	<i>Neverbalna komunikacija</i> <i>Korišćenje gestova, mimike i govora tela</i> u interakciji. Više vaspitača ističe da je neverbalna komunikacija podjednako važna – topao osmeh, pogled, zagrljaj – jer deci nekad to znači više od reči
	<i>Pohvala i ohrabrivanje</i> <i>Pohvaljivanje dečjih ideja i postupaka</i> tokom igre i pružanje podrške. Iako retko eksplicitno pomenuto, implicira se da vaspitač pozitivnom povratnom informacijom (npr. "Odlična ideja!") podstiče dečje samopouzdanje i saradnju
	<i>Učestvovanje u dečjoj igri</i> <i>Aktivno igranje zajedno sa decom</i> – vaspitač se fizički pridružuje igri (npr. slaže kockice, igra uloga) umesto da posmatra sa strane. Time pruža model ponašanja i dodatno motivise decu.
	<i>Emocionalni kôd (osećanja i doživljaji u igri) identifikuje izražena osećanja vaspitača tokom ili u vezi sa igrom sa decom, kao i emotivne kvalitete koje smatraju važnim.</i>
	<i>Radost i uživanje</i> Mnogi vaspitači doživljavaju radost, zabavu i ispunjenje tokom igre. Ističu da se <i>kroz igru često ne oseća umor</i>, već vlada pozitivna energija i uživanje – i za decu i za odrasle. Igra je opisana kao aktivnost u kojoj i vaspitač „zaboravi na sve“ i prepusti se čaroliji trenutka.
	<i>Entuzijazam i pozitivan stav</i> Većina ispitanika smatra da vaspitač treba da unese entuzijazam, vedrinu i pozitivnu energiju u igru sa decom. <i>Dobro raspoloženje</i> je zarazno – deca vole kada je vaspitač nasmejan, razigran i motivisan da učestvuje. Ovakav stav stvara podsticajnu atmosferu.
	<i>Strpljenje i smirenost</i> Strpljenje je najčešće pominjana osobina u emocionalnom kontekstu igre (navelo je 15 ispitanika). Vaspitač mora biti <i>strpljiv i staložen</i> tokom dečje igre – da mirno podnese spor tempo ili ponavljanje radnje u igri, kao i moguće konflikte među decom. Strpljiv pristup doprinosi da se deca osećaju sigurno i uvaženo.
	<i>Ljubav i toplina</i> Gotovo svi vaspitači naglašavaju ljubav prema deci kao osnovu uspešne igre. Emocionalna toplina, <i>empatija i razumevanje</i> deteta su ključni – dete kroz igru treba da oseti da je voljeno i prihvaćeno. Empatija pomaže vaspitaču da se uživi u dečju perspektivu i odgovori na njihove potrebe tokom igre.
	<i>Zadovoljstvo</i> Iako ne često eksplicitno pomenuto, iz odgovora se naslućuje ponos koji vaspitači osećaju kada kroz igru uoče napredak deteta. Kada dete savlada novu veštinu ili iskaže kreativnost u igri, vaspitač oseća <i>zadovoljstvo</i> što je tome doprineo posredno kroz igru.

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	Frustracija (retko) Negativne emocije gotovo da se ne pominju osim indirektno. Tek poneki ispitanik nagovestio je da nedostatak podrške ili razumevanja može voditi u frustraciju – npr. vaspitač koji nije dovoljno obučan može se osećati nesigurno i frustrirano u igri. Generalno, ton odgovora je vrlo pozitivan kada su emocije u pitanju.
	Vrednosni kôd (stavovi i uverenja vaspitača) izdvaja vrednosti, uverenja i ideologije koje vaspitači izražavaju u vezi komunikacije i uloge odraslog u dečjoj igri. Ovi kodovi reflektuju principe kojima se vaspitači vode dok se igraju sa decom.
	<i>Poštovanje i uvažavanje deteta</i> Najsnažniji vrednosni okvir koji se pojavljuje jeste <i>duboko poštovanje ličnosti deteta</i>. Vaspitači veruju da je neophodno uvažavati dečje ideje i osećanja tokom igre. Ovo uverenje se ogleda kroz stav da treba pažljivo slušati decu i dati značaj njihovim predlozima, čime se gradi međusobno poverenje .
	<i>Obostrano poštovanje u komunikaciju</i> Vaspitači vrednuju dvosmernu komunikaciju – insistiraju da komunikacija u igri bude <i>uspešna i obostrana</i>, a ne jednosmerno “predavanje” . Smatraju da je jezik potrebno prilagoditi detetu, ali i ohrabriti dete da izrazi svoje misli, čime se uspostavlja ravnopravan dijalog.
	<i>Dečja autonomija u igri</i> Preovlađuje uverenje da deci treba dati slobodu i autonomiju u igri. “Ne trebamo im stajati na put”, već im omogućiti da samostalno osmišljavaju igru . Vaspitači vrednuju <i>slobodnu igru</i> kao izuzetno značajnu, verujući da deca kroz nju uče inicijativu i samostalnost.
	<i>Uloga vaspitača je nenametljiva</i> Veruju da vaspitač treba da bude smernica i podrška, a ne autoritativni vođa u igri. Čest je stav da <i>vaspitač nije tu da naređuje u igri</i>, već da usmerava i pridružuje se. Ova vrednost proističe iz uverenja da igra treba da ostane dečja aktivnost, uz diskretnu pedagošku intervenciju.
	<i>Igra kao sredstvo učenja</i> Mnogi vaspitači imaju čvrsto uverenje da je igra najefikasniji način učenja u ranom detinjstvu. Ovaj vrednosni kod se ogleda u izjavama da se kroz igru deca razvijaju na svim poljima i da <i>igra često ima veći značaj od formalno organizovanih aktivnosti</i> . Vaspitači veruju da svaka igra može imati edukativnu vrednost ako se pravilno usmeri.
	<i>Partnerstvo sa roditeljima i zajednicom</i> Nekolicina ispitanika istakla je širu vrednost – da igra vaspitača i deteta treba da bude <i>vid podrške porodici i zajednici</i>. Vrednuje se transparentnost i saradnja sa roditeljima u pogledu dečje igre (npr. uključiti roditelje u neke igračke aktivnosti ili im preneti značaj igre za razvoj deteta).
	„Versus“ kodovi (tenzije i kontrasti) beleže i prisutne <i>suprotnosti, dileme ili tenzije</i> u odgovorima vaspitača. Ovo su polovi između kojih vaspitači balansiraju dok opisuju svoju ulogu u igri:

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	<i>Deca vode vs vaspitač vodi</i> Glavna tenzija tiče se <i>inicijative u igri</i>. Vaspitači naglašavaju da deca treba da vode igru u većini slučajeva, dok vaspitač prati. Ipak, prepoznaju da ponekad odrasli iniciraju ili usmeravaju igru (npr. da uvedu novo pravilo ili ideju). Balansiranje između prepuštanja vođstva deci i aktivnog vođenja od strane vaspitača je stalan izazov.
	<i>Slobodna igra vs strukturisana igra</i> Mnogi odgovori odražavaju napetost između <i>spontane, slobodne igre</i> i planirane, strukturisane aktivnosti. Vaspitači cene spontanost, ali istovremeno osećaju dužnost da igru učine svrsishodnom (npr. da ostvare određeni razvojni cilj kroz igru). Ovo rezultira dvojakošću: nastoje da ne naruše dečju slobodu, a opet da iskoriste igru edukativno.
	<i>Ravnopravnost vs autoritet</i> Uloga vaspitača osciluje između <i>partnera u igri</i> i autoriteta (izvan igre). Neki su eksplicitno rekli da je "jedino u igri vaspitač ravnopravan, dok je u svim ostalim aktivnostima vođa". Ova kontrastna uloga može biti izazovna – vaspitač u igri želi da bude prijatelj, ali mora paziti da ga deca i dalje poštuju kao autoritet van okvira igre.
	<i>Igra vs učenje (usmerenost ka rezultatu)</i> Pojedini vaspitači dotakli su se dihotomije <i>igranje radi igre</i> naspram igranja sa namerom učenja. Jedan stav je da igru ne treba pretvarati u učenje po svaku cenu, jer to može umanjiti njenu spontanost. Drugi stav je da se učenje može (i treba) pretvoriti u igru kako bi deca lakše savladala sadržaje. Ova tenzija reflektuje širi pedagoški balans između slobodne igre i vođenih aktivnosti.
	<i>Individualno vs grupno</i> Neki odgovori impliciraju dilemu između <i>fokusiranja na pojedinačno dete u igri</i> naspram grupne dinamike. Vaspitači nekad moraju birati da li da se posvete jednom detetu koje ih traži u igri ili da organizuju zajedničku grupnu igru za svu decu. Ova tenzija nije direktno imenovana, ali se može naslutiti iz opisa njihovog rada (npr. istovremeno praćenje više dece u igri).
Uzročno-posledični kodovi (kada X, onda Y) identifikuju obrasce koji povezuju uzrok i posledicu u kontekstu igranja sa decom.	
	<i>„Kada pažljivo slušam dete → dete mi više veruje i otvara se.“</i> Vaspitači primećuju da uvažavanje i slušanje deteta rezultira većim poverenjem deteta. Kada dete oseti da ga odrasli stvarno sluša i razume, <i>spremnije je da komunicira i uključuje vaspitača u svoju igru</i>. Drugim rečima, aktivno slušanje vodi ka otvorenijoj komunikaciji.

Vrsta kodova	Naziv i opis sub-kategorija
	<i>„Ako igru stavimo u obrazovni kontekst → deca lakše i više nauče.“</i> Više ispitanika veruje da se učenje kroz igru odvija spontano. Npr., jedan vaspitač navodi da <i>ako deci zadatke predstavimo kroz igru i sami se zaigramo sa njima</i>, deca će nesvesno postići očekivane obrazovne ciljeve. Dakle, kontekst igre kao uzrok ima bolje usvajanje znanja kao posledicu.
	<i>„Kada postavim pitanje → deca se otvaraju.“</i> Ovaj obrazac su neki vaspitači implicitno istakli – otvorena pitanja podstiču razgovor. Kada vaspitač u igri postavi detetu pitanje (npr. <i>„Šta misliš da će se dalje desiti?“</i>), to <i>podstiče dete da razmišlja i da se verbalno izrazi</i>, često otkrivajući svoje ideje i osećanja koje inače možda ne bi samo iniciralo.
	<i>„Pohvala deteta → bolja saradnja.“</i> Iako direktno ne citiraju tu formulaciju, vaspitači sugerišu da pozitivno pojačanje utiče na tok igre. Kada vaspitač <i>pohvali dete tokom igre</i> (za trud, kreativnost ili lepo ponašanje), dete biva motivisano da sarađuje i nastavi sa aktivnošću. Ova veza pohvale i saradnje prepoznata je u pedagoškoj praksi i saglasna je iskustvima ispitanika.
	<i>„Ako vaspitač poznaje mogućnosti deteta → igra će biti uspešno realizovana.“</i> Ova uzročno-posledična veza se pojavila u kontekstu stručnosti: poznavanje detetovog razvojnog nivoa od strane vaspitača dovodi do toga da igra bude prilagođena i uspešna. Kada vaspitač razume potrebe i sposobnosti dece, lakše osmišljava igru koju deca mogu da prate i u kojoj uživaju, što rezultuje boljim ishodom igre.
	<i>„Uključenost vaspitača → produbljivanje dečje igre.“</i> Mnogi odgovori sugerišu da <i>aktivna uključenost odraslog</i> (u pravoj meri) doprinosi kvalitetu igre. Npr., kada se vaspitač spontano pridruži dečjoj slobodnoj igri, često primete da se igra produži i obogati novim idejama. Prisustvo zainteresovanog odraslog može skrenuti pažnju na nove elemente (materijale, reči, informacije) koji produbljuju dečju igru.

Integracija komponenti igrovne kompetencije vaspitača

U kontekstu igrovnosti vaspitača u radu sa decom, kvalitativna analiza odgovora vaspitača izdvojila je niz potkategorija koje se mogu grupisati u nekoliko komponenti igranja sa decom kao profesionalne kompetencije u našem kontekstu (Slika 1): emocionalne, komunikacijske, akcione, vrednosne, komponenta znanja i veština i komponenta ličnosti (igrovnost). Svaka od ovih grupa obuhvata specifične veštine, znanja, osobine, lične i profesionalne osobenosti i strategije koje vaspitači smatraju važnim za uspešno igranje sa decom.

