

**UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET**

Milijana B. Lazarević

**PEDAGOŠKI POTENCIJAL MATERIJALA ZA
IGRU U DEČJEM VRTIĆU**

doktorska disertacija

Beograd, 2024.

**UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY**

Milijana B. Lazarević

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PLAY
MATERIALS IN KINDERGARTEN**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2024.

Mentor:

Prof. dr Živka Krnjaja, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

prof.dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Nevena Mitranić Marinković, docent
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr Jasmina Klemenović, redovni profesor
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Datum odbrane: _____

Izjava zahvalnosti

U svom akademskom iskustvu izgradila sam praksu da pored istraživanja teorijskih pristupa u procesu razumevanja različitih pitanja i tema, istražujem i doktorske disertacije i način na koji se u njima pristupilo istraživanju određenih problema. U tom procesu imala sam naviku da čitam i zahvalnice autora. Iz zahvalnica sam mnogo saznala o ličnim pričama autora mnogih disertacija, one su neretko bojile moj odnos ka samom tekstu, pa čak i emocionalni doživljaj celokupne disertacije. Neke zahvalnice su mi pomogle da osvestim koliko je proces pisanja doktorske disertacije univerzalno praćen neizvesnostima, teškoćama, dilemama, strahovima, odustajanjima, unutrašnjim borbama, malim poredcima i velikim radostima kada se taj proces privede kraju. Iz ove perspektive – žalim, jer nisam već na početku svojih doktorskih studija spoznala da pisanje doktorske disertacije nije „samo“ akademski, već i životni zadatak i proces koji će na mene uticati na svim nivoima mog postojanja i postajanja doktorom pedagoških nauka. Da sam to na početku učinila, znala bih da za istrajnost na ovom putu nije ključno to koliko sam detaljno i široko „prigrllila“ temu koju istražujem, već to koliko je čvrsta mreža odnosa koja mene i moju temu drži na okupu. To sam otkrila iz iskustava onih koji su pre mene uspešno došli do kraja svog puta zvanog „pisanje doktorske disertacije“, a i sama osetila tokom mog puta, čiji simbolični kraj predstavlja ova izjava zahvalnosti.

Najdublju i najiskreniju zahvalnost dugujem svojoj mentorki prof. dr Živki Krnjaji, jer u pomenutoj mreži odnosa nit koju je ona držala započela je pletenje same mreže, a kasnije se prožimala i kroz sve druge niti. Zahvalna sam za poverenje koje mi je ukazala, prepoznajući u meni potencijal za nošenje jednog ovako važnog i odgovornog zadatka. Naročito sam zahvalna za pomoć, podršku, inicijativu i otvorenost za promene, bez kojih ove teme ne bi ni bilo, a naročito ne bi bila privedena kraju u ovom obliku. Draga profesorka, hvala Vam što ste prepoznali da je ova tema vredna istraživanja, što ste verovali da ja mogu da je „nosim“, što ste nesebično delili svoje znanje i pružali svakodnevnu podršku, te što ste s puno poverenja držali nit koja me je vodila tokom čitavog ovog procesa.

Zahvaljujem svim profesorima i saradnicima Katedre za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, koji su u različitim fazama pisanja ove disertacije dali značajan doprinos (kroz diskusije, savete, deljenje literature, pružanje podrške). Uz vas sam naučila da biti „predškolic“ nije poziv, već način života, jer vrednosti koje delimo prelile su se u mom slučaju na sva druga moja životna stremljenja i odluke.

Hvala deci, vaspitačima, pedagogu, ali i roditeljima, medicinskim sestrama-vaspitačima, servirkama, spremačicama i medicinskoj sestri vrtića *Zvrk* u Zemunu koji me je prigrllio i dozvolio da zajedno sa *Andramoljama* uronim u njihov svet. U ovom kratkom periodu našeg zajedničkog življenja u vrtiću, učinili ste da se osećam delom vaše zajednice na mnogo načina. Hvala za svaki predlog, ideju i zajedničko promišljanje. Hvala za svaku užinu koju ste neprimetno ostavljali u „mračnoj sobi“, kao znak pažnje i poruku da sam i ja deo zajednice vašeg vrtića. Hvala za iskrenu otvorenost i spontanost koji su pomogli da sve što smo u istraživanju zabeležili bude autentično, a samim tim i dragoceno.

Hvala Vanji, Mariji i Mariji, jer bez vas i svega što smo zajedno proživele i uradile ova tema ne bi ni postojala. Čitava disertacija mogla bi se protumačiti kao moj izraz zahvalnosti vama, za iskustvo zajedničkog stvaranja *Andramolja* i sve što sam u tom procesu naučila. Deljenje ovog procesa i prijateljstvo sa vama su jedna od najsvetlijih niti u mojoj mreži odnosa, ona koja obasjava put kada je mračno. Zato ovu disertaciju doživljavam jednako vašom.

