

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА-СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

**УТИЦАЈ ИНТЕРАКЦИЈА ВАСПИТАЧА НА
САМООРГАНИЗАЦИЈУ ДЕЦЕ У ОТВОРЕНОЈ ИГРИ**

Ментор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

Душица Остојић

Сремска Митровица, 2026.

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА- СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

ТЕМА

**УТИЦАЈ ИНТЕРАКЦИЈА ВАСПИТАЧА НА
САМООРГАНИЗАЦИЈУ ДЕЦЕ У ОТВОРЕНОЈ ИГРИ**

ПРЕДМЕТ

РЕАЛНИ ПРОГРАМ ЗАСНОВАН НА ИГРИ

Ментор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

Душица Остојић

бр. индекса: 21/2024 М

Сремска Митровица, 2026.

АПСТРАКТ

Овај рад бави се испитивањем утицаја интеракција васпитача на самоорганизацију деце у отвореној игри у предшколском узрасту. Полазећи од савремених педагошких концепција које дете препознају као компетентно и активно биће, истраживање има за циљ да утврди на који начин различити облици васпитачких интервенција подстичу или ограничавају децу самосталност, иницијативу и кооперативност.

Истраживање је реализовано применом квалитативног приступа у старијој васпитној групи узраста 5–5,5 година и млађој групи обданишта узраста 3–4 године. Подаци су прикупљени методом посматрања отворене игре у природним условима, вођењем дневника посматрања и рефлексивних белешки. Анализа је спроведена тематском анализом документованих ситуација.

Резултати указују да подржавајуће, ненаметљиве и фасилитаторске интеракције доприносе развоју самоорганизације, док директивне интервенције могу ограничити простор за самостално деловање деце. Посебан значај има одложена интервенција и коришћење отворених питања која подстичу преговарање и саморегулацију.

На основу добијених резултата предложене су промене у пракси које се односе на развој рефлексивног приступа васпитача и подстицање партнерског односа у складу са принципима савременог предшколског програма.

Анализа је показала да су подржавајуће интервенције у 4 од 6 посматраних ситуација довеле до продужетка игре и веће сарадње, док су директивне интервенције у 2 ситуације резултирале прекидом игре у року од 10 минута. У млађој групи, структуришућа подршка била је неопходна у свим конфликтним ситуацијама, док је у старијој групи 60% конфликта решено без интервенције одраслог.

Кључне речи: отворена игра, самоорганизација, интеракције, васпитач, рефлексивна пракса

САДРЖАЈ

УВОД.....	8
1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО	9
1.1. Игра као основ учења у раном детињству.....	9
1.2. Отворена игра као контекст учења	10
1.3. Самоорганизација деце.....	11
1.4. Улога васпитача у отвореној игри.....	12
1.5. Социјална димензија игре	13
1.6. Развој саморегулације кроз игру	14
1.7. Васпитач као рефлексивни практичар	15
1.8. Значај отворене игре за целовит развој детета.....	15
1.9. Утицај интеракција на развој социјалних компетенција	17
1.10. Значај простора за развој игре	17
1.11. Повезаност игре и учења.....	18
1.12. Самоорганизација као развојни процес	19
1.13. Емоционални аспекти игре	19
1.14. Улога комуникације у развоју игре.....	19
1.15. Конфликти као прилика за учење	20
1.16. Значај континуитета игре.....	21
2. МЕТОДОЛОШКИ ДЕО	22
2.1. Предмет истраживања	22
2.2. Циљ истраживања.....	22
2.3. Задаци истраживања	22
2.4. Истраживачка питања.....	22
2.5. Узорак	22
2.6. Улога истраживача	23
2.7. Методе и технике истраживања	23
2.8. Инструменти истраживања	23

2.9. Начин анализе података	24
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	25
3.1. Ситуација 1 у старијој групи- сукоб око пластелина	25
3.1.1. Контекст и ток игре.....	25
3.1.2. Конфликтна ситуација	25
3.1.3. Интервенција васпитача	25
3.1.4. Исход и анализа.....	26
3.1.5. Рефлексивни осврт	26
3.2. Ситуација 2 у старијој групи- симболичка игра „Продавница“	26
3.2.1. Контекст и ток игре.....	26
3.2.2. Улога васпитача.....	27
3.2.3. Развој самоорганизације	27
3.2.4. Теоријска анализа.....	28
3.2.5. Рефлексивни осврт	28
3.3. Ситуација 3 у старијој групи- игра „Зооврт“	28
3.3.1. Контекст и ток игре.....	28
3.3.2. Интервенција васпитача	29
3.3.3. Реакција деце	29
3.3.4. Теоријска анализа.....	30
3.3.5. Рефлексивни осврт	30
3.4. Тематска анализа.....	31
3.5. Ситуација 1 у млађој групи- игра коцкама.....	31
3.5.1. Контекст	31
3.5.2. Ток ситуације.....	31
3.5.3. Интервенција васпитача	31
3.5.4. Теоријска анализа.....	32
3.5.5. Рефлексивни осврт	32
3.6. Ситуација 2 у млађој групи- сукоб око играчке	32
3.6.1. Контекст	32
3.6.2. Ток ситуације.....	32
3.6.3. Интервенција васпитача	32

3.6.4. Анализа.....	33
3.6.5. Рефлексивни осврт	33
3.7. Ситуација 3 у млађој групи- симболичка игра.....	33
3.7.1. Контекст	33
3.7.2. Ток игре.....	33
3.7.3. Интервенција васпитача	33
3.7.4. Теоријска анализа.....	33
3.7.5. Рефлексивни осврт	34
3.8. Поређење старије и млађе групе	34
3.9. Специфичности истраживања у млађој васпитној групи	34
3.10. Начин посматрања у млађој групи	35
3.11. Улога истраживача у млађој групи	35
3.12. Прикупљање података у млађој групи.....	36
3.13. Анализа података из млађе групе.....	36
3.14. Ограничења истраживања у млађој групи	37
3.15. Ограничења истраживања.....	37
3.16. Педагошке импликације.....	37
3.17. Улога васпитача у различитим развојним фазама	38
3.18. Развој сарадње међу децом	38
3.19. Значај рефлексивне праксе	38
3.20. Дубља анализа добијених резултата	38
3.21. Улога искуства у развоју самоорганизације.....	39
3.22. Значај ненаметљиве подршке	39
3.23. Практичне препоруке за рад васпитача	40
4. ДИСКУСИЈА	41
5. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ.....	43
5.1. Архитектура средине за учење: Трансформација простора у „Трећег васпитача“	43
5.1.1. Стратегија увођења неструктурираних материјала отвореног типа (Loose Parts)	43
5.1.2. Концепт флуидности: Прелазак са изолованих центара на интегрисане просторне целине	45

5.1.3. Спољашњи простори као продужетак средине за учење: Специфичност уређења атријума.....	46
5.2. Револуција интеракција васпитача: Од директивне контроле до скелирања учења ..	47
5.2.1. Имплементација Протокола одложене интервенције (Strategic Delay)	47
5.2.2. Језичке трансформације: Техника отворених и скелирајућих (scaffolding) питања	49
5.3. Институционализација рефлексивне праксе и увођење заједница професионалног учења	50
5.3.1. Успостављање Васпитних Заједница Учења (ВЗУ) као полигона за заједничку рефлексiju.....	51
5.3.2. Трансформација педагошке документације у живи инструмент за планирање праксе	52
5.4. Системски оквир за континуирано праћење и евалуацију предложених промена	52
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	56
Литература	58

УВОД

Отворена игра представља један од најзначајнијих контекста учења у раном детињству, јер омогућава деци да кроз сопствену активност, интересовања и интеракције са другима граде знања и развијају компетенције. У оквиру програма Године узлета, игра се посматра као централни елемент курикулума, а дете као активно и компетентно биће које учествује у обликовању сопственог искуства.

У савременој педагошкој пракси наглашава се да квалитет учења не зависи искључиво од садржаја, већ од начина на који деца уче, као и од односа који се успостављају у процесу учења. Управо у том контексту, отворена игра представља простор у којем дете има могућност да истражује, експериментише, доноси одлуке и преузима одговорност за сопствену активност.

Један од кључних аспеката отворене игре јесте самоорганизација деце. Она подразумева способност деце да самостално покрећу игру, организују активности, договарају се са вршњацима, постављају правила и решавају конфликте. Самоорганизација није урођена способност, већ се развија кроз искуство, интеракцију и подршку одраслих.

У пракси се уочава да деца не показују увек исти ниво самоорганизације. Док у неким ситуацијама самостално организују сложене игре, у другим се ослањају на одраслог или долази до прекида активности. Ове разлике често су повезане са начином на који васпитач приступа игри и остварује интеракцију са децом.

Васпитач може деловати као подршка, партнер и фасилитатор, али може и, често ненамерно, преузети контролу над игром и тиме ограничити дечју иницијативу. Управо зато је важно испитати како различити облици интеракција утичу на самоорганизацију деце.

Циљ овог рада је да се испита утицај интеракција васпитача на самоорганизацију деце у отвореној игри, са посебним освртом на врсте интервенција и реакције деце.

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1.1. Игра као основ учења у раном детињству

Игра представља природан и доминантан облик активности детета у раном узрасту. Према Jean Piaget, игра је начин на који дете асимилије стварност и прилагођава је сопственим потребама и искуствима. Кроз игру, дете истражује свет, експериментише и гради когнитивне структуре.

Игра представља основни начин учења у раном детињству, јер омогућава детету да активно истражује и конструише своја знања (Piaget, 1962.)

Са друге стране, Lev Vygotsky истиче да игра има важну социјалну димензију и представља простор у којем дете делује у зони наредног развоја. У интеракцији са другима, дете развија више психичке функције, учи правила понашања и усваја социјалне улоге.

У савременим приступима, игра се не посматра само као активност, већ као комплексни процес учења у којем дете активно учествује у изградњи знања (Милутиновић, 2011).