EMOCIONALNE KOMPONENTE	KOMUNIKACIONE KOMPONENTE	AKCIONE KOMPONENTE	VREDNOSNE KOMPONENTE	KOMPONENTA ZNAJJA I VEŠTINA	KOMPONENTA LIČNOSTI
• Radost i uživanje • Entuzijazam i pozitivan stav • Strpljenje i smirenost • Ljubav i toplina • Osećaj zadovoljstva	• Slušanje deteta • Postavljanje pitanje • Iniciranje razgovora • Dogovor i pregovaranje • Neverbalno igrovno komuniciranje • Pohvala i ohrabrivanje	• Vaspitač je podrška u igranju • Vaspitač je partner u igri • Prilagođavanje perspektivi deteta • Vođenje i inicijativa kada je potrebna • Višestruke uloge vaspitača • Spontanost i improvizacija • Organizovanje okruženja za igru • Praćenje i poštovanje pravila	• Poštovanje i uvažavanje deteta • Deca kao glavni akteri • Dečija autonomija u igri • Partnerstvo u igri • Egalitarni odnosi i obostrana komunikacija • Partnerstvo sa roditeljima i zajednicom	• O dečijem razvoju i učenju • O pedagogiji slušanja • O pedagogiji zasnovanoj na igri • O primeni predškolskog programa u kontekstu organizovanja dečije igre (ishodi, planiranje, organizovanje igrovnih situacija) • Metodička znanja o okruženju povoljnom za igru • Veštine posmatranja, dokumentovanja i procene • Refleksivnost vaspitača	• Kognitivna fleksibilnost • Kreativnost • Inovativnost • Demokratski stil i poštovanje različitosti • Unutrašnja motivacija • Otvorenost ka celoživotnom učenju • Odgovornost

Slika 1: Komponente igrovne kompetencije vaspitača

Emocionalna dimenzija igrovne kompetencije vaspitača manifestuje se kroz kompleksan spektar pozitivnih afektivnih kompetencija koje čine osnov uspešne pedagoške interakcije sa decom u igri i održavanje igrovni aktivnosti i ponašanja vaspitača tokom igranja. Osećaj radosti, prisutnost, emocionalna uključenost, entuzijazam i pozitivna energija koju vaspitači doživljavaju tokom igrovni aktivnosti stvara podsticajnu atmosferu koja se prenosi na decu i generiše obostrano zadovoljstvo, dok vedar i optimističan stav deluje kao katalizator dečije motivacije i spremnosti za učešće. Istovremeno, važan element za igranje je umešnost emocionalne samoregulacije vaspitača tokom igrovne situacije, što može da se realizuje kroz strpljenje i smirenost koje im omogućavaju da prihvate dečiji tempo, spontanost i neočekivane promene toka igre bez narušavanja pozitivne klime grupe, odnosno, igrača. Ljubav prema deci i

emocionalna toplina se ističu kao temeljne komponente koja, u kombinaciji sa sposobnošću razumevanja dečije perspektive, stvara osećanje bezbednosti i prihvaćenosti koje je neophodno za kvalitetnu igrovnu interakciju. Igranje vaspitača sa decom ima potencijal da aktivira osećanje profesionalnog ponosa i zadovoljstva kada prepoznaju dečiji napredak kao rezultat svog pedagoškog delovanja, na koncu i intervencija, što ukazuje da emocionalna komponenta igrovnosti vaspitača u kontekstu vaspitno-obrazovnog procesa prevazilazi puku zabavu i postaje pedagoško sredstvo ostvarivanja širih razvojnih ciljeva i delovanje ka ishodima predškolskog programa.

Komunikaciona komponenta igrovne kompetencije vaspitača obuhvata širok spektar verbalnih i neverbalnih strategija, odnosno, veština vaspitača, koje omogućavaju uspostavljanje kvalitetnog pedagoškog dijaloga i komunikacione razmene sa decom u igri, što je zasnovano na principima uzajamnosti i ravnopravnosti, te principu razvojno primerene prakse igranja sa decom u vaspitno-obrazovnom procesu. Aktivno slušanje i postavljanje otvorenih i kontekstualnih pitanja, koji su uronjeni u igrovni kontekst, predstavljaju ključne mehanizme koji ne samo što podstiču dečije verbalno izražavanje i uživanje u igrovnu „kao da“ situaciju i ulogu čime podstiče kreativnost i stvaralačko mišljenje kod dece i vaspitača. Komponenta komunikacije koja se zasniva na poštovanju perspektive deteta signalizira deci da su njihova mišljenja i ideje, te načini ekspresije vrednovane kao autentične, čime se gradi atmosfera poverenja i emocionalne bezbednosti. Vaspitači su umešni da demonstriraju komunikacionu fleksibilnost kroz sposobnost iniciranja razgovora sa svom decom u inkluzivnom pedagoškom kontekstu, pohvale i ohrabivanja, kao i kroz veštine pregovaranja i dogovaranja koje deci omogućavaju, odnosno, daju podršku, da aktivno učestvuju u određivanju pravila i uloga, što istovremeno razvija socijalne kompetencije i osećanje autonomije. Neverbalna komunikacija, uranjajući u igrovnu „kao da“ situaciju, manifestuje se kroz mimiku, ohrabrujuće gestove i fizičku bliskost tokom igranja, i čini integralnu komponentu komunikacijskog procesa koja često prenosi dublje emocionalne poruke nego verbalni sadržaj, dok pozitivna povratna informacija i ohrabrenje funkcionišu kao katalizatori dečjeg samopouzdanja i motivacije za dalje učešće u igri. Ovakav holistički komunikacioni pristup omogućava zajedničkoj igri da postane prostor autentičnog međuljudskog susreta gde se kroz obostrani igrovni „dijalog“ grade temelji za dublje učenje i razvoj kako kod dece, tako i kod samih vaspitača.

Akciona komponenta igrovne kompetencije vaspitača predstavlja kompleksan sistem ponašajnih kompetencija koje omogućavaju efikasnu navigaciju kroz nepredvidljivu dinamiku dečije igre. Centralna akciona sposobnost manifestuje se kroz preciznu procenu trenutka kada preuzeti vođstvo, a kada se povući u podržavajuću ulogu, što zahteva razvijenost metodičkih znanja i veština poput posmatranja, dokumentovanja, kontinuirane refleksije i procenu igrovnih situacija, donošenje odluka i fleksibilno reagovanje. Vaspitačeva sposobnost brzog prelaska između različitih uloga, od ravnopravnog saigrača do diskretnog regulatora pravila, ukazuje na razvijenu bihevioralnu adaptabilnost koja održava kontinuitet igre. Spontanost i improvizacija predstavlja važnu komponentu akcionog mehanizma tokom igranja koji omogućavaju vaspitaču da odgovori na trenutne dečije potrebe i igrovna ponašanja bez narušavanja prirodnog toka aktivnosti, a na način koji je prilagođen, usklađen i smislen za decu u vaspitnoj grupi. Tu se nadovezuje umešnost vaspitača da preuzima višestruke uloge tokom igre, ulazeći u različite uloge prema potrebi same igre (nekad je saigrač koji ravnopravno učestvuje, nekad pomaže da se reše sporovi u igri, ponekad je inicijator koji pokreće novu aktivnost, ponekad je lik u dečjoj maštovitoj priči). Sposobnost brzog prelaska iz jedne uloge u drugu pokazuje fleksibilnost vaspitača, čime omogućuje da se održava tok igre živim i prilagođenim dečjim igrovnim potrebama, odgovarajući na nepredviđene situacije u igri podržavajući dečiju kreativnost. Spontanost i improvizacija su, takođe, važne akcione dimenzije igrovnosti, koje se nadovezuju na prirodu dečije igre, koja je spontana aktivnost procesno orijentisana, čime se kod vaspitača razvija veština reagovanja „hodu“ i fleksibilnost u odnosu na plan. Vaspitač nije krut u sprovođenju neke zamišljene strukture, već je spreman da improvizuje u skladu sa dečjim interesovanjima tog trenutka, čime igrovna aktivnost vaspitača od njega zahteva meta-poziciju u odnosu na druge planirane aktivnosti i autentičan tok vaspitne grupe. Posebno je značajna kompetencija organizovanja okruženja kao akcione strategije obogaćivanja dečije igre u vaspitno-obrazovnom procesu, koja postavlja strukturalne preduslove za autentičnu dečiju igru. Ova stručna veština podrazumeva da je vaspitač, sa jedne strane vešt u planiranju resursa za igru, a sa druge strane da kroz indirektno delovanje putem pedagoški oblikovanog okruženja privlači decu na uključivanje u igre, omogućujući njihovu inicijativu i autentičnost u igrovnom procesu. Konačno, aktivno fizičko učestvovanje u igri predstavlja manifestaciju akcione autentičnosti koja pokazuje vaspitačevu spremnost da

ravnopravno podeli igrovni prostor sa decom, čime se uspostavlja dinamička recipročnost i egalitarnost u odnosima koja obogaćuje kvalitet igrovnog iskustva.

Vrednosna komponenta igrovne kompetencije vaspitača konstituiše se kroz fundamentalni paradigmatški pomak od tradicionalnog hijerarhijskog modela ka horizontalnom, partnerskom pristupu u pedagoškoj interakciji. Centralna vrednosna orijentacija ogleda se u dubinskom poštovanju deteta kao autonomnog subjekta, što se operacionalizuje kroz dvosmerni komunikacijski proces i priznavanje dečje epistemičke kompetentnosti. Afektivna dimenzija vrednosnog sistema artikuliše se kroz kultiviranje empatije, strpljenja i bezuslovne pozitivne percepcije deteta, pri čemu se emocionalna autentičnost vaspitača (radost, entuzijazam, spontanost) pozicionira kao katalizator kvalitetnog igrovnog iskustva. Posebno je značajan vrednosni stav prema igri kao primarnom medijumu učenja, što reflektuje epistemološko uverenje o superiornosti implicitnog nad eksplicitnim načinima sticanja znanja. Ovaj vrednosni okvir generiše specifičnu pedagošku ideologiju koja igru pozicionira kao prostor demokratske participacije gde se tradicionalne asimetrije moći suspenduju u korist kreativne kolaboracije, a vaspitačeva uloga redefiniše kao facilitativna prije nego direktivna. Konačno, proširenje vrednosnih orijentacija na sistemski nivo (partnerstvo sa roditeljima, transparentnost prema zajednici) ukazuje na holistički pristup koji transcendirira mikrokontekst dečje igre i pozicionira je u širem socio-ekološkom okviru.

Komponenta znanja i stručnih veština za igranje vaspitača predstavlja multidimenzionalnu profesionalnu kompetenciju koja integriše komunikacijske, emocionalne, praktične i teoretske elemente u koherentan praktični okvir koji vaspitačima daje mogućnost da stručno deluju u vaspitno-obrazovnom procesu. Podrazumeva dobro poznavanje i razumevanje teorijskih znanja iz oblasti aktivnog slušanja, postavljanja pitanja i participativnog pregovaranja, dok se znanja i veštine neverbalne komunikacije izdvajaju kao podjednako vrednovanje komponente igrovnog, dajući svojevrсни komunikacioni kanal kojim se obezbeđuje podrška tokom igre i uspostavljanje partnerskih odnosa sa decom. Znanja i veštine iz oblasti podrške i podupiranja (*scaffolding*) dečjih igračkih aktivnosti, koje obuhvataju kompleksnu sposobnost strategije obogaćivanja dečje igre kroz indirektno i direktno načine uključivanja i intervencije, od ravnopravnog saigrača do diskretnog regulatora, zahteva naprednu procenu

situacionih elemenata igrovnog konteksta i precizno delovanje. Organizacione kompetencije uključuju oblikovanje fizičkog, socijalnog i psihološkog okruženja kao osnove za autonomnu dečiju igru, dok aktivno učešće predstavlja veštinu primenjivanja principa pedagogije zasnovane na igri u realnom kontekstu dečije igre u vaspitnoj grupi. Teorijska osnova ove komponente igrovne kompetencije počiva na dubinskom razumevanju razvojne psihologije i pedagoških zakonitosti, takođe, razumevanje ideja koje stavljaju dete u poziciju aktivnog učesnika u procesu i onoga koji ima moć da deluje i menja svoja okruženja, što omogućava adaptivnu primenu stručnih znanja u nepredvidivim igrovnim situacijama. Ova znanja, podjednako funkcionišu kao meta-kognitivni okvir koji omogućava vaspitaču da kontinuirano procenjuje i modifikuje svoje ponašanje u realnom vremenu, održavajući optimalan balans između strukture i slobode, između vođenja i praćenja.

Komponenta ličnosti profesionalne kompetencije za igranje vaspitača konstituiše se kroz integraciju kognitivnih, kreativnih i afektivnih dimenzija koje omogućavaju funkcionalno snalaženje u kompleksnoj dinamici pedagoške igre. Centralna karakteristika ogleda se u kognitivnoj fleksibilnosti kao meta-kompetenciji koja daje vaspitaču mogućnost adaptivnog reagovanja na nepredvidive igrovne scenarije i podržava multimodalno funkcionisanje vaspitača u različitim ulogama. Kreativnost i inovativnost predstavljaju generativne kapacitete koji omogućavaju konstruisanje novih igrovnih konteksta, mogućnost da se boravi u različitim simboličkim sistemima i „kao da“ izmišljenim situacijama i ulogama. Demokratski stil i poštovanje različitosti artikulišu se kao socijalna kompetentnost koja osigurava inkluzivnost i kulturnu responsivnost igrovnog okruženja, a vaspitač je model koji je važan da ga deca slede i uče po njemu. Unutrašnja motivacija funkcioniše kao afektivni podsticaj koji održava autentičnost vaspitačevog angažovanja tokom igranja, što često zahteva ulaženje u namerno izazvane situacije u koje se vaspitač mora uživeti, poput glumca, i predupređuje profesionalno izgaranje. Otvorenost ka celoživotnom učenju predstavlja meta-kognitivnu orijentaciju koja omogućava kontinuirani razvoj profesionalnih kompetencija u skladu sa promenljivim zahtevima savremene pedagoške prakse. Odgovornost kao etička dimenzija obezbeđuje balans između spontanosti igre i pedagoških ciljeva, omogućavajući vaspitaču da funkcioniše kao refleksivni praktičar koji svesno integriše igrovne i razvojne ishode predškolskog programa.