Zahvalnost upućujem grupi DrMA kojoj sam se uvek (sebično) obraćala kada neka od niti u mojoj mreži počne da popušta, ili se pokida. Vi ste uvek znale i imale način da je „popravite“, i još bolje – učile ste me kako da to sama uradim. Svim studentima koji se ikada u budućnosti upuste u proces pisanja disertacije želim jednu grupu podrške kakva ste vi. Posebno hvala Gagi, jer sam u poslednjim mesecima u tebi imala podržavajućeg saputnika. Nemerljiv je značaj tvoje podrške.

Hvala i prijateljima koji su, najčešće sasvim slučajno, nekim svojim gestom ili porukom, doprineli da osetim snagu ove mreže u koju sam upletena. Hvala Sanji, koja mi je ustupajući svoj

stan u kome sam provela najintenzivniji period pisanja, obezbedila potpuni mir i mogućnost da se izolujem. Da nije bilo tebe, sigurna sam da bi ovaj proces još uvek trajao. Hvala i mojim Ž² devojka, koje su poštovala moju želju za izolacijom, razumele i nisu ništa pitale dok se ne oglasim. Način na koji ste me podržale pamtiću uvek kao najiskreniji odraz prijateljstva.

Mojim roditeljima – Dragani i Blagoju, kao i sestri Miljani, zahvaljujem jer su imali veliku ulogu u prvoj fazi ovog procesa zvanog „studiranje doktorskih studija“. Vi ste omogućili da nesmetano pripremam ispite, znajući da je Vujadin srećan i u sigurnim rukama. Hvala teta Svetlani i čika Rodoljubu, koji verovatno nisu ni svesni svoje uloge u poslednjoj fazi pisanja ove disertacije. Hvala vam, jer sam u prethodnoj godini vikende mogla da planiram kao dodatne dane za pisanje, znajući da ćete zajedno sa Dorom (od nedavno i Pegicom) prigrliti Vidu, a kada je potrebno i Vujadina. Moji roditelji i vi ste one niti u pomenutoj mreži koje drže sve na okupu, da se ne raspadne.

Na kraju, hvala onima zbog kojih čitavu ovu disertaciju, ali pre svega ovu samu Zahvalnicu doživljam kao materijalizaciju osećaja smisla koji je lebdeo kroz proces pisanja. Ovu disertaciju posvećujem svojoj deci – Vidi i Vujadinu, i suprugu Đorđu. Vi ste bili najbliži svedoci čitavog ovog procesa, proživljavali ste sa mnom njegove najteže periode i dobar deo svog života (a deca čitav svoj život) pristajali na određena odricanja kako bismo zajedno ovaj proces priveli kraju. Uvek kada bih pomislila da odustanem, pred očima i u srcu imala sam sliku trenutka u kome vam upućujem ove reči i to me je hrabrilo da istrajem. Vido, Vujke i Đole, hvala vam što ste bili i ostali tu. Bez vas bi ovaj proces možda bio brži, manje stresan i nosio manji osećaj krivice. Ali tek sa vama i uz vas, ovaj proces ima svoj puni smisao.

Hvala vam!

PEDAGOŠKI POTENCIJAL MATERIJALA ZA IGRU U DEČJEM VRTIĆU

Sažetak

Predmet ove studije je pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću. Ontološku osnovu za sagledavanje pedagoškog potencijala materijala za igru pronalazimo u Mero-Pontijevoj fenomenologiji tela, kojom smo iskustvo igre i interakcije sa materijalima za igru sagledali kroz njihove otelovljene aspekte. Ontološki okvir studije pružio je osnovu i za razumevanje iskustva stvaranja materijala za igru iz fenomenološke perspektive. Epistemološki okvir studije čini socio-kulturna teorija, u okviru koje smo iz perspektive pedagogije prostornosti sagledali procese kroz koje se materijalizuje iskustvo igre.

Istraživački pristup u sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru predstavljaju fenomenologija i senzorna etnografija. Putem fenomenologije istraživali smo iskustva koautora u procesu stvaranja materijala za igru, a putem senzorne etnografije istraživali smo iskustva dece i odraslih u igri konkretnim materijalima za igru u dečjem vrtiću.

Istraživanje iskustva koautora u stvaranju materijala za igru ukazuje da je ovaj proces transformativan, kako po sam oblik materijala za igru, tako i po odnos koautora prema njegovom pedagoškom potencijalu, te da doprinosi profesionalnom razvoju koautora. Istraživanje iskustva dece i odraslih u igri konkretnim materijalima za igru u vrtiću, ukazuje da ovi materijali u igri ne predstavljaju samo objekte sa određenim fizičkim svojstvima, već postaju deo strukture samog iskustva igre. Kao takvi, materijali su značajni kako za građenje igre, tako i za građenje pristupa kojim odrasli pruža podršku igri. Pedagoški potencijal materijala za igru ogleda se u doprinosu njihovih svojstava transformativnosti same igre, ali i u njihovim materijalno-diskurzivnim svojstvima kojima doprinose promeni pristupa odraslog građenju igre.