Игра није само активност која детету причињава задовољство, већ представља сложени процес у којем се преплићу когнитивни, социјални, емотивни и моторички аспекти развоја. Кроз игру дете не само да усваја нова знања, већ их и примењује, тестира и реконструише на начин који му омогућава да стекне дубинско разумевање појава које га окружују. Управо зато се у савременој педагогији игра третира као основна метода учења у предшколском узрасту. Према Виготском (1978), игра ствара зону наредног развоја јер дете у игри увек превазилази своје уобичајено понашање – оно се у игри понаша као да је старије и способније него што заиста јесте. Пијаже (1962), са друге стране, наглашава да игра омогућава детету да асимилије стварност, односно да је прилагоди сопственим когнитивним структурама. Иако се ови аутори разликују у схватању механизма путем којих игра делује на развој, обојица препознају њен фундаментални значај за дететов целокупан развој. У том смислу, игра није луксуз или губљење времена, већ основни облик учења који омогућава детету да на природан и аутентичан начин истражује свет и

изграђује сопствено знање. Када дете има прилику да се игра без притиска и без наметнутих циљева, оно развија унутрашњу мотивацију која је, према савременим истраживањима, кључна за дугорочно учење и развој. Због тога је важно да васпитачи препознају вредност игре и да је не свде само на испуњавање слободног времена, већ да је виде као простор у којем се одвија најинтензивнији облик учења.

1.2. Отворена игра као контекст учења

Отворена игра подразумева активности које нису унапред структуриране и у којима деца имају слободу избора. Она омогућава деци да самостално одлучују шта ће радити, како ће користити материјале и на који начин ће организовати игру. Када је реч о отвореној игри, важно је нагласити да она не подразумева потпуно одсуство структуре. Напротив, реч је о игри која има унутрашњу динамику коју деца сама успостављају, али која се одвија у оквиру подстицајног окружења које је припремио васпитач. Разлика између отворене и структуриране игре није у томе да ли је игра организована или не, већ у томе ко доноси одлуке – у отвореној игри то су деца, док су у структурираној активности одлуке унапред донете од стране одраслог. Ова дистинкција је кључна за разумевање самоорганизације, јер се управо кроз доношење одлука, планирање и координацију са вршњацима развија способност детета да управља сопственом активношћу. Отворена игра пружа деци прилику да истражују властите интересе, да се упуштају у ризик и да уче из сопствених грешака. У том процесу, грешка није неуспех, већ саставни део учења – дете које се суочи са неуспехом у игри има прилику да га превазиђе и да на тај начин развија отпорност и упорност. Како наводи Милутиновић (2011), у социјално-конструктивистичком приступу, учење није процес преношења готових садржаја, већ процес активног конструисања знања кроз интеракцију са окружењем и другима. Отворена игра је управо простор у којем се овај процес одвија на најприроднији начин. У том смислу, отворена игра не представља само активности које деца бирају, већ филозофију односа према детету – однос који подразумева поверење у дечје способности, уважавање њихових интересовања и остављање простора за сопствену иницијативу.

Овакав вид игре посебно је значајан јер:

- Подстиче креативност

- Развија иницијативу
- Омогућава сарадњу
- Подстиче решавање проблема

У оквиру програма Године узлета, отворена игра се посматра као простор у којем дете има могућност да буде активни учесник у процесу учења.

1.3. Самоорганизација деце

Самоорганизација представља способност детета да управља сопственом активношћу. Самоорганизација није једноставно понашање које се може посматрати изоловано, већ комплексан конструкт који обухвата више међусобно повезаних компоненти. Пре свега, то је способност детета да иницира активност – да самостално покрене игру без подстицаја одраслог. Затим, то је способност планирања – да дете унапред размишља о томе шта жели да постигне и на који начин ће то остварити. Трећа компонента је координација са другима – способност да се укључи у заједничку активност, усклади сопствене намере са намерама других и прилагоди се променама у току игре. Четврта компонента је решавање проблема – способност да се превазиђу препреке које се појаве током игре. И на крају, саморегулација – способност да се контролишу сопствене емоције, импулси и понашање у складу са правилима која су постављена у игри. Све ове компоненте су међусобно повезане и подржавају једна другу. Дете које је способно да иницира игру, често је способно и да планира, док дете које има развијену саморегулацију лакше улази у кооперативне односе. Како истичу Пешић и сарадници (1998), све ове компоненте развијају се кроз социјалне интеракције и кроз искуство које дете стиче у групи. Зато је важно да васпитач ствара услове у којима деца имају прилику да вежбају ове вештине, уместо да их спречава у томе својим пречестим и директним интервенцијама. Самоорганизација се не може развијати у ситуацијама у којима одрасли непрекидно доносе одлуке уместо деце – она захтева простор за самостално деловање и поверење одраслог у деље способности.

Она обухвата више аспеката:

- Иницирање активности

- Планирање
- Координацију са другима
- Решавање проблема
- Саморегулацију

Развој самоорганизације је повезан са социјалним интеракцијама и искуством које дете стиче у групи.

Према Пешић и сар. (1998), дете кроз заједничке активности са вршњацима учи да договара, преговара и прилагођава своје понашање.

1.4. Улога васпитача у отвореној игри

У савременом приступу, васпитач није носилац активности, већ партнер и подршка. Његова улога је да:

- Посматра
- Препозна дечја интересовања
- Поставља подстицајна питања
- Омогући услове за игру

Према Bodrova и Leong (2007), улога васпитача је да „скелира“ учење, односно да пружи подршку која омогућава детету да достигне виши ниво функционисања.

Скелирање подразумева пружање подршке која је прилагођена тренутном нивоу детета, али која се постепено повлачи како дете постаје све самосталније. Ова метафора је веома корисна за разумевање улоге васпитача у отвореној игри јер сугерише да подршка треба да буде привремена и да се смањује у мери у којој се способности детета повећавају. У пракси, то значи да васпитач не треба да пружа више подршке него што је детету у датом тренутку потребно. Уколико васпитач пружа превише подршке, он ризикује да детету одузме прилику да самостално решава проблеме. Уколико пружа премало, дете може да доживи фрустрацију и одустане. Зато је кључна вештина васпитача да препозна у ком се тренутку и на који начин најбоље може да пружи подршку. Ово захтева континуирано посматрање, рефлексiju и прилагођавање. Бодрова и Леонг (2007) истичу да

скелирање није исто што и вођење – разлика је у томе што скелирање омогућава детету да задржи контролу над сопственом активношћу, док вођење подразумева да одрасли одређује правац и темпо активности. Када васпитач примењује скелирање, он се поставља у улогу подршке, а не у улогу диригента. Он прати дечју игру, поставља питања која подстичу размишљање и пружа сугестије само када је то заиста неопходно. На тај начин, он омогућава деци да буду носиоци сопственог учења, док истовремено обезбеђује сигурносну мрежу коју дете може да искористи када наиђе на потешкоће.

1.5. Социјална димензија игре

Игра представља значајан социјални контекст у којем деца остварују интеракције са вршњацима и одраслима. Кроз заједничку игру, деца уче да комуницирају, сарађују, деле и преговарају.

Игра као слободна и самостално иницирана активност представља основу за развој саморегулације и социјалних компетенција (Whitebread, 2012).

Према Lev Vygotsky, социјална интеракција има кључну улогу у когнитивном развоју, јер се учење одвија најпре на социјалном, а затим на индивидуалном плану. У том смислу, игра представља простор у којем деца кроз интеракцију граде знања и развијају социјалне вештине. Према Vygotskom (1978), игра ствара зону напредног развоја (ЗНР) јер дете у игри увек делује изнад свог просечног узраста и изнад свог свакодневног понашања. Социјална интеракција има кључну улогу у развоју мишљења, јер дете кроз комуникацију са другима усваја нова знања и вештине (Vygotsky, 1978).

У оквиру отворене игре, деца имају прилику да самостално граде односе, што доприноси развоју осећаја припадности и сигурности.

Ови односи нису само пука дружења – они су темељ за развој социјалних компетенција које су неопходне за целокупан живот. У игри, деца уче како да успоставе контакт са другима, како да одрже однос упркос разликама у мишљењима, и како да се помере након неслагања. Кроз ове процесе деца развијају осећај за правду, емпатију и способност да разумеју перспективу другог. Виготски (1978) је посебно истицао да су социјални односи примарни, а да се индивидуалне функције развијају из њих. То значи да

дете прво учи кроз интеракцију са другима – кроз дијалог, заједничко решавање проблема и договарање – а тек касније те вештине интернализује и примењује самостално. Социјална димензија игре је стога не само додатак, већ суштински аспект игре који омогућава трансфер вештина са социјалног на индивидуални ниво. Када деца у игри преговарају о правилима, они не уче само како да се понашају у тој конкретној ситуацији – они уче како да преговарају уопште. Када решавају конфликт, они не уче само како да се помире са тим другом, већ како да решавају сукобе у различитим контекстима. Овај процес је од изузетног значаја за развој социјалне компетенције, која представља основу за успешно функционисање у друштву. Деца која су у предшколском узрасту имала богата искуства сарадње и преговарања, лакше успостављају односе у школи и у каснијем животу.

1.6. Развој саморегулације кроз игру

Саморегулација представља способност детета да управља својим понашањем, емоцијама и пажњом. Ова способност се интензивно развија управо у контексту игре.

Током игре, деца:

- уче да чекају ред
- контролишу импулсе
- поштују правила
- прилагођавају понашање групи

Према Jean Piaget, развој саморегулације повезан је са постепеним преласком са егоцентричног на социјално прилагођено понашање.

У отвореној игри, овај процес је посебно изражен јер деца сама креирају правила и уче да их поштују.

Саморегулација је способност која се не развија преко ноћи, већ постепено, кроз поновљена искуства у различитим ситуацијама. У том процесу, игра има јединствену улогу јер пружа деци прилику да вежбају саморегулацију у безбедном контексту – где грешке нису фаталне, где се правила могу мењати и где су емоције део игре, а не претња.