Interpretacija rezultata u svetlu drugih studija

Prethodna istraživačka pitanja dala su osnov za dublju analizu strukture igrovnosti i igranja kao profesionalne kompetencije, te su se odnosila na šire implikacije i značaj igranja vaspitača sa decom. Posmatrani su emocionalni, psihološki, komunikacijski, akcioni, vrednosni i kognitivni aspekti ove interakcije. Kroz odgovore vaspitača u našoj studiji provlači se tema da zajednička igra sa decom nije važna samo za decu, već i za same vaspitače, na emotivnom i profesionalnom planu. Mnogi vaspitači opisuju osećaj bliskosti i poverenja koji izrasta iz zajedničke igre sa decom. Ovaj nalaz potvrđuju i druga istraživanja, koja pokazuju da aktivno učešće vaspitača u igri može ojačati pozitivnu relaciju dete-vaspitač. Na primer, Tsai (Tsai, 2015) navodi da učešće vaspitača u igri poboljšava odnos sa decom i gradi topliju interakciju. Melasalmi i saradnici (Melasalmi et al., 2023) takođe naglašavaju da je razigranost vaspitača kritična za uspostavljanje toplih i sigurnih odnosa sa decom. U skladu sa tim, naši vaspitači ističu da kroz igru bolje upoznaju svako dete, izgrađuju atmosferu međusobnog poverenja i emocionalne sigurnosti. Ovakav iskaz jasno reflektuje princip relacione pedagogije, odnosno, u igri se barijere između odraslog i deteta smanjuju, što je u skladu i sa zapažanjem Pribiševe Beleslin (2014) da zajednička igra može postati prostor u kom se brišu uobičajene hijerarhijske razlike između dece i odraslih, odnosno, da je zajedničko igranje, "relacioni fenomen" fokusiran na procese i odnose između učesnika, a ne samo na kognitivne ishode (Šindić & Pribiševe Beleslin, 2018). Devi i suradnice (Devi et al., 2018) naglašavaju važnost igranja u kome se razvijaju partnerski odnosi, a vaspitači vide decu kao ravnopravne aktere. Emocionalna dimenzija igre, dakle, veoma je značajna za izgrađivanje odnosa sa decom koji se zasniva na partnerstvu i međusobnoj privrženosti. Kada se vaspitač igra sa detetom, on pokazuje toplinu, humor i otvorenost, što doprinosi stvaranju podsticajne emotivne klime u vaspitnoj grupi.

Psihološki aspekti zajedničke igre ogledaju se pre svega u doživljaju radosti, motivacije i dobrobiti svih uključenih. Vaspitači su u našoj studiji isticali da ih igra sa decom rasterećuje i daje novu energiju u radu. Ovo se može povezati sa istraživanjima koja ukazuju na pozitivan uticaj igrovnosti na mentalno stanje i kreativnost odraslih (Hurme et al., 2023; Lieberman, 1977; Shen et al., 2014). Na primer, autori navode niz studija koje potvrđuju da igranje u odraslom dobu

dovodi do povećanog osećanja blagostanja i boljeg raspoloženja i manifestovanu radost, fizičke, socijalne i kognitivne spontanosti, znatiželje, podsticanja kreativnog razmišljanja i efikasnog rešavanja problema, motivaciju, i mnogih drugih osobina koje su od koristi kako vaspitačima tako i deci. U skladu s tim, pojedini vaspitači su primetili da kroz igru i sami razvijaju kreativnost, smišljajući nove priče, igre rečima, improvizacije, što se poklapa sa nalazima da zajedničke igrovne aktivnosti nose elemente stvaralaštva i humora koji imaju motivacioni karakter u procesu učenja. Pored toga, igra pruža kontekst u kom deca i odrasli zajedno otklanjaju tenzije i stres. Projer (Proyer, 2014) ističe da su osnovne funkcije razigranosti odraslih upravo dobro raspoloženje, zadovoljstvo, smeh, kreativno suočavanje sa izazovima i izgradnja strategija za savladavanje stresa. Igranje deluje terapijski i na odrasle i na decu, što podržavaju i savremena istraživanja o dobrobiti kroz igru koja ima potencijal da postane mehanizam preživljavanja u ekstremnim situacijama, jačajući otpornost i emocionalnu stabilnost u uslovima visokog stresa (Feniger-Schaal et al., 2024).

Kroz analizu komunikacijskih aspekata, vaspitači jasno uočavaju da tokom igre sa decom uspostavljaju opušteniju i autentičniju komunikaciju nego u formalnim situacijama. Jezik kojim se služe postaje prilagođen dečjem načinu verbalnog i neverbalnog izražavanja, te ga karakterišu kao bogatog emocijama, pokretima i humorom. Ovakav nalaz je u skladu sa drugim istraživanjima koja naglašava da je igra kontekst bogat socijalnom komunikacijom: u igri se podstiču razgovori, pregovori i razmena uloga, čime deca vežbaju jezik i komunikacione veštine uz podršku odraslih (Zosh et al., 2018; Singer, 2013). Nekoliko recentnih studija upućuje da komunikacioni kvalitet odraslog u vrtiću može uticati na igrovnost dece. Longitudinalno istraživanje gde je posmatrana interakcija 62 vaspitača i 393 djece pokazuje da je kvalitet interakcija vaspitač-dete može biti povezan s ispoljavanjem dečije igrovnosti, a da se efekti zadržavaju i do godinu dana kasnije (Rüdisüli et al., 2024). Autori su utvrdili da veća usmerenost ka akademskim postignućima i kognitivnim očekivanjima u interakciji vaspitača i dece može uticati na smanjivanje igrovnosti kod dece, što upućuje na to da svest o načinu komuniciranja sa decom tokom igranja mora biti stalno prisutna kod vaspitača. Stoga, studija upućuje na da kvalitet interakcije vaspitač-dete može biti prediktor dečije igrovnosti. Kvaziekperimentalno istraživanje Štraserove i saradnika (Strasser et al., 2024) gde su poredili aktivnosti „visoko“ i „nisko“ igrovnih u 12 vaspitnih grupa pokazala su da viši stepen igrovnosti pratio je kva-

litetnije interakcije među decom (npr. emocionalna toplina, angažovana podrška, komunikacija podržana humorom), a djeca su bila angažovanija i spremnija da se orijentišu na zadatak, što ukazuje da veštine komunikacije i interakcije tokom igre mogu posredovati u igrovnosti dece. U uslovima uključivanja vaspitača u digitalne igre, kvalitativna studija Holštajnove i saradnika (Hollenstein et al., 2024) je pokazala da vaspitači efikasno uče „iznutra“ igre preuzimajući uloge (vođa igre, saigrač) u igri pretvaranja, modelujući svoj način komunikacije i verbalnog ponašanja što je efikasna komunikaciona strategija koja podupire učenje dece kroz igru. Još jedna studija pokazuje povezanost uključivanja odraslih u vođenje dečije igre i mogućnost da se deca više angažuju, postaju aktivnija u upotrebi sredstava za učenje i komunikativnija (Blinkoff et al., 2024).

Sa druge strane, istraživanja pokazuju da vaspitači kroz igru razvijaju strategije slušanja dece. Tako Jangova (Yang, 2013) u svojoj studiji beleži da uspešni vaspitači tokom igre postaju dobri slušaoci koji aktivno prate dečje ideje i emotivno reaguju na njih, što se poklapa sa mišljenjem naših vaspitača. To podrazumeva i komunikaciju neverbalnim putem, odnosno, mimikom, tonom glasa, gestom, što deci šalje poruku da ih vaspitač razume i prihvata njihov jezik. U našoj studiji, vaspitači ističu da se kroz igru mogu saznati informacije o deci koje inače ne bi mogli. Tako, deca u slobodnoj igri ponekad oponašaju situacije iz porodičnog života ili iskazuju skrivene brige i želje. Vaspitači koji su spremni da se uključe u takvu igru dobijaju priliku da pažljivo saslušaju dete i uoče suptilne signale. Ovaj fenomen potvrđuje i teza da je igra jedan od „jezika deteta“ kojim ono oblikuje svoja iskustva i značenja (PribišeV Beleslin, 2014). Samim tim, učešćem u dečijoj igri vaspitač zapravo ulazi u dečiji komunikacioni okvir, čime se produbljuje razumevanje detetovog sveta i načina na koji ga izražava. Naši nalazi pokazuju da su vaspitači toga svesni, ističući važnost i specifičnost kvaliteta komunikacije sa decom koji procenjuju kao bolji u toku igre nego tokom drugih aktivnosti. Kroz smeh, šalu, uloge i imaginarne situacije, dete se otvara vaspitaču, a vaspitač ima priliku da *pedagoški deluje* na suptilan i deci prijemčiv način (npr. bogateći rečnik deteta, modelujući pozitivnu komunikaciju sa vršnjacima, i slično).

Kognitivni i vrednosni aspekti angažovanja vaspitača u igri, u ovoj studiji, uglavnom se reflektuju u tome kako odrasli shvataju obrazovni potencijal igre i koje vrednosti prenose kroz igru; vaspitači su manje usmereni ka igrovnosti kao sopstvenoj osobenosti. Vaspitači u našoj studiji uglavnom dele uverenje da je igra sastavni deo učenja u predškolskom uzrastu. Mnogi naglašavaju da

se kroz igru deca razvijaju u svim aspektima što je u potpunosti u skladu sa bogatom evidencijom u literaturi da kvalitetna igra doprinosi kognitivnom, jezičkom i socijalnom razvoju deteta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Yang, 2013). Istovremeno, vaspitači su važnost sopstvenog učešća kroz prizmu obogaćivanja dečiju igre (na primer, da postave novo pitanje, ponude nove materijale ili ideje) i tako izazovu dete na dublje promišljanje u toku igre. Ovakav stav može da se dovede u vezi sa pretpostavkom da igra potkrepljuje zonu narednog razvoja, pružajući socijalni prostor u kome, uz podršku "veštijeg drugog" dete može da dostigne viši nivo razumevanja i veština nego što bi moglo samostalno. Istraživanja potvrđuju da interakcija sa vaspitačem tokom igre može podstaći razvoj viših mentalnih funkcija deteta (mišljenja, samoregulacije, rešavanja problema). Kontos (1999) je pokazala da je kvalitet komunikacije vaspitač - dete tokom igre jedan od važnih indikatora podsticajnog okruženja za učenje. Drugim rečima, kroz zajedničku igru vaspitač postaje medijator znanja – pomaže deci da konceptualizuju iskustva iz igre, da jezički obrade ono što rade i da povežu igru sa realnim svetom. Ove rezultate je moguće dovesti u vezu i sa pedagoškim pristupom koji ističe važnost *vođene igre* (eng. *guided play*), odnosno, strategija kultivisanja dečije igre u našim uslovima (Kamenov, 2009), gde vaspitač postavlja okvir i ciljeve, ali na način koji zadržava specifičnosti igrovnih aktivnosti, posebno slobodu učešća i zadovoljstvo tokom procesa igranja za dete (Weisberg et al., 2013; Zosh et al., 2018). Tsai (2015) naglašava da je efikasna participacija upravo ona u kojoj vaspitač prati dečiju igru i interveniše samo kada može da ponudi smisleno proširenje, bilo kroz pitanje, sugestiju ili novu ulogu, čime decu uvodi u viši nivo igre i učenja.

Sumirajući, igrovnost vaspitača se i kroz ovo istraživanje potvrđuje kao kompleksna profesionalna kompetencija, koja, kako su utvrdile Šindić i Pribiševo Beleslin (Šindić & Pribiševo Beleslin, 2018) zahteva svesnu integraciju kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih dimenzija u kontekstu pedagoškog rada sa decom.

Zaključno razmatranje

Integrativno sagledavanje nalaza omogućava odgovor na ključno pitanje: koje psihičke, emocionalne i komunikacijske kompetencije vaspitači prepoznaju kao važne za igru sa decom? Odgovor na pitanje može se činiti kao deo jed-

nog pedagoškog konteksta, te time, određivanje komponenti igrovnosti mora se posmatrati kao kontekstualizovano znanje i deskripcija osobnosti jednog specifičnog uzorka (vaspitači sa radnim iskustvom, koji imaju status studenta master studija), te se ne mogu generalizovati na celu populaciju vaspitača: Međutim, daju pouzdanu osnovu za definisanje igrovni aktivnosti kao profesionalne kompetencije vaspitača. Prema tome, uspešno uključivanje odraslog u dečije igre zahteva spoj psiholoških, emocionalnih, komunikacionih i akcionih kompetencija vaspitača.

U celini, vaspitači vide praktičara koji se igra sa decom kao profesionalca koji poseduje razumevanje dečije psihologije i razvojnih potreba, ume da primeni pedagoške metode kroz igru, a istovremeno neguje vrednosti poštovanja, empatije i zajedništva sa decom. Psihičke (kognitivne), emocionalne, komunikacione i akcione kompetencije pojavljuju se kao isprepletani aspekti koji zajedno omogućavaju vaspitaču da se *celovitošću svoje ličnosti* uključi u dečiju igru, jer za njih posao vaspitača je poziv koji se temelji na ljubavi prema deci. Uz takav holistički pristup igrovnosti i igranju kao profesionalnoj kompetenciji, vaspitač može u potpunosti da odgovori izazovu dečije igre i da kroz nju postigne optimalno pedagoško delovanje.

**Igranje vaspitača sa
decom u savremenom
predškolskom kontekstu
kao multidimenzionalna
kompetencija – Zaključna
razmatranja**

Polazeći od teorijskog utemeljenja igranja odraslih i igrovnosti kao važnih osobenosti ličnosti i profesionalnog identiteta vaspitača, monografija ih razmatra kao složen, višedimenzionalan i profesionalno uslovljen pedagoški fenomen. Suprotno pojednostavljenim predstavama o uključivanju odraslih u igru kao spontanom i prirodnom izrazu ličnosti vaspitača, rezultati teorijske analize i empirijskog istraživanja dosledno ukazuju na to da se igranje u institucionalnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja ostvaruje kao složena profesionalna kompetencija, oblikovana u interakciji ličnih sklonosti i osobenosti ličnosti, znanja, vrednosnih orijentacija, veština i refleksivne prakse. Stoga, u savremenoj pedagogiji ranog detinjstva igra se prepoznaje ne samo kao dečija aktivnost već i kao zajednička praksa odraslih i dece ispunjena raznovrsnim mogućnostima za učenje, razvoj, interakciju, zajedničko deljenje kroz dijalog i izgradnju odnosa. Empirijsko istraživanje potvrđuje višestruke koristi ovakvog pristupa, gde *razigrani* vaspitači, kroz humor, entuzijazam izražavajući svoju kreativnost, ulaze u interakcije sa decom, stvaraju podsticajnu atmosferu u kojoj su deca slobodnija da se izraze i sarađuju, pokazujući viši nivo sopstvene razigranosti i dublje angažovanje u igri. Istovremeno, uloga vaspitača se redefiniše. Umesto posmatrača koji može, ali i ne mora biti zainteresovan za procese koji se odvijaju u igrovnom kontekstu, ili menadžera koji najčešće upravlja dečijom igrom u određenim njenim fazama (najčešće u situacija konflikata ili raspodele uloga), vaspitač postaje ravnopravan partner i saigrač deci u igri, zajedništvu, komunikaciji, izražavanju i učenju. Takva transformisana uloga zahteva od vaspitača da integriše lične, stručne, relacije i refleksivne dimenzije kompetencije igranja, što je centralna ideja monografije. Važnost razvijanja ove kompetencije leži u činjenici da je tema igranja sa decom manje istraživana u predškolskoj pedagogiji, u odnosu na sam fenomen igranja dece, spontanog, ali i vođenog o kome danas postoji velik broj istraživanja koja se fokusiraju na pitanja primene igre u vaspitno-obrazovnom procesu sa ciljem dostizanja određenih vaspitnih i akademskih ciljeva i ishoda (Vu et al., 2005), koji je kulturološki, društveno i naučno u velikoj meri oblikovan (Pribišev Beleslin & Šindić, 2017), te utiče na percepciju vaspitača o njihovoj ulozi u procesima igranja i igrovnim situacijama (Wu & Rao, 2011). Međutim, još uvek nedostaju istraživanja i teorijski okviri koji se usmeravaju ka pitanjima igranja odraslih i unutrašnjim dimenzijama vaspitača kao igrača sa decom, načinima kako se oni u tim procesima nose i na koje načine je moguće podsticati ove kompetencije tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja (videti više Hakkarainen et al., 2013).

U skladu sa teorijskim određenjem igrovnosti kao složenog konstrukta koji obuhvata kognitivne, emocionalne i bihejvioralne dimenzije (Barnett, 2007; Proyer, 2012b; Shen et al., 2014), empirijski nalazi potvrđuju da vaspitači igrovnost ne doživljavaju isključivo kao izolovanu osobinu ličnosti, nego kao način profesionalnog delovanja u konkretnim pedagoškim situacijama. Analiza njihovih iskaza pokazuje da se igrovnost manifestuje kroz fleksibilnost, spremnost na improvizaciju, otvorenost za dečije inicijative i sposobnost da se u institucionalnim okolnostima očuva prostor za igru, dobro raspoloženje i humor. Time se potvrđuje osnovna teza rukopisa da je igrovnost vaspitača usko povezana sa profesionalnim identitetom, a ne samo sa ličnosnom dimenzijom, i kao takva, mora da se sistematizovano istražuje, izgrađuje i unapređuje kroz sistem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, razvoja teorijskih i prakseoloških saznanja i jačanje metodoloških kapaciteta predškolske pedagogije da se bavi problematikom igranja odraslih u institucionalnim i vaninstitucionalnim kontekstima.

Empirijske studije dale su mogućnost jasnijeg sagledavanja strukture profesionalne kompetencije za igranje, omogućujući da se razvije polazni fond kontekstualizovanog saznanja o ovoj problematici u našim uslovima. U empirijskom istraživanju iskristalisale su se dimenzije ove profesionalne kompetencije iz perspektive naših vaspitača, koje mogu da se razmatraju kroz tri međusobno povezana aspekta: vrednosni, aspekt znanja i stručnih veština, i aspekt ličnosti vaspitača. Sve dimenzije ove kompetencije ogledaju se u jasnom poštovanju dečije igre kao autentične aktivnosti, kojoj se priznaje i profesionalno vrednuje njena razvojna, pedagoška i socio-kulturološka vrednost. Zajedno, nadovezuju se na isticanje važnosti igre za uspostavljanje predškolskog programa visokog kvaliteta (Pribišev Beleslin & Šindić, 2017). Nalazi pokazuju da vaspitači u našem kontekstu igru doživljavaju kao suštinski deo detinjstva prepoznajući potrebu da se uzdrže od prekomernog intervenisanja, usmeravanja i instrumentalizacije igre. Dalje, komponenta znanja i stručnih veština jasno reflektuje stav vaspitača da je u igranju sa decom neophodno uspostavljanje balansa između strukture i slobode, između vođenja i praćenja dečije inicijative koje zahteva dobro poznavanje osobenosti dečije igre i ovladanost veštinama koje će omogućiti da se vaspitači uključuju u igru kao profesionalci koji vladaju principima savremenog predškolskog programa otvorenog pristupa, i prevazišli su pristup čuvanja (Weikart, 1992). Igranje sa decom, igranje pred decom, ali i

ne-uključivanje u igru nije jednokratna ili uniformna aktivnost, već proces kontinuiranog profesionalnog i refleksivnog odlučivanja, iako se ne čini da je ono uvek u domenu svesnog delovanja vaspitača, posebno ako se uzme u obzir delovanje iz tri Ego Stanja vaspitača.

Istraživanje je osvestilo i pitanja granica igranja u našem kontekstu, što se prepoznaje u analizi situacija koje vaspitači realizuju često „u hodu“, i u kojima se vaspitač svesno ne uključuje u igru, odnosno, ostaje po strani kao posmatrač ili osoba za podršku ukoliko je ona potrebna deci. Empirijski nalazi pokazuju da vaspitači intuitivno prepoznaju trenutke u kojima njihovo prisustvo može narušiti autonomiju dečije igre i autentičnost igrovne situacije, ali da tek kroz refleksiju, ove odluke mogu postati svesne i profesionalno artikulisane, na šta nas usmerava delovanje vaspitača Ego Stanja Odraslog, odnosno, delovanje vaspitača kao refleksivnog praktičara (Slunjski, 2011). Time se svojevrsna praksa vaspitača, koja se može nazvati *ne-igranje*, prepoznaje kao legitimna i vredna pedagoška strategija, a uzdržanost i posmatranje kao aktivni oblici profesionalnog delovanja, a ne odsustvo angažovanja. Iako, oni zahtevaju visok nivo refleksivnog delovanja u situacijama koje su često veoma brze, nepredvidljive, promenljive, kompleksne i ispunjene značenjima i perspektivom dece koje vaspitač mora dobro razumeti.

Lična dimenzija igranja sa decom: lične osobine vaspitača i sklonost ka igri.

Zajedničko igranje sa decom i igranje pred decom, posmatrajući iz ugla odraslih, iziskuje poseban angažman, koji često leži na iskustvima vaspitača kada su bili deca. Taj ugao posmatranja aktualizovali su Vigotski i Saton-Smit. Vigotski navodi:

simbolizam u dečjoj igri javlja se kao posledica činjenice da su odrasli potpuno zaboravili da su se i sami igrali u detinjstvu; odrasli danas posmatraju dečje postupke u igri iz sopstvene vizure, sa svoje 'visine', da tako kažemo – sa staništa apstraktnog intelekta koji operiše znacima (prema Zaporožec, god. XIVc: 74).

Dalje, Saton-Smit, razmatrajući ambivalentnost teorijskih i fenomenoloških pristupa ka dečijoj igri, uočio je da je „retorika o igri kao progresu“, usko povezana sa decom, potisnula je i prikrila karakteristike onih retorika koje odrasle određuju kao aktere igre, među kojima su najdominantnije „retorika o igri kao sudbini“ i „retorika o moći ili identitetu“ (Sutton-Smith, 1997). Ova praksa od odraslih očekuje ulazak u igru zbog podrške razvoju i učenju, nereflektujući potrebu odraslog da se igra (PribišeV Beleslin & Šindić, 2017). Ovome se može dodati i pitanje autentičnih iskustava igranja vaspitača (iz perioda njihovog detinjstva), imajući u vidu nalaze ruskih psihologa o postojanju svojevrsnog *senzitivnog perioda za igru* (oko druge i treće godine života, kada je deci neophodno prisustvo odraslih radi razvoja složenijih oblika igre; videti Zaporožec, god. XIVc). Pored toga, veliki broj dece ne uspeva da dosegne složenije oblike igranja do kraja predškolskog uzrasta (videti Hakkarainen et al., 2013). Liberman (Lieberman, 1977), ipak, smatra igra može da „preživi“ kao aspekt ličnosti i u odraslom dobu, što razigranim vaspitačima omogućava da se u zajedničkoj igri približe jedno drugima i postanu sličniji, odnosno, da bolje razumeju decu.

Međutim, lične predispozicije i osobine vaspitača čine osnovnu dimenziju kompetencije za igru sa decom. Igrovnost je prepoznata kao relativno trajna crta ličnosti koja označava sklonost pojedinca ka humoru, kreativnosti i traženju zabave u raznim situacijama. Ova crta ličnosti povezuje se sa fleksibilnošću u razmišljanju, inovativnošću i sposobnošću da se svakodnevne situacije preoblikuju na razigran i pozitivan način. U kontekstu profesionalnog rada sa decom, ove lične osobine, posebno entuzijazam, spontanost, smisao za humor, empatija i strpljenje, predstavljaju važnu osnovu za uspostavljanje kvalitetne komunikacije, interakcije u *kao da* situacijama i povezivanje sa decom poštujući perspektivu deteta (Sommer et al., 2010). Igrovnost kao crta ličnosti kod vaspitača, ima svoju specifičnost koja proizilazi iz činjenice da je igra vodeća aktivnost dece sa kojom radi. U odnosu na igrivost odraslih u svakodnevnom životu, igrovnost u profesionalnom smislu ne znači da se vaspitač stalno igra ili zabavlja decu, već podrazumeva unutrašnji stav i spremnost da se deluje iz Ego Stanja Deteta koje je podržano Ego Stanjem Odraslog, omogućujući razvoj i refleksiju nad raznovrsnim aktivnostima u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju, koje su autentične za kontekst ranog detinjstva. Igrovnost daje prostor odraslom da se prepusti toku imaginativne igre, spontano reaguje na

dečije ideje, razmenjuje svoje ideje sa decom i uživa u *kao da* stvarnosti igre zajedno sa decom. Ovo približavanje svetova dece i odraslih sveta, povećava građenje partnerskih i egalitarnih odnosa u kulturi igre, stvarajući mogućnosti za su-stvaranje igre i kurikuluma zasnovanog na igri. Vaspitač svojim ličnim stilom komunikacije koji se usklađuje sa dečijim stilovima (zasnovanim na toplini, humoru, razumevanju) oblikuje podsticajnu emocionalnu i socijalnu klimu u vaspitnoj grupi, koja motiviše decu na učešće i istraživanje. Lična dimenzija profesionalne kompetencije igranja sa decom, koja se gradi kroz ličnu dimenziju igrovnosti vaspitača, predstavlja neophodan, ali ne i samodovoljan uslov da se odrasli igra na pedagoški kvalitetan način sa decom, i pred decom. Da bi se ova sklonost u potpunosti izrazila u profesionalnom kontekstu, mora biti integrisana sa drugim dimenzijama.