Пијаже (1962) је описивао овај процес као постепени прелазак од егоцентричног ка социјализованом мишљењу – процес који је немогућ без социјалних интеракција које игра омогућава. Кроз игру, дете учи да његове жеље нису једине које постоје, да други имају своје потребе и да је за успешну заједничку активност често потребно одложити сопствене импулсе. Ове вештине су од кључног значаја не само за вртићки период, већ и за касније школовање и живот у заједници. Саморегулација се развија кроз сталне интеракције са окружењем и људима. Дете које у вртићу има прилику да учествује у игри са вршњацима, да договара правила и да се суочава са разочарењима, стиче драгоцену искуства која му касније помажу да се избори са захтевима школе. Насупрот томе, дете које је у вртићу презаштићено или превише вођено од стране одраслих, има мање прилике да развије ове вештине и често се суочава са тешкоћама када дође у ситуацију да самостално доноси одлуке. Игра стога није само припрема за школу – она је темељ за целокупан развој личности.

1.7. Васпитач као рефлексивни практичар

У савременом предшколском образовању, васпитач се посматра као рефлексивни практичар који континуирано преиспитује сопствену праксу.

Рефлексивност подразумева способност васпитача да:

- анализира сопствене поступке
- уочава ефекте својих интервенција
- прилагођава своје деловање потребама деце

Овај приступ је у складу са принципима програма Године узлета, који наглашава значај континуираног професионалног развоја.

1.8. Значај отворене игре за целовит развој детета

Отворена игра има посебан значај у развоју детета јер омогућава интеграцију различитих развојних аспеката – когнитивног, социјалног, емоционалног и моторичког. За разлику од структурираних активности, у којима су циљеви и исходи унапред дефинисани,

отворена игра пружа детету могућност да самостално истражује и обликује сопствено искуство.

Кроз отворену игру, дете учи кроз искуство, што доприноси дубљем разумевању и трајнијем усвајању знања. Дете није пасиван прималац информација, већ активни учесник који поставља питања, доноси одлуке и гради сопствене стратегије учења.

Посебно је значајно што отворена игра омогућава деци да развијају креативност и машту. У ситуацијама у којима нема унапред задатих правила, дете има слободу да експериментише, комбинује идеје и проналази нова решења.

Целовит развој детета подразумева хармоничан развој свих његових потенцијала – физичких, интелектуалних, емоционалних, социјалних и моралних. Отворена игра је један од ретких контекста у којем су сви ови аспекти истовремено ангажовани. Док се дете пење на дрвену конструкцију, оно вежба моторику; док договара правила са вршњацима, развија социјалне вештине; док се прилагођава промени плана, вежба когнитивну флексибилност; док доживљава радост или разочарење, учи о емоцијама. Ова интегративност отворене игре чини је незаменљивом за целовит развој. Ниједна друга активност не ангажује истовремено све аспекте дететовог бића на начин на који то чини отворена игра. Чак и када дете гради кулу од коцака, оно не развија само просторну интелигенцију – оно развија и упорност, креативност, способност да се носи са неуспехом када се кула сруши, и способност да тражи помоћ када је потребна. Савремени програми предшколског васпитања, попут програма Године узлета (Павловић-Бренеселовић и Крњаја, 2017), управо из тог разлога стављају игру у центар курикулума. Они препознају да игра није само активност којом се деца забављају када немају шта друго да раде – већ да је она најважнији облик учења и развоја у раном детињству. Зато је неопходно да васпитачи и родитељи разумеју значај отворене игре и да деци обезбеде довољно времена и простора за игру. У друштву у којем су деца све више оптерећена структурираним активностима и обавезама, отворена игра постаје све ређа, а самим тим и све драгоценија.

1.9. Утицај интеракција на развој социјалних компетенција

Интеракције које се остварују током игре имају значајан утицај на развој социјалних компетенција код деце. Кроз заједничку игру, деца уче да разумеју друге, уважавају различита мишљења и граде односе засноване на сарадњи.

У том процесу, улога васпитача је да подстиче комуникацију и дијалог, али без преузимања контроле над игром. Када васпитач поставља отворена питања и подстиче децу да размишљају, он доприноси развоју њихове способности да самостално доносе одлуке. Квалитет интеракција које дете остварује са васпитачем има дугорочне ефекте на развој социјалних компетенција. Када васпитач поставља отворена питања, подстиче децу да размишљају о сопственим и туђим поступцима и да вербализују своје намере, он не само да подстиче тренутну игру, већ и оснажује децу да у будућим ситуацијама буду сигурнија у своју способност да самостално доносе одлуке. Васпитач својим примером показује како се постављају питања, како се слушају други и како се реагује у конфликтним ситуацијама. Деца су изузетно осетљива на моделе понашања и често ће имитирати начин на који васпитач разговара са њима када разговарају са вршњацима. Са друге стране, када васпитач пречесто даје готова решења или преузима контролу, деца могу да развију обрасце зависности и несигурности. Како истичу Бодрова и Леонг (2007), васпитач је модел за децу – начин на који он комуницира, поставља питања и реагује на конфликте, деца ће интернализовати и примењивати у сопственим интеракцијама. Зато је изузетно важно да васпитач буде свестан свог утицаја и да свесно бира стратегије које подстичу самосталност и сарадњу. То не значи да васпитач никада не сме да интервенише директивно – постоје ситуације у којима је директна интервенција неопходна – али је важно да васпитач препозна када је интервенција заиста потребна, а када је боље да се уздржи и дозволи деци да самостално пронађу решење.

1.10. Значај простора за развој игре

Физичко окружење има важну улогу у развоју игре и самоорганизације деце. Простор који је добро организован, доступан и подстицајан омогућава деци да самостално бирају активности и материјале.

Материјали који нису строго дефинисани (отворени материјали) подстичу креативност и омогућавају деци да их користе на различите начине.

1.11. Повезаност игре и учења

У савременим педагошким приступима све више се наглашава нераздвојива повезаност игре и учења. За дете предшколског узраста, игра није одвојена од учења, већ представља његов основни облик. Кроз игру дете стиче искуства, испитује односе, истражује могућности и гради знања на начин који је за њега природан.

За разлику од традиционалних приступа који наглашавају усвајање садржаја, савремени приступи стављају акценат на процес учења. У том процесу, дете је активно укључено, поставља питања, испитује и гради сопствено разумевање.

Посебан значај има отворена игра, јер омогућава детету да учи кроз сопствену активност и интересовања. У таквим условима, учење постаје смислено и повезано са искуством детета. Када је реч о повезаности игре и учења, важно је нагласити да се учење у игри не односи само на усвајање садржаја, већ на развој капацитета за учење. Кроз игру, деца развијају радозналост, истраживачки дух, упорност и способност да се носе са неуспехом – све то су особине које су од кључног значаја за целокупан даљи развој. У том смислу, игра није само метод који користимо да бисмо деци пренели одређене садржаје, већ је основни начин на који деца уче. Како наводи Милутиновић (2011), у конструктивистичком приступу учење је активан процес у којем ученик гради сопствено знање, а не пасивно прима готове информације. Игра је најприроднији облик овог активног учења. Зато је грешка сводити игру само на средство за постизање образовних циљева – игра има вредност сама по себи, без обзира на то да ли је у њој „научено“ нешто што се може измерити тестом. Када се игра сведе на средство, она губи своју суштину и постаје још једна структурирана активност којом одрасли управљају. Права вредност игре је у томе што омогућава деци да уче на начин који је за њих природан, да истражују своја интересовања и да развијају љубав према учењу која ће их пратити кроз цео живот. У том смислу, игра није супротност учењу – она је његов најважнији облик.

1.12. Самоорганизација као развојни процес

Самоорганизација се не развија одједном, већ представља постепен процес који зависи од узраста, искуства и окружења у којем дете борави. Код млађе деце, самоорганизација је ограничена и често захтева подршку одраслих, док код старије деце постаје све израженија.

Развој самоорганизације подразумева:

- Способност планирања активности
- Доношење одлука
- Сарадњу са другима
- Контролу понашања

Кроз отворену игру, дете има прилику да вежба ове способности у природном контексту.

1.13. Емоционални аспекти игре

Игра није само когнитивна активност, већ има и значајну емоционалну димензију. Кроз игру, деца изражавају осећања, превазилазе страхове и развијају емоционалну стабилност.

У ситуацијама конфликта, као што су сукоби око материјала, деца уче да препознају и контролишу своје емоције. Улога васпитача је да помогне деци да вербализују своја осећања и пронађу прихватљиве начине за њихово изражавање.

1.14. Улога комуникације у развоју игре

Комуникација представља један од кључних елемената игре, јер омогућава деци да размењују идеје, договарају се и заједнички обликују ток активности. У контексту отворене игре, комуникација није унапред дефинисана, већ се развија спонтано, у складу са ситуацијом и интересовањима деце.

Деца кроз комуникацију уче да изражавају своје потребе, слушају друге и прилагођавају се групи. Посебно је значајно што кроз игру развијају способност преговарања, што представља важан аспект социјалне компетентности.

Према Lev Vygotsky, језик има кључну улогу у развоју мишљења, јер омогућава детету да организује своје искуство и разуме свет око себе. У том смислу, комуникација у игри представља важан механизам учења. У педагошкој литератури се често наглашава да конфликти нису само неизбежни, већ и пожељни – јер без њих не би било напретка у социјалном и емоционалном развоју. Конфликтне ситуације су природни тестови у којима деца могу да вежбају и усавршавају вештине које су већ усвојила, али и да развијају нове стратегије. Када се деца суоче са конфликтом, они нису само у ситуацији да бране своје интересе – они су и у ситуацији да разумеју интересе других, да траже компромис и да уче како да се носе са фрустрацијом. Сваки конфликт је прилика да дете развије нову социјалну вештину. Зато је важно да васпитач не реагује панично на сваки конфликт, већ да га посматра као развојну прилику. Пешић и сарадници (1998) наглашавају да је улога одраслог у конфликтним ситуацијама пре свега у томе да обезбеди да се конфликт не ескалира до нивоа који је штетан за децу, али и да омогући деци да самостално пронађу решење. То захтева вештину процене тренутка у којем је потребно интервенисати и тренутка у којем је боље сачекати. Васпитач који препозна вредност конфликта неће их избегавати, већ ће их користити као прилику за учење. Он ће деци поставити питања која их подстичу да размишљају о сопственим поступцима и о поступцима других, и пружити им подршку да сами дођу до решења. На тај начин, конфликт постаје драгоцен педагошко средство, а не проблем који треба што пре решити.