Dimenzija teorijskih znanja o igranju i veština za igru

Ova dimenzija kompetencije igranja sa decom odnosi se na stručna znanja, pedagoške koncepte i veštine koje vaspitač koristi da bi planirao, organizovao i podsticao igru kao deo vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitač koji se uspešno igra sa decom nije samo vođen spontanošću, već je profesionalac koji razume razvojne potrebe dece i zna kako da kroz igru ostvari obrazovne ciljeve, zadržavajući osobenosti dečije igre i poštujući njene elemente prilikom primene raznovrsnih strategija njenog kultivisanja i obogaćivanja. Stručna kompetentnost za igru obuhvata teorijsko znanje o detetu i igri, različite teorijske pristupe koje posmatraju dečiju igru kao individualnu i kolektivnu, društveno i kulturološki oblikovanu aktivnost, metodičku umešnost i sposobnost da se igra uklopi u širi vaspitni kontekst dečijeg vrtića. Vaspitač razume teorije koje objašnjavaju dečiju igru, teorijska znanja prepoznaje u svojoj praksi, shvatajući igru dece kao razvojno najznačajniju aktivnost i ono što se u sistemskoj teoriji dečijeg razvoja naziva *proksimalni procesi* (Bronfenbrenner & Morris, 2006), koji se ostvaruju kroz učestalo i dugotrajno angažovanje deteta u aktivnostima i kroz međusobne interakcije sa drugima u raznim prostornim i vremenskim okvirima, poput vrtića, kuće ili spoljašnjih prostora. Razume da su igrovni procesi osnovni mehanizmi razvoja i moraju biti redovni, stabilni i dovoljno intenzivni da bi imali trajan uticaj (Pribišev Beleslin & Partalo, 2024). Vaspitač razu-

me i svojim igračkim veštinama podstiče igru, koja zauzima centralno mesto u tim procesima jer omogućava bogatu, višeslojnu i simboličku interakciju sa drugima, predmetima i značenjima u dečijem mikro i mezo sistemu.

U našem kontekstu, u empirijskom istraživanju, prepoznato je da vaspitač mora dobro razumeti razvojnu ulogu igre, imati širok fond saznanja o tome kako kroz igru deca konstruišu znanje, koji se procesi ranog učenja pokreću u igrovnom kontekstu, kako deca u igri i kroz igru razvijaju jezik, maštu, socijalne veštine, regulišu svoje emocije. Dalje, vaspitači dobro poznaju različite tipove dečije igre, uslove koji su neophodni da se one razvijaju i produbljuju, te su osposobljeni da organizuju sredine u kojima se one mogu podsticati. Takođe, vaspitači razumeju oblikovanje predškolskog kurikuluma zasnovanog na igri, koji igri daje ulogu vodećih aktivnosti i čini je sastavnom dimenzijom integrisanog predškolskog programa (Партало и Прибишев Белеслин, 2014; Pribišev Beleslin, 2019), bilo da podstiču igru *izazvanu* predškolskim programom, ili program *organizuju oko* igre (Johnson et al., 1999). Profesionalna kompetencija za igru ogleda se i u poznavanju i vladanju različitim strategijama vođenja igre. Vaspitač ima znanja i umešan je da primenjuje fleksibilne vaspitne strategije poput vođene ili usmerene igre (*guided play*), vešto inicirajući igrovne aktivnosti koje decu inspirišu da ih ugrade u dalje u svoje spontane aktivnosti. Sa time je povezano znanje o različitim modalitetima ulaska i zadržavanja u dečijoj igri, igranja i načina kako se odrasli iz uloge saigrača i partnera u kojoj je prepušten toku, prebacuje u druge uloge. Empirijska istraživanja (Tsai, 2015) naglašavaju da je efikasno učešće odraslog upravo ono u kojem vaspitač posmatra i prati dečiju samoiniciranu igru i interveniše samo onda kada može da ponudi smislaono proširenje, postavljanjem novog pitanja, sugestijom nove ideje ili uvođenjem dodatne uloge, kako bi decu podstakao na viši nivo igre i učenja. U vođenju igre zahteva visoku pedagošku veštinu: vaspitač mora znati kada da se uključi, a kada da se povuče i prepusti deci vođstvo. On balansira između dve uloge: facilitatora koji obezbeđuje resurse, prostor i podsticaje za igru, i saigrača koji ravnopravno učestvuje u zamišljenom svetu igre, razvijajući pedagoški model "*iskusnijeg partnera*" koji podstiče razvoj: vaspitač svojim učešćem može obogatiti igru dodajući joj nove dimenzije, čime decu uvodi u narednu razvojnu fazu igre. Istovremeno, kompetentan vaspitač poštuje dečiju autonomiju u igri, jer ne preuzima kontrolu, već suptilno usmerava tok igre da bi ostvario pružio po-

dršku deci dok se igraju usmerio igru ka vaspitnim ciljevima i ishodima, a da pri tom ne uguši spontanost i radoznalost deteta (što je dominantno u koncepciji kultivisanja dečje igre, videti više Kamenov, 2009).

Empirijsko istraživanje osvetljava perspektivu vaspitača koji ističu važnost komunikacije vaspitač-dete tokom igre, što posmatraju kao uslov podsticajnog socijalnog okruženja za učenje, kroz smislene verbalne i neverbalne interakcije i zajedničko rešavanje problema, sa posebnim akcentom na zajedničko uzajamno deljenje, kojima se podstiče razvoj viših mentalnih funkcija, poput mišljenja, samoregulacije i kreativnog rešavanja problema (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Takođe, igrovna kompetencija vaspitača podrazumeva izgrađena znanja i veštine *slušanja dece* (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001; Clark et al., 20203), celovite pedagoške strategije u savremenom vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu, koja obezbeđuje da glasovi i perspektive dece budu uvaženi. Ovakav pristup zasniva se na shvatanju da deca imaju pravo da se izraze na sopstvene, autentične načine koji nisu isključivo verbalne prirode, što je suština pristupa prilagođenog deci (*child-friendly*). Time se deci omogućava aktivno učešće, tako da mogu da iskazuju svoje viđenje sveta, a igrovni svet je njegov suštinski deo. Slušajući decu, vaspitač vrednuje doživljaje i perspektive jednako vrednim kao i stavove odraslih (Prout & James, 2005; Punch, 2002). Koristeći se određenjem nekoliko komplementarnih dimenzija slušanja dece, koje navodi Klark (Clark, 2005), moguće je pretpostaviti da i za učešće vaspitača u igranju sa decom trebaju biti razvijene kompetencije za slušanje zajedničkog igranja: *unutrašnje slušanje* koje omogućava igračima (deci i vaspitačima) da izraze i razmotre sopstvena iskustva u okruženju gde se svaki glas može čuti; *višestruko slušanje* podrazumeva da deca i odrasli slušaju jedni druge i zajednički oblikuju značenja (poput „uzajamnog plesa“ između učesnika); dok *vidljivo slušanje* znači da se igrovna iskustva beleže i vizuelno prikazuju (npr. putem crteža, fotografija, mapa) radi lakšeg razumevanja i za decu i za odrasle, čime se produbljuje razumevanje dečijeg iskustva (Kyronlampi-Kylmanen & Määttä, 2011). Takođe, i vaspitači počinju da grade razumevanja svojih igračkih iskustava.

Stoga, u širem kontekstu pedagoškog komuniciranja u igri sa decom, slušanje dece predstavlja suštinski element efektivne interakcije između vaspitača i deteta, gradeći komunikaciju kao dvosmeran proces i smisleni dijalog, u kome je aktivno slušanje podjednako važno kao i govor, jer omogućava odraslima da razumeju potrebe, interese i mišljenja deteta i svoje potrebe.

Dalje, kvalitet profesionalne dimenzije ogleda se i u planiranju i pripremi okruženja koje podstiče igru. Vaspitač koristi svoje stručno znanje kako bi organizovao prostorne i materijalne uslove u vrtiću, pažljivo birajući raznovrsne materijale, igračke, centre za igru i druge prostore koji inspirišu i pozivaju decu na različite vrste igre. Stoga, profesionalna dimenzija kompetencije igranja sa decom podrazumeva da vaspitač raspolaže znanjem, umećem i strategijama da igru učini integrisanim delom vaspitno-obrazovnog procesa, usmeravajući je ka razvojnim dobrobitima za dete. Tek sinergijom lične i profesionalne dimenzije, igra postaje za sve učesnike svrsishodna, što postavlja temelje za kvalitetan relacioni odnos i refleksivnu praksu.

Relaciona dimenzija: partnerski odnos i komunikacija u igri

Relacione dimenzije kompetencije igranja ogledaju se u kvalitetu odnosa koje vaspitač izgrađuje sa decom tokom igre, koji su zasnovani na poštovanju, poverenju, ravnopravnosti, otvorenoj komunikaciji i zajedničkom stvaranju značenja. Odnosi koje vaspitač gradi i održava sa svom decom u vaspitnoj grupi oslanjaju se na stotinu dečijih jezika, vodeći računa o tome da svako dete izražava svoja značenja kroz igru.

Kada vaspitač ulazi u dečiju igru, on menja tradicionalnu dinamiku moći između odraslog i deteta: napušta poziciju autoriteta i deluje poštujući dečiju perspektivu, prihvatajući ulogu partnera i ulazi u egalitarne odnose. Ovakav neformalniji pristup, zasnovan na spontanosti i smislenosti toka aktivnosti, dokazano smanjuje hijerarhijsku distancu između vaspitača i deteta koja se nužno javlja u kulturi podučavanja (Janson, 2007), ili kako ističe Singerova (Singer, 2013), igrovnost vaspitača pomaže da se prevaziđu razlike u moći u odnosu odrasli-dete i sprečava da deca budu preopterećena strogim pravilima i disciplinom, stvarajući klimu zajedničkog zadovoljstva i kreativnosti. Vaspitač se približava onome što Kvortrup naziva *prijateljski-nastrojeno-ka-detetu* (*child-friendliness*) razumevajući dečiji govor, značenja koja oblikuju i grade, i autentične aktivnosti (Qvortrup, 2005). U takvoj atmosferi deca osećaju vaspitača kao prijatelja i saveznika u igri, što rezultuje time da postaju slobodnija da se izraze, da se upuste u maštanje, postavljaju pitanja i dele ideje, bez straha od prosuđivanja. Relaciona kompetencija vaspitača ogleda se, dakle, u

njegovoj sposobnosti da gradi afektivnu vezu sa svakim detetom u toku igre, zasnovanu na empatiji, čime pokazuje deci da su prihvaćena, viđena i uvažena u zajedničkoj aktivnosti.

Ključni element relacione dimenzije je veština komunikacije u svakodnevnom kontekstu, koje uključuje spontanost i zajedničko smejanje, nepredvidljivost u toku pregovaranja oko pravila, deljenje uloga u igri i stvaranje imaginarnih scenarija pružaju dovoljno prilika za dijalog i aktivno slušanje.

Savremena pedagogija igru određuje kao otvoreni prostor zajedničkog stvaranja značenja u kojem su deca i odrasli aktivni i ravnopravni učesnici, a granice između učenja i podučavanja, između uloge deteta i odraslog, postaju fluidne. Veći akcenat se stavlja na doživljaj blagostanja i pripadnosti, čime ova dimenzija kompetencije za igranje povezuje i područje koje se danas u postmodernom tehnološki razvijenom svetu čini neophodno za *održivost* i odrastanje. Socijalna dimenzija održivosti naglašava „blagostanje, pravičnost, socijalnu pravdu, kulturnu kompetenciju, adaptabilnost i društvenu odgovornost“ (Weldemariam et al., 2022: 11). Konkretno, vaspitač igrajući se sa decom kao ravnopravni igrač, modeluje ponašanje koje u kontekstu igrovne situacije koja je deci najprirodniji prostor učenja, pokazuje deci kako se pregovara, poštuje drugi i sluša, adaptira, iskazuje svoja potreba i interesovanje, zajedno improvizuje, kako se prihvataju nepredvidivi tokovi igre. Igranje sa decom podrazumeva duboko poštovanje perspektive drugog: umesto da nameće sopstvena pravila, pregovara o toku igre sa decom, prilagođava se interesovanjima i zajedno gradi priču ili aktivnost.