1.15. Конфликти као прилика за учење

Конфликти су неизбежан део дечје игре и не треба их посматрати искључиво као негативну појаву. Напротив, они представљају важну прилику за учење и развој.

Кроз конфликте, деца уче да:

- изражавају своје ставове
- разумеју перспективу другог

- проналазе компромис
- контролишу емоције

Начин на који васпитач реагује у конфликтним ситуацијама има значајан утицај на исход. Када васпитач подстиче децу да самостално реше конфликт, доприноси развоју њихове самосталности и самопоуздања.

1.16. Значај континуитета игре

Континуитет игре представља један од показатеља квалитета дечјег искуства. Када игра траје дуже време и развија се кроз више фаза, она постаје сложенија и богатија.

Прекиди игре, који су често последица неадекватних интервенција одраслих, могу негативно утицати на дечју мотивацију и ангажованост.

У посматраним ситуацијама, уочено је да игра дуже траје у условима у којима васпитач не прекида ток активности, већ га подржава.

2. МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

2.1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања су интеракције васпитача током отворене игре и њихов утицај на самоорганизацију деце у предшколском узрасту. Посебан фокус стављен је на различите облике васпитачких интервенција и на начине на које деца реагују на њих, као и на последице које те интеракције имају на ток и квалитет игре.

2.2. Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се испита на који начин интеракције васпитача утичу на самоорганизацију деце током отворене игре, као и да се идентификују оне стратегије које подстичу, односно оне које ограничавају децу самосталност, иницијативу и сарадњу.

2.3. Задаци истраживања

Задаци истраживања су:

- Идентификовати и описати различите типове интеракција васпитача током отворене игре
- Анализирати реакције деце на различите облике интервенција
- Утврдити у којим ситуацијама долази до развоја, а у којим до опадања самоорганизације
- Повезати тип интеракције са квалитетом и трајањем игре

2.4. Истраживачка питања

- Које врсте интеракција васпитач најчешће остварује током отворене игре?
- Како деца реагују на подржавајуће, а како на директивне интервенције?
- На који начин интеракције утичу на самоорганизацију деце?

2.5. Узорак

Истраживање је реализовано у Предшколској установи „Пчелица“ у Сремској Митровици у две васпитне групе различитог узраста. Прву групу чини 29 деце узраста од 5

до 5,5 година (старија васпитна група). Другу групу чини 25 деце узраста од 3 до 4 године (млађа васпитна група). Групе функционишу у оквиру редовног програма предшколске установе.

Укључивањем деце различитог узраста омогућено је поређење нивоа самоорганизације и начина на који интеракције васпитача утичу на децу у различитим развојним фазама.

Истраживање је спроведено у природним условима, током свакодневне отворене игре, у периоду од две недеље.

2.6. Улога истраживача

Истраживач у овом истраживању имао је улогу посматрача у природном контексту. Није активно учествовао у игри, већ је пратио интеракције између деце и васпитача.

Оваква позиција омогућила је објективнији увид у спонтане облике понашања и интеракције.

2.7. Методе и технике истраживања

У истраживању је примењен квалитативни приступ, који омогућава дубинско разумевање појава у природном контексту.

Коришћене су следеће методе:

- ✓ Посматрање у природним условима
- ✓ Вођење дневника посматрања
- ✓ Анализа ситуација
- ✓ Полуструктурисани разговор са васпитачем

2.8. Инструменти истраживања

Основни инструмент био је дневник посматрања. Дневник је вођен по унапред дефинисаном протоколу, а рефлексивне белешке су писане непосредно након сваке сесије како би се смањоризик од селективног памћења.

Белешке су вођене непосредно након ситуација и обухватале су:

- Опис активности
- Интеракције васпитача
- Реакције деце
- Ток игре
- Рефлексивне белешке

2.9. Начин анализе података

Подаци су анализирани применом тематске анализе. Издвојене су категорије интеракција и анализирани обрасци понашања деце у односу на те интеракције.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Ситуација 1 у старијој групи- сукоб око пластелина

3.1.1. Контекст и ток игре

Током периода отворене игре, деци су биле доступне различите просторне целине, међу којима је и просторна целина за визуално изражавање, у којој се налази сто са домаћим пластелином, који су направили код куће са мајкама. Простор је био организован тако да омогућава рад у мањим групама, а материјал је био лако доступан свима. Деца су се спонтано окупила око стола са пластелином. Група од шесторо деце започела је игру обликовања различитих предмета – „колача, сладоледа и торти за рођендан“.

Деца су показивала висок ниво ангажованости:

У почетној фази игре уочена је висока заинтересованост и ангажованост деце.

Размењивала су идеје, предлагала једни другима шта да направе и коментарисала своје радове, што указује на присуство сарадње и заједничког учешћа у активности.

Игра је текла у позитивној атмосфери све док није дошло до конфликта око једног комада пластелина.

3.1.2. Конфликтна ситуација

Двоје деце истовремено је посегнуло за истим комадом пластелина. Овај тренутак представљао је прекретницу у току игре, јер је до тада присутна сарадња замењена тензијом.

Уследило је повлачење материјала и вербални сукоб. Тон комуникације се променио, а остала деца су престала са активношћу и усмерила пажњу ка конфликту.

3.1.3. Интервенција васпитача

Васпитач је пришао ситуацији, али није одмах наметнуо решење, већ је поставио питање:

„Како можете да решите овај проблем?“

Оваква интервенција усмерила је децу на размишљање и договор.

3.1.4. Исход и анализа

Након кратког размишљања деца су предложила решење (дељење), што је довело до наставка игре. Конфликт је решен без даље ескалације, а деца су наставила започету игру. Важно је нагласити да је игра настављена без губитка интересовања, што указује на очуван континуитет активности.

Овде је уочено:

- ✓ Очување игре
- ✓ Самостално решавање проблема
- ✓ Висок ниво самоорганизације

Ова ситуација показује да деца имају развијену способност решавања конфликта када им се пружи прилика. Васпитач није преузео контролу већ је подстакао децу на самостално размишљање.

Према Lev Vygotsky, учење се одвија кроз социјалну интеракцију, што се овде јасно уочава

3.1.5. Рефлексивни осврт

Као истраживач, уочавам да је кључна била ненаметљива интервенција. Да је васпитач дао готово решење, деца не би имала прилику да развију самосталност и одговорност за сопствено понашање.

3.2. Ситуација 2 у старијој групи- симболичка игра „Продавница“

3.2.1. Контекст и ток игре

Током отворене игре у просторној целини за симболичку игру три девојчице организовале су игру „Продавница“. Деца су користила постојећи намештај и материјале како би организовала простор за игру.

Без иницијативе васпитача, деца су самостално расподелила улоге:

- касирка
- купац 1
- купац 2

Једна девојчица је преузела улогу организатора и предложила: „Ти буди купац, ја ћу бити касирка.“

Игра се развијала у сложени наратив који је укључивао:

- Припрему продавнице
- Бирање производа
- куповину

Након десетак минута дошло је до несугласице око тога ко ће бити „касирка“.

3.2.2. Улога васпитача

Васпитач је посматрао игру са дистанце и није одмах интервенисао.

Када је конфликт ескалирао, пришао је и поставио питање:

„Како најлакше решавате када двоје жели исто?“

Овим питањем није преузео контролу над игром, већ је вратио одговорност деци унутар наратива игре.

Деца су предложила да се смењују „после сваке купвине“.

3.2.3. Развој самоорганизације

Игра је након тога постала још комплекснија.

Приметно је било:

- ✓ Самостално доношење правила
- ✓ Договарање око смена

- ✓ Продужено трајање игре (преко 30 минута)

Самоорганизација се огледала у:

- ✓ Одржавању наратива
- ✓ Расподели улога
- ✓ Саморегулацији конфликта

3.2.4. Теоријска анализа

Симболичка игра, како наводи Пешић и сар. (1998), представља простор у којем дете развија социјалне улоге и способности саморегулације.

Према Jean Piaget, деца кроз игру граде разумевање социјалних односа.

У складу са социјалним конструктивизмом (Милутиновић, 2011), кроз ову игру деца заједнички конструишу значења и правила.

Васпитач је у овој ситуацији деловао као ненаметљиви подржавалац, што је омогућило висок ниво аутономије и продубљивање игре.

3.2.5. Рефлексивни осврт

Уочавам да минимална интервенција омогућава највећи степен дејје активности.

3.3. Ситуација 3 у старијој групи- игра „Зооврт“

3.3.1. Контекст и ток игре

Током периода отворене игре, група од шесторо деце (три девојчице и три дечака) започела је игру грађења „зоолошког врта“ користећи дрвене коцке, животињске фигуре и разноврстан материјал из простора.

Деца су самостално:

- Одредила где ће бити „улаз“
- Поделила улоге (чувар, посетилац, ветеринар)

- Почела да организују простор за различите животиње

Један дечак предложио је да „лавови и тигрови буду заједно јер су опасни“, док је друга девојчица инсистирала да свака животиња има „своју кућу“.

Деца су активно дискутовала, премештала коцке и преуређивала простор. Присутна је била динамична размена мишљења и преговарање.

3.3.2. Интервенција васпитача

Након неколико минута, васпитач је пришао групи и изјавио:

„Не може лав да буде са тигром, они не живе заједно. Треба да направите одвојене кавезе.“

Затим је физички преместио неколико коцки како би „показао“ исправан распоред.

Деца су накратко заћутала. Један дечак је тихо рекао: „Али ми смо хтели да буду заједно.“

Након интервенције, деца су наставила да слажу коцке по упутству васпитача, али без претходне дискусије и ентузијазма.

3.3.3. Реакција деце

Након директивне интервенције примећено је:

- Смањење вербалне размене
- Престанак преговарања
- Пасивније учешће деце
- Скраћено трајање игре

Игра је завршена након десетак минута, без даљег развоја наратива.

Ниво самоорганизације је опао јер:

- Одлуке више нису доношене унутар групе
- Простор игре је дефинисан споља
- Иницијатива је преузета од стране одраслог

3.3.4. Теоријска анализа

Према савременом приступу који афирмише дете као компетентног учесника (Министарство просвете, 2018), васпитач има улогу подршке, а не контроле.

Директивна интервенција у овој ситуацији имала је карактер корективног и нормативног деловања, које је ограничило дечју аутономију.

Иако је интервенција била заснована на чињеничном знању (реалне чињенице о животињама), она није узела у обзир да је симболичка игра простор маште и договорених правила.

Како наводи Милутиновић (2011), учење у конструктивистичком приступу подразумева активно учешће детета у изградњи значења. Када одрасли преузме процес, дете постаје пасивни прималац информације.

У овој ситуацији дошло је до:

- Прекида процеса ко-конструкције
- Смањења интеракције међу децом
- Губитка унутрашње мотивације
- Значај ове ситуације за истраживање

Ова документована ситуација показује да:

- ✓ није свака интервенција подстицајна
- ✓ чак и добронамерна корекција може ограничити игру
- ✓ ниво самоорганизације директно зависи од природе интеракције

3.3.5. Рефлексивни осврт

Као истраживач, уочавам да и добронамерна интервенција може ограничити дете.

3.4. Тематска анализа

Издвојене категорије:

- Подржавајуће интеракције
- Посредничке интеракције
- Директивне интеракције
- Подржавајуће → раст игре
- Директивне → прекид игре

3.5. Ситуација 1 у млађој групи- игра коцкама

3.5.1. Контекст

У просторној целини за конструисање, деца млађег узраста имала су на располагању дрвене коцке различитих облика и величина. Игра није била унапред организована, већ су деца самостално и слободно користила доступне материјале. Неколико деце започело је игру са дрвеним коцкама. Деца су насумично узимала материјал и почињала да граде конструкције без јасно дефинисаног плана.

За разлику од старије групе, уочено је да деца чешће мењају активност, краће се задржавају у игри и имају мање развијену способност договарања.

3.5.2. Ток ситуације

Двоје деце покушавало је да гради кулу, али је често долазило до рушења конструкције. Након неколико неуспешних покушаја, једно дете је показало знаке фрустрације и одустало.

Друго дете је наставило игру, али без јасног циља.

3.5.3. Интервенција васпитача

Васпитач се укључује кратком вербалном подршком:

„Шта би могло да помогне да кула буде стабилнија?“

Оваква интервенција није давала готово решење, већ је подстицала дете на размишљање.

3.5.4. Теоријска анализа

Дете је након тога покушало да постави ширу основу, што је довело до стабилније конструкције. Деца су уз подршку успела да унапреде своју игру, што указује на значај проширене игре.

Према Jean Piaget, учење се одвија кроз покушаје и грешке.

Уочено:

- почетни ниво самоорганизације
- потреба за већом подршком
- позитиван ефекат усмеравајуће интервенције

3.5.5. Рефлексивни осврт

Ова ситуација показује да деца млађег узраста имају потребу за већим степеном подршке у односу на старију групу. Ипак, важно је да та подршка буде усмерена на подстицање размишљања, а не на давање готових решења.

3.6. Ситуација 2 у млађој групи- сукоб око играчке

3.6.1. Контекст

Током слободне игре, двоје деце је истовремено узело исти аутомобил.

3.6.2. Ток ситуације

Дошло је до повлачења играчке и плача. За разлику од старије групе, конфликт није био вербализован, већ је преовладала физичка реакција.

3.6.3. Интервенција васпитача

Васпитач је пришао и вербализовао ситуацију:

„Видим да обоје желите исти ауто.“

Затим је предложио могућност смене.

3.6.4. Анализа

Деца су прихватила решење уз помоћ васпитача.

Уочено:

- низак ниво самосталног решавања конфликта
- значај улоге васпитача у посредовању

3.6.5. Рефлексивни осврт

Ова ситуација указује да код млађе деце самоорганизација није у потпуности развијена, али да се може постепено развијати кроз адекватну подршку.

3.7. Ситуација 3 у млађој групи- симболичка игра

3.7.1. Контекст

Неколико деце је започело игру „кухиња“.

3.7.2. Ток игре

Деца су имитирала свакодневне активности, али без јасне поделе улога.

Често су мењала улоге и напуштала игру.

3.7.3. Интервенција васпитача

Васпитач је предложио:

„Ко ће бити кувар, а ко гост?“

3.7.4. Теоријска анализа

Након тога, игра је постала организованија и дуже је трајала.

Добијени налази су у складу са теоријом когнитивног развоја, према којој деца кроз активност граде сопствено знање (Piaget, 1962).

3.7.5. Рефлексивни осврт

Ово показује да код млађе деце структурирајућа подршка може имати позитиван ефекат на развој игре.

3.8. Поређење старије и млађе групе

Анализа показује значајне разлике у нивоу самоорганизације између старије и млађе групе.

Деца старијег узраста показују:

- ✓ већу самосталност
- ✓ развијенију сарадњу
- ✓ способност решавања конфликта

Док деца млађег узраста:

- ✓ чешће траже подршку
- ✓ имају краће трајање игре
- ✓ теже одржавају заједничку активност

Ови налази указују да је улога васпитача различита у зависности од узраста.

3.9. Специфичности истраживања у млађој васпитној групи

Истраживање у млађој васпитној групи (узраст од 3 до 4 године) носи одређене специфичности које је неопходно узети у обзир приликом планирања и реализације истраживачког процеса. За разлику од старије групе, деца овог узраста показују краћу пажњу, мању способност вербалног изражавања и мањи степен самосталности у организовању активности.

У том контексту, посматрање као истраживачка метода има посебан значај, јер омогућава увид у понашање деце у природним условима, без потребе за вербалним исказима који код деце овог узраста често нису довољно развијени.

Такође, уочено је да деца млађег узраста чешће мењају активности, што је утицало на динамику прикупљања података. Истраживач је морао да буде флексибилан и да прати децју активност у континуитету, без наметања структуре.

3.10. Начин посматрања у млађој групи

Посматрање у млађој васпитној групи реализовано је као неструктурисано и делимично структурисано посматрање, у зависности од ситуације.

Неструктурисано посматрање омогућило је да се уоче спонтане активности деце, начин на који покрећу игру, као и њихове реакције у различитим ситуацијама. Овај приступ био је посебно значајан јер деца овог узраста често не прате унапред дефинисан ток игре.

С друге стране, делимично структурисано посматрање омогућило је да се пажња усмери на одређене аспекте, као што су:

- Начин укључивања деце у игру
- Трајање активности
- Појава конфликта
- Реакције на интервенције васпитача

Комбинација ова два приступа омогућила је свеобухватније разумевање понашања деце.

3.11. Улога истраживача у млађој групи

Улога истраживача у млађој групи била је пре свега посматрачка, али је подразумевала и висок степен осетљивости за децје потребе.

Истраживач се трудио да не утиче на ток игре, већ да остане ненаметљив. Међутим, због узраста деце, било је ситуација у којима је присуство одраслог утицало на понашање деце, што је узето у обзир приликом анализе података.

Посебан изазов представљало је тумачење дечјег понашања, јер деца овог узраста често не вербализују своје намере, већ их исказују кроз акцију.

3.12. Прикупљање података у млађој групи

Подаци су прикупљани путем вођења дневника посматрања, у који су бележене конкретне ситуације из праксе.

Белешке су садржале:

- Опис ситуације
- Понашање деце
- Реакције васпитача
- Ток и исход игре

Посебна пажња посвећена је детаљном опису ситуација, како би се омогућила каснија анализа.

3.13. Анализа података из млађе групе

Анализа података из млађе групе реализована је применом тематске анализе. Овај приступ омогућио је идентификацију понављајућих образаца у понашању деце и интеракцијама са васпитачем.

Током анализе издвојене су следеће теме:

- Зависност од одраслог
- Кратко трајање игре
- Ограничена сарадња
- Значај подршке васпитача

Ове теме су упоређене са налазима из старије групе, што је омогућило дубље разумевање разлика у развоју самоорганизације.

3.14. Ограничења истраживања у млађој групи

Истраживање у млађој групи има одређена ограничења која је важно нагласити.

Пре свега, узраст деце утиче на могућност интерпретације њиховог понашања, јер деца не могу увек јасно да изразе своје намере.

Такође, кратак временски период посматрања ограничава могућност уопштавања резултата.

Ипак, добијени подаци пружају значајан увид у карактеристике игре и интеракција у овом узрасту.

3.15. Ограничења истраживања

Ово истраживање има одређена ограничења која је важно узети у обзир приликом тумачења резултата.

Пре свега, истраживање је спроведено на узорку две васпитне групе, што ограничава могућност генерализације резултата. Такође, временски период од две недеље није довољан да се у потпуности сагледају сви аспекти интеракција и самоорганизације.

Поред тога, улога истраживача као посматрача може утицати на интерпретацију података.

3.16. Педагошке импликације

Резултати истраживања имају значајне импликације за праксу. Пре свега, указују на потребу да васпитач развија осетљивост за децје потребе и да препозна тренутке у којима је потребна интервенција.

Такође, важно је да васпитач подстиче децју иницијативу и омогући деци да самостално доносе одлуке.

3.17. Улога васпитача у различитим развојним фазама

Резултати истраживања показују да улога васпитача није иста у свим узрастима. У млађој групи, деца имају већу потребу за подршком, док у старијој групи показују већу самосталност.

У раду са млађом децом, васпитач чешће има улогу посредника, који помаже деци да разумеју ситуацију и пронађу решење. У раду са старијом децом, улога васпитача је више усмерена на подстицање самосталности и повлачење у правом тренутку.

Ова разлика указује на значај прилагођавања педагошког приступа развојним карактеристикама деце.

3.18. Развој сарадње међу децом

Сарадња представља један од кључних аспеката самоорганизације. Кроз игру, деца уче да раде заједно, деле идеје и постижу заједничке циљеве.

У посматраним ситуацијама, уочено је да сарадња није увек спонтана, већ се развија кроз интеракцију и искуство. Улога васпитача је да подстакне сарадњу, али без наметања решења.