Na relacionom planu, kompetentan vaspitač se odlikuje visokom emocionalnom inteligencijom u radu sa decom: pokazuje empatiju (saoseća sa dečjim doživljajima u igri), strpljenje (dozvoljava deci da postupno razvijaju igru svojim tempom), te sposobnost regulacije sopstvenog ponašanja (održava ravnotežu između prijateljske bliskosti i vođenja računa o bezbednosti i pravilima kada je potrebno). Na taj način igra postaje situacija zajedničkog *bivanja* (*being together*), gde se kroz odnos sa horizontalnom strukturom (Hartup, 1992), koji sve više podseća na prijateljski jer se zasniva na reciprocitetu, uzajamnom poverenju i bliskosti (Pribišev Beleslin & Partalo, 2024), dešava najveći deo učenja i razvoja.

Još jedan aspekt relacione dimenzije jeste izgradnja zajednice kroz igru. Kada vaspitač uspešno integriše sebe u dečiju igru, on podstiče i međusobne odno-

se među decom, i na taj način postaje *katalizator* drugarske i timske atmosfere. Kroz ulogu igrača, vaspitač može modelovati pozitivan način rešavanja konflikata u igri, podstaći stidljivije dete da se uključi ili povezati decu zajedno u zajedničkom cilju (na primer, izgradnji kule od kocaka ili odigravanju zamišljene priče). Time se igra pretvara u zajedničku aktivnost gde svako dete oseća pripadnost grupi, što je jedna od ključnih razvojnih potreba svakog pojedinca (videti više Pribišev Beleslin & Partalo, 2024). Odrasli i deca, kako navode Dalberg i saradnici (Dahlber et al., 2007), zajedno *postaju* kroz igru, jer interakcija tokom igre menja i vaspitača i decu, obogaćuje njihove odnose i gradi novu zajedničku kulturu grupe. Vaspitač više nije "onaj koji podučava" naspram deteta "koje treba da nauči", već su oboje učesnici u procesu i uče jedni od drugih. Takav reciprocitet u odnosu osnažuje decu (osećaju da doprinose i da su vredna), ali i vaspitača (bolje razume dečiji svet i uživa ugled i naklonost dece). Stoga, relaciona dimenzija kompetencije igranja sa decom manifestuje se kroz partnerstvo i dvosmernu komunikaciju, jer vaspitač i deca zajedno grade igru, zajedno se smeju i rešavaju probleme u njoj, čime se stvaraju duboke razvojne veze koje nadilaze formalne uloge vaspitača i vaspitanika.

Refleksivna dimenzija: kritičko promišljanje i prilagođavanje prakse

Četvrta ključna komponenta kompetencije igranja sa decom jeste refleksivna dimenzija, koja se ogleda u sposobnosti vaspitača da kritički promišlja o sopstvenoj praksi igranja, prilagođava se novim situacijama i neprestano uči iz iskustva. Igra u vrtiću odvija se u dinamičnim, promenljivim okolnostima, posebno imajući u vidu da je svaka vaspitna grupa dece drugačija, vaspitno-obrazovni procesi mogu biti nepredvidivi, a balansiranje između spontane igre i igre inicirane i usmeravane od strane vaspitača ka predškolskom programu iziskuje stalno donošenje odluka. Zbog toga je refleksivnost od suštinskog značaja (Slunjski, 2011), jer se kompetentan vaspitač stalno pita "Šta ova situacija znači za dete? Kako mogu bolje da podržim igru a da ostvarim i razvojni cilj? Šta sam naučio iz ove igre o interesovanjima i potrebama dece?" Takva pitanja vode ka samousavršavanju i prilagođavanju pristupa.

Vaspitači svesno integrišu teoriju i praksu upravo kroz refleksiju (Slunjski, 2011). Promišljajući o tome šta se dešava pre samog igranja, u toku igre, i

kako se igre dece nastavljaju ali i privode kraju, i analizirajući dečije reakcije, vaspitači razumeju smisao svog uključivanja u igru i donose odluke kada da istraju u nekoj strategiji, a kada da je promene, prilagođavajući svoje postupke kontekstu. Refleksivna praksa podrazumeva da vaspitač kombinuje ono što je stručno znanje sa onim što opaža u vaspitno-obrazovnom procesu, i na osnovu te kombinacije stalno proširuje svoje veštine igranja. Ego Stanje Odraslog u ovom procesu igra ključnu ulogu. Refleksija se odvija i tokom i nakon igre. Tokom zajedničke igre, vaspitač zauzima svojevrstu meta-poziciju kako bi mogao da proceni sam tok igre: „Da li su deca i dalje angažovana ili gube interes? Da li se neka deca drže po strani i zašto? Da li postignuti tok igre odgovara razvojnim ciljevima koji su planirani?“. Nakon završetka igre, kompetentan vaspitač reflektuje o iskustvu: razmatra o svojim osećanjima, akcijama, modelu ponašanja, načinu kako razgovara sa decom, šta bi sledeći put uradio drugačije, kakve je uvide stekao o detetu i vaspitnoj grupi kroz tu igru. Time učešće u igri postaje izvor podataka o dečijem razvoju i o efikasnosti njegovih metoda, načinima kako može da istražuje dalje svoju praksu (Slunjski, 2011), što je osnova za novi ciklus u procesu planiranja. U tom smislu, kompetencija igranja sa decom je dinamična, jer sa svakim ciklusom akcije i refleksije, daje mogućnost vaspitaču da uči i da se razvija kao profesionalac. Takođe, refleksivna komponenta ima i širi, etički aspekt. Kroz promišljanje o igri, vaspitač ulazi i u dublja pitanja i promišlja o smislu i cilju svake interakcije u igri, prilagođavajući je kulturi, kontekstu i individualnostima dece: „Kakvo detinjstvo želimo da deca imaju u vrtiću? i kakvu ulogu igra ima u odrastanju? Koja je uloga odraslih u dečijem svetu?“.

Refleksija nije proces koji se dešava u izolaciji. Svaki tim vaspitača i stručnih saradnika treba raditi redovnu kolektivnu refleksiju, bilo da su u pitanju zajedničke analize prikupljenih informacija o toku igranja kroz dokumentovanje, bilo da je u pitanju introspektivna diskusija o izazovima tokom igranja sa decom. Istraživanja pokazuju da se odrasli u institucionalnom kontekstu slabije uključuju u igru iz nekoliko razloga (Johnson et al., 1999), a neku su vezani za pretrpanost administrativnim poslovima, posedovanje zastarelih shvatanja o tome da se u igri odrasli oslobađaju svojih unutrašnjih konflikata, i stoga nisu dobrodošao u tome. Takođe, vaspitači mogu posedovati „*filozofiju usmerenu na decu*“, po kojoj bilo kakvo uplitanje i uticaj na dečji razvoj negativno. Autori navode da je moguće da osećaju ustručavanje da se „igraju“ kada je u sobi prisutan i neko

drugi, obično kolega. Imajući ovo u vidu, razvijanje refleksivne prakse u timu, može doprineti uzajamnom razumevanju, razmeni dobrih praksi i stvaranju zajedničke vizije igre u ustanovi.

Implikacije za inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje vaspitača

Razmatranjem svake od pomenutih dimenzija uočava se da one nisu odvojene niti suprotstavljene, već čine deo jedinstvene, integrisane kompetencije. Igrivost vaspitača, koja se može odrediti kao sklop ličnih sklonosti i profesionalnih veština kojima se oblikuje vaspitno-obrazovni proces i pedagoško okruženje optimalno za rano učenje i odrastanje u osnovi je umeća igranja sa decom. Kako bi se igrali sa decom, vaspitačima je neophodna sistematizovana priprema i kontinuirano profesionalno obrazovanje, kako bi se predupredilo ono što Saton-Smit na jednom mestu upozorava da je bolje da podstičemo decu da se igraju među sobom, nego da ih opteretimo našim sopstvenim didaktičkim bumbarenjem, (Sutton-Smith, 1997), odnosno, svojim preteranim didaktičkim pristupima. U kontekstu problematike sa kojom se monografija bavi, to bi se moglo predstaviti kao manje razvijenom kompetentnošću za igranje. Stoga, od ključne važnosti je razvoj i jačanje ove profesionalne kompetencije.

Integracija teorije i prakse igre u inicijalno obrazovanje vaspitača

Inicijalno obrazovanje vaspitača, u uslovima kada se vrednuje vaspitno-obrazovni proces zasnovan na igri, obezbeđuje teorijsku osnovu o značaju igre za dečiji razvoj, istovremeno nudeći bogate praktične prilike za sticanje iskustva kroz iskustveno učenje vođenju igre i igranje sa decom u autentičnom okruženju za učenje u kome se povezuje teorijsko sa praktičnih znanjima, podjednako poštujući fizičku i kognitivnu autentičnost tih okruženja (A. Herrington & J. Herrington, 2006). Danas je prisutan konsenzus da obrazovanje budućih vaspitača treba da počiva na konstruktivističkim načelima, poštujući holistički pristup ka učenju i pristup otvorenom predškolskom programu (Pribišev Beleslin et al., 2015). To znači da budući vaspitači trebaju okruženja i vođstvo u kojima će aktivno graditi znanje kroz iskustvo, refleksiju i dijalog, umesto pasivnog usvajanja teorijskih činjenica o igranju.

Konstruktivistički pristup u inicijalnom obrazovanju vaspitača zasniva se na ideji da je znanje aktivno konstruisano u interakciji sa materijalnim, odnosno, fizičkim i socijalnim okruženjima. U tom okviru, uloga nastavnika je da oblikuje situacije učenja koje podstiču istraživanje, refleksiju i dijalog studenata, omogućujući učenje kroz iskustvo, zasnovano na problemskim i interaktivnim metodama, gde su studenti aktivni subjekti procesa, a ne primaoci sadržaja. Time se podstiče

razvoj profesionalne svesti i razumevanja pedagoških situacija kao otvorenih, složenih i relacijskih. Jedna od ključnih komponenti konstruktivističkog pristupa jeste učenje u autentičnim kontekstima, što podrazumeva učešće i situaciono učenje u predškolskim ustanovama, u interakciji sa decom i kolegama. Autentično okruženje na fakultetima i u ambijentu dečijeg vrtića, pruža prostor za opažanje i razumevanje situacija igre kao složenih komunikacionih, interaktivnih i razvojnih procesa. Studenti time ne uče o igri samo kao teorijskom konceptu, već kroz sopstveno učešće i refleksiju nad realnim pedagoškim situacijama, grade veštine da se igraju sa decom. Stoga, igra i igranje studenata sa decom u autentičnim okruženjima za učenje ne posmatra se isključivo kao nastavni sadržaj, već kao prostor profesionalnog formiranja budućih vaspitača, jer zahteva fleksibilnost, empatiju, komunikaciju i sposobnost vođenja interakcija (PribišeV Beleslin et al., 2015). Ovde je potrebno skrenuti pažnju na izazov koji je prepoznat u akademskoj zajednici, a tiče se oblikovanja ambijenta na fakultetu koji će biti autentičan za učenje igranja. Teško je govoriti studentima o važnosti igre, a istovremeno im ne pružiti priliku za učenje bazirano na igri (Hunkin & Carmel, 2022). Pokušaji integracije igre u visoko obrazovanje mogu nailaziti na logističke prepreke. Rekonstruisanje okruženja za igru u okviru fakultetske učionice ima ograničenu vrednost, posebno ako se ima u vidu da je to prostor koji je tih ambijent za razliku od atmosfere radne sobe u dečijem vrtiću koji je dinamičan i višeslojni svet (PribišeV Beleslin et al., 2015); takođe u njima nema prave dece, a takav učionički prostor može biti okružen svojevrsnom krutosti akademskog okruženja (Hunkin & Carmel, 2022).

Dalje, nastavnici mogu nailaziti na prepreke koje proizilaze iz prirode visokoškolskog kurikuluma i očekivanih ishoda i sadržaja, koji je isplaniran proces i teško se može menjati (Harris, 2007). U samorefleksivnoj studiji, autorka naglašava izazove, pitajući se kako održati spontanost dečije igre u nastavi koja se realizuje po semestrima, u planiranom rasporedu, u ambijentu visokoškolske nastave? Ova tenzija između spontanosti igre i strukture nastave predstavlja stalni izazov, iako razvoj profesionalne razigranosti treba da počne već u inicijalnom obrazovanju, kroz modelovanje od strane nastavnika i stvaranje okruženja gde je igra legitiman i cenjen način učenja za studente. Nikolson i Šimpi (Nicholson & Shimpi, 2015) ističu da visokoškolske programe u kojima se pripremaju budućí vaspitači treba oblikovati tako da pomognu studentima da otkriju ulogu igre u sopstvenom životu, kako bi potom postali uverljiviji zastupnici dečije potrebe za

igrom. U tom kontekstu, naglašava se važnost refleksivnih zadataka u inicijalnoj obrazovanju, kao što su vođenja dnevnika igre, analiza slučajeva interakcije kroz igru, dramatizacija i slično, koji studente podstiču da prevaziđu eventualne sopstvene stereotipe o igri i shvate je kao ozbiljno i moćno sredstvo učenja.