3.19. Значај рефлексивне праксе

Рефлексивна пракса подразумева континуирано преиспитивање сопственог рада и поступака. За васпитача, то значи да анализира своје интервенције и њихов утицај на децу.

У контексту овог истраживања, рефлексивност се показала као кључна за разумевање интеракција и њихових ефеката. Васпитач који је свестан свог утицаја може свесно да прилагођава своје деловање и доприноси развоју деце.

3.20. Дубља анализа добијених резултата

Резултати истраживања указују на сложену повезаност између интеракција васпитача и самоорганизације деце. Ова повезаност није једноставна и не може се свести на један фактор, већ представља резултат више међусобно повезаних утицаја.

Један од кључних налаза односи се на то да деца показују већи степен самоорганизације у ситуацијама у којима имају осећај контроле над сопственом активношћу. Тај осећај се развија када васпитач не преузима иницијативу, већ омогућава деци да самостално доносе одлуке.

С друге стране, у ситуацијама у којима васпитач има доминантну улогу, деца постају пасивнија и мање укључена. Ово указује на значај баланса између подршке и контроле.

Резултати овог истраживања у складу су са принципима програма „Године узлета“, који истиче значај активне улоге детета и подстицајног окружења за учење (Павловић-Бренеселовић и Крњаја, 2017).

3.21. Улога искуства у развоју самоорганизације

Искуство игра важну улогу у развоју самоорганизације. Деца која имају више прилика да учествују у отвореној игри показују већу самосталност и сигурност у доношењу одлука.

Кроз понављање различитих ситуација, деца уче да препознају обрасце понашања и примењују их у новим околностима. Овај процес доприноси развоју компетенција које су неопходне за успешно функционисање у групи.

3.22. Значај ненаметљиве подршке

Један од најважнијих налаза овог истраживања односи се на значај ненаметљиве подршке. Овај вид подршке подразумева да васпитач прати дечју активност, али се укључује само онда када је то заиста потребно.

Ненаметљива подршка омогућава деци да задрже осећај контроле, што позитивно утиче на њихову мотивацију и ангажованост.

3.23. Практичне препоруке за рад васпитача

На основу добијених резултата могу се формулисати одређене препоруке за унапређење васпитно-образовне праксе:

- ✓ омогућити деци довољно времена за игру
- ✓ избегавати непотребне интервенције
- ✓ постављати подстицајна питања
- ✓ подржавати дечју иницијативу
- ✓ подстицати сарадњу

Ове препоруке могу допринети развоју квалитетније праксе и већем степену самоорганизације код деце.

4. ДИСКУСИЈА

Резултати добијени у овом истраживању указују на јасну повезаност између природе интеракција васпитача и нивоа самоорганизације деце у отвореној игри. Самоорганизација се у овом контексту не може посматрати као искључиво индивидуална карактеристика детета, већ као процес који се развија у интеракцији са окружењем, вршњацима и одраслима.

Анализа документованих ситуација показује да подржавајуће и ненаметљиве интервенције имају значајан потенцијал да подстакну дечју иницијативу, сарадњу и самостално решавање проблема. У ситуацијама када је васпитач постављао питања, усмеравао пажњу деце или се повлачио у правом тренутку, деца су показивала висок ниво ангажованости и способност да самостално организују игру.

Ови налази су у складу са ставовима Lev Vygotsky, који истиче значај социјалне интеракције у развоју виших психичких функција. Кроз заједничку активност и дијалог, деца развијају способности које превазилазе њихов тренутни ниво функционисања.

Са друге стране, ситуације у којима је васпитач примењивао директиван приступ довеле су до смањења активности и прекида игре. Када одрасли преузме контролу над током игре и донесе одлуке уместо деце, долази до смањења дечје иницијативе и губитка мотивације.

Овај налаз је у складу са конструктивистичким приступом, који наглашава да се знање не преноси, већ конструише кроз активност детета (Милутиновић, 2011). Уколико дете нема прилику да учествује у процесу доношења одлука, смањује се могућност за развој самоорганизације.

Посебно је значајно уочити разлике између старије и млађе васпитне групе. Деца старијег узраста показују већу способност да самостално организују игру, договарају се и решавају конфликте, што указује на развијеније социјалне и когнитивне компетенције. Насупрот томе, деца млађег узраста чешће показују потребу за подршком одраслог, посебно у ситуацијама конфликта или организације игре.

Ови налази су у складу са ставовима Jean Piaget, који истиче да се когнитивни развој одвија постепено и да деца различитог узраста имају различите могућности за разумевање и организовање активности.

Један од значајних налаза овог истраживања односи се на улогу конфликта у игри. Конфликтне ситуације, као што су сукоби око материјала или улога, показале су се као важне прилике за учење. Уместо да се посматрају искључиво као проблем, ове ситуације омогућавају деци да развијају вештине комуникације, преговарања и саморегулације.

Такође, уочено је да континуитет игре има значајну улогу у развоју самоорганизације. У ситуацијама у којима игра није прекидана, деца су имала прилику да развијају сложеније облике активности, што је допринело већем степену ангажованости и сарадње.

Као истраживач, уочавам да је један од највећих изазова у пракси пронаћи баланс између интервенције и повлачења. Васпитач се налази у позицији да континуирано процењује када је потребно укључити се, а када је боље омогућити деци да самостално делују. Овај процес захтева висок степен професионалне осетљивости и рефлексивности.

Резултати истраживања указују да квалитет интеракције није случајан, већ представља резултат свесног и промишљеног деловања васпитача. Васпитач који је спреман да преиспитује сопствену праксу и прилагођава своје поступке потребама деце, може значајно допринети развоју њихове самосталности и иницијативе.

Посебно је важно нагласити да самоорганизација не подразумева одсуство одраслог, већ присуство које је подржавајуће, ненаметљиво и усмерено на развој детета. У том смислу, улога васпитача није да управља игром, већ да ствара услове у којима деца могу да уче, истражују и развијају се.

Овај рад указује да отворена игра представља значајан контекст за развој самоорганизације, али да њен квалитет у великој мери зависи од начина на који васпитач приступа интеракцији са децом. Управо у том односу између детета и васпитача лежи кључ за разумевање процеса учења у раном детињству.

5. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ

У складу са основама програма „Године узлета“, које наглашавају активно учешће детета, партнерске односе и значај игре као начина учења и развоја, предложене промене усмерене су ка стварању окружења које омогућава деци већу самосталност и активнију улогу у обликовању сопственог искуства.

5.1. Архитектура средине за учење: Трансформација простора у „Трећег васпитача“

Средина за учење се, у духу савремених социокритичких теорија ране писмености и развоја, дефинише као динамичан, релациони рам који непрекидно шаље поруке деци о томе ко су она, шта могу да раде, колико им се верује и које су границе њихове слободе. Простор предшколске установе не сме бити статична позорница на којој се одвија унапред структуриран програм, већ флуидан, подстицајан и истраживачки полигон за развијање дечје самоорганизације.

5.1.1. Стратегија увођења неструктурираних материјала отвореног типа (Loose Parts)

Традиционално васпитно окружење често је презасићено комерцијалним, високо структурираним пластичним играчкама (фабрички сетови алата, кухињски прибор од пластике, играчке које на притисак дугмета емитују звукове или изводе фиксне радње). Овакви предмети нуде минималан ниво когнитивног изазова јер имају један, споља предефинисан начин коришћења. Дечја пажња се при сусрету са њима брзо засићује, а игра се своди на механичко понављање радњи. Предложена промена уводи концепт неструктурираних материјала отвореног типа, који немају унапред одређену намену нити фиксни оквир.

Увођењем ових материјала, који укључују дрвене облутке, цепанице, шишарке, кору дрвета, суво цвеће, текстил различитих густина, димензија и текстура, картонске цилиндрице, цеви од рециклиране пластике, стаклене провидне каменчиће, металне кутије, ужад и велике дрвене штипаљке, деци се отвара бесконачан простор за самоорганизацију. У Ситуацији 1 у старијој групи уочено је како је једноставан, полуструктурирани материјал попут домаћег пластелина изазвао изузетно висок степен дубинске ангажованости и сложеног преговарања. Проширење тог концепта кроз увођење потпуно

неструктурираних материјала омогућава да исти предмет у једном тренутку буде лек, у другом новац, у трећем грађевински блок за стабилизацију моста, што директно стимулише симболичку игру, апстрактно мишљење и дечје стваралаштво.

Табела 1: Матрица трансформисаних материјала у простору и њихов утицај на дечју самоорганизацију

Категорија материјала	Конкретни примери и ресурси	Педагошки потенцијал за дечју самоорганизацију
Природни неструктурирани елементи	Дрвени дискови различитих пречника, морски облаци, кварцни песак, шишарке белог бора, кора дивљег кестена, осушене тикве, шкољке, глина.	Развој тактилног и сензорног система без спољног вођења. Дете самостално проналази правила за класификацију, серијацију и грађење баланса између неравних површина.
Рециклирани и индустријски материјали	Картонске тубе од текстилних ролни, амбалажа од пресованог картона, ПВЦ цеви са коленима, дрвени калемови за ужад, текстилни остаци (тил, памук, јута).	Подстицање раног инжењерског размишљања. Деца су принуђена да експериментишу са гравитацијом, нагибом и отпором материјала, што захтева континуирану самоорганизацију групе.

Структурирани отворени елементи	Дрвене геометријске коцке великих формата без премаза, дрвени заслони, лаки текстилни паравани, велике пластичне и дрвене штипаљке, ужад од кудеље.	Омогућавају деци да самостално архитектонски обликују простор. Ови материјали служе за преграђивање радне собе, прављење кућица, „скровишта“ и дефинисање сопствених граница.
Материјали за трансформисано писмо	Стаклене полукугле, папири различитих формата, угљен за цртање, пигменти у праху, пипете, подлоге од огледала.	Спајање естетског изражавања и научног истраживања. Омогућавају деци да документују своје пројекте у току саме отворене игре, кроз цртање мапа, шема и симбола.