Sve gore navedeno upućuje na to da razvijanje kompetencije igranja sa de-com, u konstruktivističkom smislu, zahteva integraciju teorijskih uvida sa praktičnim razumevanjem pedagoških odnosa u igri u svim okruženjima za učenje. Dalje, konstruktivistički model obrazovanja vaspitača podržava pristup u kome je učenje proces izgradnje kompetencija kroz refleksiju, iskustvo i razmenu, koje oblikuje profesionalnu osposobljenost za aktivno, odgovorno i smisleno uključivanje u dečiju igru kao centralni pedagoški proces. Time se igra prepoznaje ne samo kao vodeća aktivnost za razvoj dece, već i kao prostor za formiranje i razvoj vaspitača kao profesionalca. Boritko (2005) ističe da budući profesionalci tokom univerzitetskog obrazovanja prolaze kroz fazu akulturacije, što određuje kao proces postepenog uvođenja u profesionalnu kulturu, i podrazumeva ne samo usvajanje znanja i veština, već i sticanje vrednosnih orijentacija, normi i identiteta karakterističnih za profesiju, koji se stižu kroz iskustveno učenje u autentičnom okruženju dečijeg vrtića, koje ima podjednaku ulogu u univerzitetskoj nastavi, i u kojoj bi „studenti trebalo da dobiju jednaku podršku kako kroz planske aktivnosti, tako i u zoni svog skrivenog, implicitnog znanja“ (Pribišev Beleslin et al., 2015: 190). U tom kontekstu, moguće je razumeti važnost formiranja „mreže uverenja“ kao temeljne matrice za izgradnju profesionalne slike budućih vaspitača koje ističu Floden i Bačman (Floden & Buchmann, 1990, prema Kosnik & Beck, 2009), ističući da je to složen, nelinearni proces učenja u kome se gradi profesionalni identitet u skladu sa vremenskim, društvenim i pedagoškim kontekstom.

Kontinuirano stručno usavršavanje: ka kulturi refleksije i pedagogiji zasnovanoj na igri

Razvoj profesionalnih kompetencija vaspitača zahteva kontinuirano preplitanje teorije i prakse, pri čemu proces učenja ne sme biti ograničen na formalne tokove inicijalnog obrazovanja, već mora uključivati i dinamične modele stručnog usavršavanja kroz čitav profesionalni vek. Prema Maranen i saradnicama

(Maaranen et al., 2019), efikasno stručno usavršavanje podrazumeva podsticanje refleksivnog mišljenja, integraciju iskustvenog znanja i ohrabrivanje vaspitača da preispituju i inoviraju sopstvenu praksu. U kontekstu ranog obrazovanja, ovo znači osnaživanje vaspitača da razumeju i konstruišu značenja igre kao kompleksnog pedagoškog fenomena, a ne samo kao aktivnosti dece. Autorke dalje ističu razvojni kontinuitet između inicijalnog obrazovanja i kasnijih profesionalnih faza kroz modele koji uključuju saradničko učenje, deljenje znanja u profesionalnim zajednicama i oslanjanje na sopstveno istraživanje prakse. Time se prevazilazi tradicionalni pogled na stručno usavršavanje kao seriju izdvojenih seminara ili obuka, i gradi se koncept učenja kroz rad, što doprinosi autonomiji i profesionalnom identitetu vaspitača (Maaranen et al., 2019). U kontekstu igranja sa decom, ovakav pristup znači da vaspitač uči ne samo o igri, već kroz sopstvenu igru, na način da ovladava veštinama posmatranja, analiziranja i aktivnog uključivanja u složenim interakcijama sa decom koje igra omogućava.

U praksi, međutim, tradicionalni modeli obuka nakon formalnog završetka studija za obrazovanje vaspitača, često ne odgovaraju stvarnim potrebama vaspitača. Seminari i predavanja često nisu dovoljno delotvorni za vaspitače, posebno ukoliko se isključivo baziraju na pružanju teorijskih znanja, irelevantnih za praktične probleme sa kojima se praktičari susreću (Tuncel & Çobanoğlu, 2018). Autori ističu da su vaspitačima-početnicima, obuke retko pružaju konkretnu korist, imajući u vidu neadekvatnost sadržaja, kompetencije predavača i format izlaganja, navodeći da im takva obuka ne pomaže u dovoljnoj meri u profesionalnom razvoju. Pored toga, fragmentisanost sistema obuka, koji se ogleda u postojanju različitih i neujednačenih standarda i pristupa, dovodi do neujednačenih prilika za učenje među vaspitačima (Buysse et al., 2009). Jedni vaspitači mogu imati pristup savremenim radionicama o igri, dok drugi dobijaju zastarele ili opšte kurseve, što rezultira nejednakim kompetencijama u praksi.

Efikasni modeli kontinuiranog profesionalnog razvoja uključuju dugoročne programe razvoja profesionalnih kompetencija, gde se u obuke integrišu iskustvo, praksu i potrebe vaspitača, i zasnivaju se na saradničkim formama stručnog usavršavanja. Sistematski pregled evropskih praksi (Peleman et al., 2017) pokazao je da intervencije koje se odvijaju tokom dužeg perioda i utkane su u svakodnevnu praksu, poput pedagoškog mentorstva na terenu,

podučavanja i praćenja uz reflektivne grupe i akcionih istraživanja u vrtićima, dovode do merljivog poboljšanja kvaliteta rada vaspitača. Ključne karakteristike uspešnih programa su aktivno učešće praktičara (nasuprot pasivnom slušanju) i mogućnost razmene sa kolegama unutar zajedničkog stručnog okvira (Peleman et al., 2017), gradeći „zajednice vaspitača koji uče“. Implikacija za donosiocce odluka i rukovodioce ustanova jeste da stručno usavršavanje ne posmatraju kao izolovan događaj, već da obezbede strukturnu podršku za kontinuirano učenje na radnom mestu u kontekstu timskog delovanja. To podrazumeva planiranje redovnih termina za zajedničko učenje, stimulisanje kolegijalne mentorske uloge (na primer iskusniji vaspitač pomaže drugima u primeni strategija igre), kao i stvaranje podsticajnog okruženja gde se inovacije dočekuju otvoreno.

Kvalitet programa stručnog usavršavanja takođe zavisi od toga koliko su sadržaji relevantni, smisleni za vaspitače i primenjivi. Fokus na igru treba kontekstualizovati, kroz razvoj konkretnih veština, reflektivnih alata i rada na sebi. Trejvik-Smit i Dziurogot (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010) utvrdili su da vaspitači sa formalnim obrazovanjem i kontinuiranom obukom pokazuju osetljivije i prilagođenije intervencije u dečijoj igri, za razliku od vaspitača koji nemaju obuke, i koji češće propuštaju prilike za igru ili reaguju neadekvatno. Stručnim usavršavanjem koje kombinuje teoriju razvoja dece, principe intervencije u igri i odmah primenjive vaspitno-obrazovne strategije i metode igranja, uz refleksiju, može se unaprediti kompetencija vaspitača za igranje sa decom. Bitan element, navode istraživači, je i osveštavanje vaspitača o višestrukim dimenzijama vrednosti igre, jer kako je istraživanje pokazalo, praktičari bez obuke uglavnom vrednuju igru samo po kratkoročnoj emocionalnoj dobrobiti, gde primećuju da su deca „srećna i da se igraju“, ali nisu svesni kognitivnih i socijalnih koristi igre, te stoga propuštaju da te mogućnosti aktivno i podrže (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Stoga, kroz ciljane seminare i mentorstvo, vaspitači bi trebalo da razviju holističko razumevanje igre, a kontinuirano usavršavanje treba da ih osnaži ne samo da primenjuju određene tehnike, već i da postanu reflektivni praktičari koji stalno posmatraju efekte svoje prakse igranja i prilagođavaju je potrebama dece. Obuke trebaju obuhvatiti i razvoj alata za (samo)refleksiju o igri, praktične vežbe podsticanja sopstvene kreativnosti i humora u radu, kao i strategije za balansiranje zahteva kurikulumu sa dečijom potrebom za igrom. Kroz radionice,

seminare i mentorstvo, vaspitačima bi se moglo pomoći da osveste sopstveni stil igrovnosti i načine kako da ga prilagode različitim situacijama u vrtiću.

Profesionalna kompetencija vaspitača za igranje sa decom razvija se tokom inicijalnog obrazovanja i produbljuje se kroz kontinuirano stručno usavršavanje, koji su oblikovani na način da se međusobno nadopunjuju u izgradnji vaspitača koji su stručni, refleksivni i razigrani. Formalno i informalno obrazovanje vaspitača, stoga, treba snažnije da integriše i vrednuje kompetencije za igru i igrovnost.

Literatura

- Alcock, S. J. (2016). *Young children playing. Relational approaches to emotional learning in early childhood settings*. Springer.
- Barnard, H. (1906). *Pestalozzi and his educational system*. C. W. Bardeen.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Bern, E. (2008). *Šta kažeš posle zdravo*. Beoknjiga.
- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2024). Observation of student and teacher behaviors during a preliminary active playful learning intervention in kindergarten classrooms. *Education Sciences*, 14(6), 648. <https://doi.org/10.3390/educsci14060648>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom?. *Young Children*, 58(3), 10-17. <http://www.jstor.org/stable/42729772>
- Boritko, N. M. (2005). Humanističke osnove tehnologizacije profesionalnog obrazovanja pedagoga. *Pedagogija*, 2, 201-211.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Wiley.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. Hodder and Stoughton.
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235-243. <https://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Canaslan-Akyar, B., & Sevimli-Çelik, S. (2022). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education 3-13*, 50(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921824>
- Christensen, P. M., & James, A. (2008). Introduction: Researching children and the childhood culture of communication. In P. M. Christensen. & A. James (Eds.), *Researching with children. Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 1-9). Routledge Taylor & Francis Group.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: the Mosaic Approach*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. Research Report RR445. Department for Education and Skills.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Routledge.

- Devi, A., Fler, M. & Li, L. (2018). 'We set up a small world': Preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Dunkin, D., & Hanna, P. (2001). *Thinking together: Quality child interactions*. New Zealand Council for Educational Research.
- Džejms, M., & Džongvard, D. (2008). *Životni pobednik*. Psihopolis institut.
- Emmerton, N., & Newton, T. (2004). The journey of Educational Transactional Analysis from its beginnings to the present. *Transactional Analysis Journal*, 34(3), 283-291. <https://doi.org/10.1177/036215370403400314>
- Fass, P. S. (2013). *The Routledge history of childhood in the Western World*. Routledge.
- Feniger-Schaal, R., Constien, T. & Orkibi, H. (2024). Playfulness in times of extreme adverse conditions: A theoretical model and case illustrations. *Humanities & Social Science Communication*, 11, 1446. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03936-z>
- Fler, M. (2015). Pedagogical positioning in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Froebel, F. (1897). *Pedagogics of the kindergarten or, his ideas concerning the play and playing of the child*. Edwards Arnold.
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Harris, P. (2007) Developing an integrated playbased pedagogy in preservice teacher education: A self-study, *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 3(2), 135-154 <http://dx.doi.org/10.1080/17425960701656528>
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257-281). Plenum Press.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Information Science Publishing.
- Hinitz, B. F. (2013). *The hidden history of early childhood education*. Routledge.
- Hunkin, E., & Carmel, J. (2022). Toward a higher education playfulness pedagogy (HEPP) for pre-service early childhood WIL courses. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(3), 414-425.
- Hurme, T. R., Siklander, S., Kangas, M., & Melasalmi, A. (2023). Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in Education*, 8, 1102926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1102926>
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 49-67. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning in K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. (1st Ed., pp. 7-20). Routledge.
- James, A., & Prout, A. (2005). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Taylor & Francis.
- Janni, N. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
- Janson, U. (2007). Preschool cultures and the inclusion of children with disabilities. *Journal of The Japanese Association of Special Education*, 44(6), 405-422.
- Janson, U. (2012). Concerns and challenges in developing inclusive preschool classrooms. Presented on: Early education / Preschool Education Conference "Increasing early learning opportunities for children in Bosnia and Herzegovina". February, 14th -15th, 2012. Sarajevo.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd ed.). Taylor & Francis.