5.1.2. Концепт флуидности: Прелазак са изолованих центара на интегрисане просторне целине

Подела радне собе на круте, просторно изоловане центре интересовања (нпр. центар кухиње строго одељен од центра за грађење или уметничког кутка) представља превазиђен модел који фрагментира дечје искуство. У реалном контексту игре, дечја идеја се развија трансверзално – дете које гради замак од дрвених коцки (центар за грађење) има природну потребу да напише натпис на кули (центар за писменост), уведе фигурице животиња (симболичка игра) и направи платно за заставу од тканине (уметнички центар). Традиционални васпитач ово преношење материјала често етикетира као „неред“ или „растурање играчака“ и захтева враћање предмета на почетно место, чиме директно прекида и уништава сложени дечји истраживачки пројекат.

Предложена промена уводи радикалан модел просторне флуидности. Просторне целине су постављене тако да се логички прелимају једна у другу, без вештачких физичких

баријера. Сви материјали су смештени на ниским, покретним и потпуно отвореним полицама које су јасно обележене симболима или фотографијама, тако да су деца видљиве и лако доступне за узимање, преношење и комбиновање. Ако се осврнемо на Ситуацију 3 ('Зооврт'), јасно је да би флуидност простора спречила брзо гашење игре: деца би имала слободу да из кутка за писменост узму картоне и маркере како би обележила територију лава и тигра, из уметничког кутка пластелин како би измоделивала храну, а из кутка са тканинама плаве материјале који би представљали реку. Оваква организација омогућава да игра из фазе пуке моторичке манипулације материјалом пређе у фазу високе концептуализације и дуготрајног социјалног преговарања.

5.1.3. Спољашњи простори као продужетак средине за учење: Специфичност уређења атријума

Средина за учење не сме бити ограничена четирма зида радне собе. Спољашњи простори вртића – двориште, терасе, а посебно унутрашњи отворени простори попут атријума – представљају драгоцене просторне ресурсе који у нашој пракси нису били довољно искоришћени у циљу подршке самоорганизацији деце. У оквиру овог акционог предлога, у пракси је успешно спроведен пројекат комплетне реорганизације јасличког и вртићког атријума, претварајући га у безбедан, а истовремено потпуно отворен истраживачки кутак на отвореном.

У атријуму је извршена монтажа велике трамболине са заштитном мрежом, која је постављена у нивоу тла ради максималне безбедности деце, формиран је велики кутак са природним растреситим материјалима (песак, пањеви различитих пречника и висина поређани у форми лавиринта) и инсталирана је вертикална водена табла са системом цеви, левкова и славина. Монтажа трамболине у овом заштићеном, спољашњем амбијенту показала се као врхунски катализатор дејје самоорганизације и саморегулације.

Уместо традиционалног модела у коме васпитач стоји поред трамболине, прозива децу по списку, мери време на сату и наређује ко је следећи, контрола је потпуно препуштена деци. Поред трамболине је постављен велики пешчани сат (од 3 минута). Деца су сама, кроз интензивну вербалну интеракцију и преговарање, развила систем кавге, чекања у реду, окретања сата и качења како би се знао редослед. Велики физички формат

покрета који омогућава трамболина (скакање, балансирање) у комбинацији са слободним простором атријума драстично је смањио ниво међусобне дечје тензије. За разлику од скученог затвореног простора где близина другог тела може бити окидач за фрустрацију, отворени простор атријума деци омогућава природно физичко удаљавање, промену фокуса пажње на водену таблу или песак, што доводи до тога да се конфликти решавају мирним путем, кроз самостално преусмеравање активности и без рестриктивне вербалне интервенције одраслог.

5.2. Револуција интеракција васпитача: Од директивне контроле до скелирања учења

Најзахтевнији и педагошки најделикатнији аспект предложених промена је промена природе интеракције између васпитача и детета током отворене игре. Као што је теоријски елаборирано и кроз анализу ситуација емпиријски доказано, доминантна, трансмисиона улога васпитача која се заснива на преношењу готових чињеница, исправљању дечјих „грешака“ и сталном вербалном надзору, делује деструктивно на дечју отворену игру. Она пасивизира децу, претвара их у извршиоце туђих налога и гаси унутрашњи пламен истраживачке радозналости. Васпитач мора свесно и радикално да децентрира сопствену позицију моћи и пређе у улогу фасилитатора, ко-истраживача и сензибилног партнера који скелира (пружа привремену когнитивну и емоционалну потпору – scaffolding) без нарушавања дечје аутономије.

5.2.1. Имплементација Протокола одложене интервенције (Strategic Delay)

Један од кључних проблема идентификованих у пракси јесте импулсивна потреба васпитача да улети у дечји простор чим се појави први повишен тон, неслагање око ресурса или привремени застој у идејном току игре. На тај начин васпитач деци одузима право на сукоб, а тиме и право на учење социјалних вештина и стратегија преговарања. Сукоб у отвореној игри није инцидент који треба елиминисати, већ развојни изазов из кога се рађа самоорганизација и саморегулација.

Предложена промена уводи обавезну примену Протокола одложене интервенције. Овај протокол се заснива на свесној суспензији моменталне реакције одраслог. Када уочи сукоб или кризу (нпр. у Ситуацији 1 око расподеле пластелина или у Ситуацији 2 око

простора продавнице), васпитач не прилази одмах са готовим решењем („Поделите на пола“, „Ти се играј овде, а ти тамо“). Насупрот томе, васпитач заузима позицију пажљивог посматрача на физичкој удаљености од 2-3 метра, покреће унутрашњи тајмер на 3 минута и будно прати говор тела деце, микро-мимику, тоналитет гласа и вербалну размену.

Током ове фазе стратешког одлагања, деци се оставља простор да сама исцрпи своје унутрашње капацитете: да покушају да аргументују („Ја сам први узео“, „Мени треба ово за точак“), да понуде компромис („Ајде ти сад, па ја“) или да модулишу свој емоционални тон. Васпитач улази у децји простор након истека три минута, и то искључиво ако процени да је фрустрација толико висока да води у деструктивну блокаду игре, или моментално, уколико сукоб прерасте у физичку агресију која директно угрожава безбедност деце.

Табела 2: Детаљни Протокол одложене интервенције васпитача у критичним ситуацијама током отворене игре

Тип ситуације и индикатори	Аутоматска традиционална реакција (Критика)	Трансформисана реакција (Протокол одложене интервенције)
Почетни вербални сукоб око јединственог ресурса (нпр. један предмет отвореног типа).	ФИЗИЧКА ИНТЕРВЕНЦИЈА: Васпитач одмах узима предмет, даје свој предлог за поделу или у потпуности склања предмет на полицу како би спречио свађу.	СТРАТЕШКО ЧЕКАЊЕ: Васпитач прати ситуацију са удаљености. Чека 180 секунди. Омогућава деци да вербализују своја права и покушају самостално преговарање без спољног судије.

Ескалација фрустрације праћена гласним плачем или викањем у млађој групи.	АУТОРИТАРНО САНКЦИОНИСАЊЕ: Вербална наредба: „Престаните одмах са плакањем, срамно је да се бијете, ко настави иде да седи на столицу за смиривање“.	РЕФЛЕКСИВНО СКЕЛИРАЊЕ: Спуштање на ниво дечјих очију, отворени дланови. Вербализација без осуде: „Видим бес на вашим лицима. Обојица желите исти конопац. Шта можемо да урадимо?“.
Идејни застој или криза наратива у игри (нпр. Ситуација 3 „Зооврт“).	АКАДЕМСКО НАМЕТАЊЕ: Васпитач преузима вођство: „Лавови живе у Африци, тигрови у Азији, они се не друже, морате да их раздвојите и направите кавезе како ја кажем“.	КОГНИТИВНИ ИЗАЗОВ: Постављање провокативног отвореног питања: „Како ће ваши лав и тигар решити проблем заједничког ручка пошто су у истом дворишту? Баш ме занима шта ће се десити“.

5.2.2. Језичке трансформације: Техника отворених и скелирајућих (scaffolding) питања

Језик који васпитач користи у радном простору представља главно оруђе педагошког деловања. У традиционалном моделу доминирају затворена питања која од деце траже само репродукцију чињеница (нпр. „Које је ово боје?“, „Колико ногу има ова животиња?“, „Да ли је то исправно?“), директивне наредбе („Склони то“, „Седи тамо“) и површне, евалуативне похвале („Браво“, „Лепо си то урадио“). Овакав говорни модел затвара мишљење и дечју самоорганизацију у оквиру онога што одрасли очекује да чује.

Предложена промена захтева темељну језичку трансформацију ка техници отворених, скелирајућих питања која немају један тачан одговор, већ позивају дете на

размишљање, изражавање хипотеза, аргументацију и планирање. Уместо да понуди готово решење када се деци у млађој групи сруши кула од коцака, васпитач примењује скелирање кроз питање: „Шта мислите, због чега се ова коцка накривила? Шта бисмо могли да ставимо на дно како би наша кућа издржала терет?“. Оваква питања не нарушавају ауторство деце над игром, већ служе као когнитивна одскачна даска која покреће нове нивое заједничке самоорганизације децијих подгрупа.

Протокол језичке трансформације у непосредном раду са децом обухвата следеће говорне моделе:

- „Како сте дошли до ове занимљиве идеје? Шта вам је још потребно из собе да бисте је остварили?“
- „Питам се шта би се десило ако бисмо овај материјал окренули наопако...? На који начин би се игра променила?“
- „Постоји проблем који сте уочили. Које је ваше решење и како можемо помоћи једни другима у овом пројекту?“
- „Како ћете обележити своју територију или написати правила ове игре како би и остала деца знала шта се овде дешава?“

5.3. Институционализација рефлексивне праксе и увођење заједница професионалног учења

Суштинска реформа предшколског контекста и успешна имплементација програма „Године узлета“ не могу се постићи кроз административно наметање правила одозго или кроз пасивно присуствовање једнократним семинарима. Промена се дешава искључиво кроз трансформацију васпитача из техничког извршиоца програма у рефлексивног практичара и истраживача сопствене праксе (action researcher). Да би се овај унутрашњи развој подржао на институционалном нивоу, предлаже се увођење два системска алата: Модела Васпитних Заједница Учења (ВЗУ) и новог формата рефлексивне педагошке документације.

5.3.1. Успостављање Васпитних Заједница Учења (ВЗУ) као полигона за заједничку рефлексију

Предлог промене подразумева потпуну реструктурирање заједничких састанака васпитног особља унутар предшколске установе. Уместо досадашњих формалних Већа и Актива на којима се расправља о административним, техничким и организационим проблемима, уводе се обавезни недељни састанци под називом Васпитне Заједнице Учења (ВЗУ). На овим састанцима васпитачи из различитих група и објеката формирају мале заједнице професионалног учења (од 5 до 7 чланова) са циљем заједничке дубинске анализе реалних ситуација из праксе.

Процедура рада унутар једне сесије ВЗУ је строго структурирана како би се избегла уопштена расправа и празан педагошки идеализам:

1. Презентовање сировог материјала: Један васпитач (излагач) чита детаљан, објективан запис једне ситуације из своје групе (нпр. Ситуацију 3 из овог рада), наводећи аутентичне децје дијалоге, просторни контекст и сопствену реакцију.
2. Децентрирање и анализа из позиције детета: Чланови тима анализирају децје понашање без коментарисања васпитача. Постављају се питања: Шта је био истински фокус децјег интересовања? О којим феноменима су деца промишљала? Како су покушавала да се самоорганизују?
3. Критички пријатељ (Critical Friend) анализа: Чланови тима преузимају улогу „критичких пријатеља“ и анализирају деловање самог васпитача. Постављају се директна, често непријатна, али професионално подржавајућа питања: Да ли је интервенција била неопходна у том секунду? Шта би се десило да си ћутао? Како је твој говор тела утицао на прекид децје игре?
4. Ко-конструкција акционих алтернатива: Тим заједнички генерише 3 нове, практичне стратегије (у простору или интеракцији) које ће излагач применити у својој групи већ следећег дана, чиме се затвара истраживачки круг акционог истраживања.

5.3.2. Трансформација педагошке документације у живи инструмент за планирање праксе

Вођење педагошке документације у досадашњој пракси често је трпело од формализма – записи су се водили ретроактивно, једном недељно или месечно, са претежним циљем да се задовоље захтеви екстерне контроле, стручних сарадника и инспекције. Овакав документација нема никакву повратну спрегу са дејим реалним потребама у садашњем времену. Предложена промена уводи потпуно нови модел где документација (Дневник дејег учења, деји Портфолио, Панои заједничког истраживања) постаје примарни, живи инструмент за свакодневно планирање.

5.4. Системски оквир за континуирано праћење и евалуацију предложених промена

Да бисмо са сигурношћу могли да тврдимо да предложене корените промене у архитектури простора, вербалним стиловима васпитача и увођењу рефлексивних заједница заиста доводе до реалног подизања квалитета дејег искуства, неопходно је конституисати транспарентан и научно валидан систем за евалуацију и континуирано праћење. Развој дејје самоорганизације у отвореној игри не може се мерити традиционалним квантитативним тестовима или скалама процене које нуде површне нумеричке вредности. Самоорганизација је комплексан, динамичан социјални конструкт који захтева квалитативну матрицу праћења кроз јасно дефинисане индикаторе понашања.

Евалуациони оквир прати развој дејје самоорганизације кроз три фундаменталне димензије: способност самосталног вршњачког преговарања и децентрације улога, дужину континуитета и идејну комплексност заједничког наратива у игри, као и ниво развијености емоционалне саморегулације приликом решавања конфликтних ситуација око ресурса и простора радне собе.

Табела 3: Свеобухватна квалитативна евалуациона матрица за дијагностику и праћење развоја дечје самоорганизације

Димензија / Индикатор	Почетни ниво (Низак квалитет)	Прелазни ниво (Средњи квалитет)	Напредни ниво (Висок квалитет)
Вршњачко преговарање и флуидност улога	Деца показују апсолутну неспособност самосталног договора око улога. Доминантни појединци силом намећу своја правила, што доводи до брзог распада групе или плача. За сваку микро-одлуку тражи се уплитање и пресуда васпитача.	Деца вербално покушавају преговарање, али су им предлози крути и егоцентрични. Улоге се тешко мењају током игре. Често је неопходно деловање васпитача у улози ко-истраживача како би вербализовао опције („Хајде да видимо ко ће бити купац, а ко продавац“).	Деца потпуно самостално, без икаквог присуства одраслих, врше флуидну и демократску поделу улога. Сама модификују правила у ходу, препознају ко недостаје у заједничкој причи („Треба нам још један лекар за бебе“) и инклузивно прихватају нове чланове.

Континуитет и комплексност заједничког наратива	Игра је изразито краткотрајна (траје мање од 10 минута), фрагментирана и површна. Деца брзо напуштају започете конструкције, бацају материјале или механички бесциљно шетају кроз радну собу без јасног фокуса пажње.	Игра траје између 15 и 25 минута. Постоји препознатљив сиже, али је он веома осетљив на спољашње сметње. Сваки улазак детета са стране или мањи дефицит материјала може у потпуности да угаси активност. Материјали се ретко износе из изворних кутака.	Продужени континуитет игре који прелази 45 минута и често се чува као пројекат за наредне дане. Развија се дубок, сложен и вишетрансферни наратив. Деца слободно спајају и трансформишу материјале из свих делова собе у једну заједничку архитектонску целину.
---	---	---	---

Емоционална саморегулација у конфликтима	Сваки сукоб око материјала моментално резултира физичком агресијом (оно, чупање, ударање), гласним плачем и потпуним блоком деловања. Не постоји ни најмањи покушај унутрашње контроле фрустрације; деца одмах траже санкције од одрасног.	Деца успевају да на тренутак обуздају примарни импулс агресије. Вербализују проблему кроз оптужбе („То је моје!“, „Ти си ми узео!“), али су емоције изразито високе, пулс је убрзан и деци је потребна физичка близина васпитача као сигурног регулатора.	Конфликт се унутар групе доживљава као потпуно природан део преговарачког процеса. Деца самостално примењују миротворне стратегије, нуде замене ресурса, користе хумор или праве заједничке договоре и настављају игру без губитка когнитивног ентузијазма.
--	--	---	---

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Свеобухватна имплементација предложених измена у непосредној васпитно-образовној пракси предшколске установе представља једини исправан, научно верификован и професионално одговоран пут ка суштинском остваривању циљева и филозофије Нових основа програма „Године узлета“. Комплетно акционо истраживање спроведено у овом раду недвосмислено показује да дечја самоорганизација у отвореној игри није некаква фиксна, биолошки детерминисана категорија која се развија сама од себе пуким одрастањем детета. Она је жив, пластичан и динамичан психосоцијални конструкт који се непрекидно обликује, продубљује и развија у директној релацији са квалитетом средине у којој дете егзистира и природом интеракција које остварује са одраслима као кључним културним медијаторима.

Поред теоријских и емпиријских налаза, овај рад нуди и конкретне предлоге за унапређење свакодневне васпитне праксе. Промене се односе на три кључна нивоа: трансформацију физичког простора у подстицајно окружење, промену природе интеракције васпитача са децом и институционализацију рефлексивне праксе кроз заједнице учења. Физички простор треба да постане флексибилан, са материјалима отвореног типа који подстичу истраживање и сарадњу. Васпитач треба да развија свест о сопственим интервенцијама, да вежба стрпљиво чекање и да поставља отворена, подстицајна питања уместо да нуди готова решења. На институционалном нивоу, увођење редовних рефлексивних разговора омогућава унапређење квалитета. Све ове промене захтевају време, храброст и спремност на професионалну трансформацију, али су неопходан корак ка остваривању савременог, деци прилагођеног васпитно-образовног контекста.

Радикална реорганизација физичког оквира радне собе – кроз елиминацију крутих кутика, прелазак на потпуну просторну флуидност и масовно увођење природних и рециклираних неструктурираних материјала – омогућава деци да постану истински дизајнери свог простора за учење. Ова просторна трансформација добија своју пуну развојну снагу тек када је праћена дубоком језичком и интеракцијском револуцијом самог васпитача. Доследна примена Протокола одложене интервенције, свесно уздржавање од

преурађене контроле и суверено владање техникама когнитивног скелирања (scaffolding) враћају моћ доношења одлука и ауторство над игром тамо где они припадају – у руке саме деце.

Напоредно са тим, изградња заједница професионалног учења кроз модел Васпитних Заједница Учења (ВЗУ) и прелазак на тростепени формат рефлексивне педагошке документације стварају институционалне услове у којима васпитач престаје да дејствује по механичкој инерцији или традиционалним обрасцима предрасуда. Васпитач постаје аутономни научник и истраживач сопственог деловања. Овакав трансформациони процес захтева пуно времена, огромну професионалну храброст, рушење сопственог педагошког ега и спремност на континуирану самокритичку рефлексiju. Међутим, то је једини сигуран и дугорочно одржив пут ка изградњи савременог вртића као заједнице деце и одраслих, у којој се заједно истражује, ко-конструира знање, учи и заједнички расте.

Литература

- Банђур, В., & Поткоњак, Н. (1999). *Педагошка истраживања у школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Боден, М. (2015). *Креативност у игри и учењу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Дедај, М. (2019). *Породична педагогија*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија „Сирмијум“.
- Дедај, М. (2024). *Реални програм заснован на игри* [Интерна скрипта]. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија „Сирмијум“.
- Fleer, M. (2015). *Pedagogy of play*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Каменов, Е. (2006). *Игра и учење у предшколском узрасту*. Београд: Завод за уџбенике.
- Каменов, Е. (2010). *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике.
- Марјановић, А. (2017). *Савремени приступи у раду са децом предшколског узраста*. Београд: Креативни центар.
- Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177–194.
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2018). *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*. Преузето 16. марта 2026. са <https://prosveta.gov.rs>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Преузето 22. марта 2026. са <https://www.oecd.org>
- Павловић-Бренеселовић, Д. (2019). *Квалитет у предшколском васпитању*. Београд: Филозофски факултет.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Пешић, М., и сар. (1998). *Педагогија у акцији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- UNICEF. (2020). *Рано учење кроз игру*. Преузето 16. марта 2026. са <https://www.unicef.org/serbia>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.