- Johnson, J.E., Christie, J.F., & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed). Longman.
- Jovanovic, S., & Roder, J. (2012). Disrupting the separation of adult and child worlds: The early childhood teacher as everyday philosopher. *He Kupu*, 2(4), 41-47.
- Jovanović, D. (2020). Educational aspects of adult participation in playful activities. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 4(2), 101-112. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE2002101J>
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Key, E. (bez datuma). *The education of the child*. G. P. Putnam's Sons. The Knickerbocker Press.
- Kilpatrick, W. H. (1916). *Froebel's kindergarten principles. Critically examined*. The MacMillan Company.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 363-382.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education. The 7 key elements of pre-service preparation*. Routledge.
- Krüsi, H. (1875). *Pestalozzi: His life, work and influence*. Van Antwerp, Bragg & CO. <https://archive.org/details/pestalozzihislif00krrich>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. Sage Publications.
- Kyronlampi-Kylmanen, T., & Maatta, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 87-93.
- Lascarides, V. C. & Hinitz, B. F. (2000). *History of early childhood education*. Falmer Press.
- Lena Hollenstein, Franziska Vogt, (2024). Digital education through guided pretend play, *Learning and Instruction*, 93, 101945, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101945>.
- Lenz Taguchi, H. L. (2007). *Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education*. *Educational Philoso-*

phy and Theory, 39(3), 275-290. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x>

- Lerkkanen, M. K., & Temple, S. (2004). Student teachers' professional and personal development through academic study of Educational Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 34(3), 253 - 271. <https://doi.org/10.1177/036215370403400311>
- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working papers in Early Childhood Development. Bernard van Leer Foundation. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/3819.pdf>
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.
- Lobman, C. (2007). Play-based pedagogy. In R. S. New & M. Cochran, (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia, Volumes 1-4* (pp. 604-608). Praeger.
- Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1133. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 6, 259-272.
- Maaranen, K., Krokfors, L., & Jyrhämä, R. (2019). Supporting beginning teacher's professional development and pedagogical well-being. In L. Daniela (Ed.), *Didactics of smart pedagogy* (pp. 295-310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_15
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*. Open University Press.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Medouz, S., i Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Melasalmi, A., Siklander, C., Kangas, M., & Hurme, T. (2023). Agentic playful pre-service teachers: Positionings from teacher-initiated playful teacher to community-shared playful teacher. *Frontiers in Education*, 8, 1102901. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1102901>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Moss, P. (1999). Early childhood institutions as a democratic and emancipatory project. In L. Abbott & H. Moylett (Eds.) *Early education transformed* (pp. 142-153). Taylor & Francis.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* [Position statement]. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>
- Nicholson, J., & Shimpi, P. M. (2015). Guiding future early childhood educators to reclaim their own play as a foundation for becoming effective advocates for children's play. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1601-1616.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-247.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early Childhood Education: History, philosophy and experience* (2nd ed.). SAGE.
- Партало, С., и Прибишев Белеслин, Т. (2014). Дјечија игра у курикулуму предшколског васпитања. У Д. Богавац (Ур.), *Зборник радова са научног скупа Имплементација иновација у образовању и васпитању - изазови и дилеме* (стр. 123-134). Београд: Учитељски факултет.
- Peleman, B., et al. (2017). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 52(4), 460-472.

- Penn, H. (2005). *Understanding early childhood: Issues and controversies*. Open University Press.
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning: Inseparable dimensions of preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Pribiše Beleslin, T. & Vujić, T. (2013). Acquiring methodical skills of preservice preschool teachers: from abstract knowledge to situation based learning. *Metodički obzori*, 8(2013)2 (18), 47-65. <https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.04>
- Pribiše Beleslin, T. (2013). Early math between the culture of teaching and the culture of playing: example from Republic of Srpska. In M. Aparecida Salmaze (Ed.), *28 Simposio Mundial da OMEP Primeira Infancia no Seculo XXI: direito das crincas de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Early Childhood in the 21st Century: children's right to live, play, explore and learn about the world around them* (pp. 161-172). Editora UFMS.
- Pribiše Beleslin, T. (2014). Play in research with children. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1), 253-266. <https://hrcak.srce.hr/117846>
- Pribiše Beleslin, T. (2016). *Matematičko obrazovanje i deca. Pedagoško-metodičke ideje i modeli kroz istoriju*. Grafid.
- Pribiše Beleslin, T. (2019). *Predškolski kurikulum u teoriji i praksi*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.

- PribišeV Beleslin, T. (2025). *Institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje u digitalno doba*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- PribišeV Beleslin, T., & Partalo, S. (2024). Early childhood friendships as a significant value of education for sustainability: The voices of young children and educators. In L. Mahony, S. McLeod, A. Salamon, & J. Dwyer (Eds.), *Early childhood voices: Children, families, professionals* (pp. 85-100). Springer.
- PribišeV Beleslin, T., & Šindić, A. (2017). Students' play-like experiences within university teaching practice. In S. Pálfi, & A. Vargáné Nagy (Eds.), *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának úthai, lehetőségei 2* (pp. 96-113). Debrecen: Debrecen University Press.
- PribišeV Beleslin, T., & Travar, M. (2022). The importance of the OMEP ESD Rating Scale for building future preschool teachers' professional competencies in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Early Childhood*, 54, 139-164. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00319-w>
- PribišeV Beleslin, T., Šindić, A. & Vujić, T. (2015). Model of Integration of specific early childhood methodics: Students' perspectives on their learning in the authentic environments. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp. Ed.1), 179-195. <https://hrcak.srce.hr/137679>
- PribišeV Beleslin, T., Travar, M., Partalo, S., i Šindić, A. (2023). Osobne i profesionalne kompetencije odgajatelja za igru s djecom. U *2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference Contemporary Themes in Education - CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević*, Zagreb, Croatia. Rad 17. <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/osobne-i-profesionalne-kompetencije-odgajatelja-za-igru-s-djecom>
- Prochner, L. (2009). *History of early childhood education in Canada, Australia and New Zealand*. (prvo poglavlje, str. 1-11). UBC Press. <http://www.ubcpress.ca/books/pdf/chapters/2009/AHistoryofEarlyChildhoodEducation.pdf>
- Proyer, R. (2013). The well-being of playful adults: Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *European Journal of Humour Research*, 1(1), 84- 98. <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2013.1.1.proyer>

- Proyer, R. (2014). Perceived functions of playfulness in adults: does it mobilize you at work, rest, and when being with others? *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 64(5), 241–250. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.06.001>
- Proyer, R. T. (2012a). Examining playfulness in adults: Testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54(2), 103-127.
- Proyer, R. T. (2012b). Development and initial assessment of a short measure for adult playfulness: The SMAP. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 989-994. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.018>
- Proyer, R. T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 108, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.011>
- Proyer, R. T., & Ruch, W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: The relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1(1), 4. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-4>
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*. Palgrave MacMillan.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Републички завод за статистику. (2022). СТАТИСТИЧКИ БИЛТЕН / STATISTICAL BULLETIN. ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ / PRESCHOOL EDUCATION 2021/2022. https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/predskolsko_obrazovanje/Predskolsko_Obrzovanje_2021_2022_WEB.pdf
- Rogoff, B., Bartlett, L., & Goodman Turkanis, C. (2001). Lessons about learning as a community. In B. Rogoff, C. Turkanis Goodman & L. Bartlett (Eds.), *Learning together. Children and adults in a school community* (pp. 3-20). Oxford.

- Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations between teacher-child interaction quality and children's playfulness. *Early Child Development and Care*, 194(7-8), 883-897. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242>
- Rudnitski, R. A. (bez datuma). *Patty Smith Hill and the progressive kindergarten curriculum*. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1398&context=eandc>
- Sandberg, A., Lillvist, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1(2), 184-196. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693385>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2009). Educating the young mathematician: A historical perspective through the nineteenth century. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 297-303. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0292-x>
- Shen, X. S., Chick, G. E., & Zinn, H. C. (2014). Validating the Adult Playfulness Trait Scale (APTS): An examination of personality, behavior, attitudes, and the workplace. *American Journal of Play*, 6(3), 345-369.
- Siklander, S., Kangas, M., & Randolph, J. (2022). *Adult Playfulness: Finnish Teachers Evaluating Their Own Playfulness*. Preprint. Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/v253g> https://osf.io/preprints/osf/v253g_v1
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 27-35. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0203>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 77-89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>

- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E., & Ljubetić, M. (2014). Play and its pedagogical potential in a pre-school institution. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp. Ed. 1), 127-141.
- Smith, S. (2000). Children at play. In J. Mills & E. Mills (Eds.), *Childhood studies: A reader in perspectives of childhood* (pp. 79-96). Rutledge.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Steiner Waldorf Schools Fellowship. (2011). *Guide to the Early Years Foundation Stage in Steiner Waldorf early childhood settings*. Forest Row: SWSF.
- Stephen, C. (2010a). Pedagogy: The silent partner in early years learning. *Early Years*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575140903402881>
- Stephen, C. (2010b). The early years research-policy-practice nexus: Challenges and opportunities. In N. Yelland (Ed.), *Contemporary perspectives on early childhood education* (pp. 248-264). Open University Press.
- Stjuart, I., & Džoins, V. (2011). *Savremena transakciona analiza*. Psihopolis institut.
- Strasser, K., Balladares, J., Grau, V., Marín, V., Preiss, D. D., & Jadue, D. (2024). Playfulness and the quality of classroom interactions in preschool. *Learning and Instruction*, 93, 101941, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101941>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sylva, K. (1984). A hard-headed look at the fruits of play. *Early Child Development and Care*, 15(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/0300443840150207>

- Synodi, E., Linardakis, M., Sadauskienė, R., Kochanskienė, A., & Rimavičienė, D. (2015). Teachers' approach to playfulness in the process of education/learning in Lithuania and Greece. *Signum Temporis*, 7(1), 15-19. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2016-0002>
- Šindić, A. & Pribišev Beleslin, T. (2018). Students and preschool teachers in play with children: Playfulness approached through the Ego States. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.3), 31-50. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3052>
- Temple, S. (1999). Functional fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29(3), 164-174. <https://doi.org/10.1177/036215379902900302>
- Thiel, J. J. (2015). Vibrant matter: The intra-active role of objects in the construction of young children's literacies. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 112-131.
- Tomanović, S. (2004). Sociologija o detinjstvu i sociologija za detinjstvo. U S. Tomanović (Ur.), *Sociologija detinjstva* (str. 7-48). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence "Good-Fit" responses to children's play?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106-128. <https://doi.org/10.1080/10901021003781148>
- Tsai, C.-Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children's play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031212>
- Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Turmel, A. (2008). *A historical sociology of childhood: Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge University Press.
- Vartiainen, J., Sormunen, K., Kangas, J. (2024). Relationality of play and playfulness in early childhood sustainability education. *Learning and Instruction*, 93, 101963, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101963>

- Vella, K., Dobson, M., Rodgers, S., Om, C., Bircanin, F., Dema, T., Pillai, J., Murcia, K., & Brereton, M. (2023, December). Wired, wild, wonderful: A scoping review of early childhood nature connections fostered by digital technologies. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 38, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100619>
- Vidouson, M. (2011). *Transakciona analiza*. Psihopolis institut.
- Vu, J.A., Han, M., & Buell, M.J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460.
- Vygotsky, L. (1933/2002). Play and its role in the mental development of the child. *Vyprosy psikhologii*, 1966, No. 6. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wadsworth, D., & DiVincenti, A. (2003). Core concepts of Transactional Analysis: An opportunity born of struggle. *Transactional Analysis Journal*, 33(2), 148-161. <https://doi.org/10.1177/036215370303300206>
- Walsh, G., McGuinness, C., Sproule, L., & Trew, K. (2010). Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: What lessons have we learned? *Early Years*, 30(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/09575140903442994>
- Weikart, D. (1992). Appropriate developmental early childhood education. In UNESCO. (1992). *Educare in Europe*. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October 1992. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weldemariam, K., Chan, A., Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., Chepkwesi Katiba, T., Habte, T., & Muchanga, R. (2022). Care and social sustainability in early childhood education: Transnational perspectives. *Sustainability*, 14, 4952. <https://doi.org/10.3390/su14094952>
- Wellhausen, K., & Kieff, J. (2001). *A constructivistic approach to block play in early childhood*. Thompson Learning.

- Willekens, H., Scheiwe, K., & Nawrotzki, K. (2015). *The development of early childhood education in Europe and North America: Historical and comparative perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Wood, E. (2007). New directions in play: Consensus or collision? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35(4), 309-320. <https://doi.org/10.1080/03004270701602657>
- Wood, E., & Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*, 17(2), 22-27. <https://doi.org/10.1080/0957514970170205>
- Wu, S., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469-481 <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2011.623511>
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-4-2013/A-Qualitative-Study-of-Teachers-Involvement-in-Childrens-Play.pdf>
- Yue, X. D., Leung, C.-L., & Hiranandani, N. A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119(3), 630-640. <https://doi.org/10.1177/0033294116662842>
- Zaporožec, A.V. (godina XIVc). Dobro poznavanje deteta je neophodan uslov njegovog pravilnog vaspitanja. *Predškolsko dete*, 7-8, 158-162.
- Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., et al. (2018). Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(112). doi: 10.3389/fpsyg.2018.0112

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

371.382-053.4(0.034.2)

37.011.3-051(0.034.2)

ПРИБИШЕВ Белеслин, Тамара, 1972-

Igranje sa decomp [Elektronski izvor] : profesionalna kompetencija vaspitača / Tamara Pribišev Beleslin. - Onlajn izd. - Banja Luka : Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, 2025

Način pristupa (URL): Način pristupa

(URL): <http://ff.blupress.unibl.org/>. - Насл. са насл. екрана. -

Опис извора дана 16. 1. 2025. - Ел. публикација у ПДФ формату опсега 156 стр. - Библиографија: стр. 141-155.

ISBN 978-99997-40-17-3

COBISS.RS-ID 143797761