Ključne reči: materijali za igru, igra, pedagoški potencijal materijala za igru, dečji vrtić, Merlo-Ponti, fenomenologija tela, socio-materijalni pristup, pedagogija prostornosti

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Predškolska pedagogija

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PLAY MATERIALS IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

The subject of this study is the pedagogical potential of play materials in kindergarten. The ontological basis for understanding the pedagogical potential of play materials is found in Merleau-Ponty's phenomenology of the body, through which we examined the experience of play and interaction with play materials through their embodied aspects. The ontological framework of the study also provided a basis for understanding the experience of creating play materials from a phenomenological perspective. The epistemological framework of the study is based on socio-cultural theory, within which we explored processes through which the experience of play materializes from the perspective of pedagogy of spatiality.

The research approach to understanding the pedagogical potential of play materials includes phenomenology and sensory ethnography. Through phenomenology, the experiences of co-authors in the process of creating play materials were explored, while through sensory ethnography, the experiences of children and adults in playing with concrete play materials in the preschool setting were investigated.

The research into the experiences of co-authors in creating play materials indicates that this process is transformative, both in terms of the form of the play materials themselves and in terms of the co-authors' attitudes toward their pedagogical potential, contributing to their professional development. Research into the experiences of children and adults in playing with concrete play materials in kindergarten shows that these materials in play are not just objects with specific physical properties but become part of the structure of the play experience itself. As such, materials are significant not only for constructing play but also for developing approaches through which adults support play. The pedagogical potential of play materials is reflected in their contribution to the transformative nature of play and in their material-discursive properties that contribute to changing the approach of adults to constructing play.

Keywords: play materials, play, pedagogical potential of play materials, kindergarten, Merleau-Ponty, phenomenology of the body, socio-cultural theory, socio-material approach, spatial pedagogy

Scientific field: Pedagogy

Scientific subfield: Preschool pedagogy

SADRŽAJ

UVOD	1
1. KONTEKSTUALIZACIJA STUDIJE.....	4
1.1. Autobiografski kontekst studije	4
1.2. Određenje osnovnih pojmova.....	5
1.2.1. Igra.....	5
1.2.2. Materijali za igru	6
1.2.3. Materijalnost.....	7
1.3. Različiti pedagoški pristupi u kreiranju materijala za igru	8
1.3.1. Frebelovi darovi.....	8
1.3.2. Montesori materijali	11
1.3.3. Valdorf materijali	13
1.3.4. Materijali za igru u Ređo pedagogiji.....	15
1.4. Mesto i značaj materijala za igru u savremenim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja	18
1.4.1. Mesto i značaj materijala za igru u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja <i>Godine uzleta</i>	20
2. KONCEPTUALIZACIJA STUDIJE	23
2.1. Fenomenologija tela kao ontološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru: Merlo-Pontijev pristup.....	23
2.1.1. Otelovljeno iskustvo igre.....	26
2.1.2. Fenomenologija prakse: profesionalni razvoj kroz iskustvo stvaranja materijala za igru.	30
2.2. Socio-kulturna teorija kao epistemološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru.....	33
2.2.1. Odnos socio-kulturne teorije i socio-materijalnog pristupa	34
2.2.2. Socio-materijalni pristup i pedagogija prostornosti	36
2.2.3. Od pedagogije prostornosti ka materijalizovanom iskustvu igre	37
3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	41
3.1. Predmet, cilj i zadaci istraživanja	41
3.2. Istraživački pristup.....	42
3.2.1. Fenomenološki pristup istraživanju iskustva koautora u stvaranju <i>Andramolja</i>	42
3.2.2. Senzorna etnografija kao pristup istraživanju iskustva dece i odraslih u igri <i>Andramoljama</i> u dečjem vrtiću	45
3.3. Dokumentovanje podataka	46
3.4. Analiza podataka	50
3.5. Učesnici istraživanja.....	54
3.6. Etičnost istraživačkog procesa.....	55
4. ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	56
4.1. Iskustva i transformacija pristupa koautora u stvaranju <i>Andramolja</i>.....	56

4.1.1. Motiv promene kao pokretač istraživanja materijala za igru	57
a) Potreba da se menja akademski pristup radu sa decom predškolskog uzrasta.....	62
b) Delovanje na savremenu kulturu roditeljstva.....	65
c) Potreba da se bude odgovoran prema <i>suživotu</i>	70
4.1.2. Stvaranje <i>Andramolja</i> kao transformativni proces	74
4.1.3. Otelovljeni osećaj smisla.....	79
a) Priznanja kao otelovljeni osećaj smisla.....	79
b) Perspektiva dece kao otelovljeni osećaj smisla.....	81
c) Svakodnevni momenti potvrde smisla	84
4.1.4. Promena odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu <i>Andramolja</i> kroz proces njihovog stvaranja	86
4.2. Kontekst istraživanja u vrtiću	94
4.3. Iskustva dece i odraslih u igri <i>Andramolja</i> u vrtiću.....	101
4.3.1. Poziv na istraživanje.....	102
4.3.2. Afektivne akcije.....	111
4.3.3. Građenje zajedničkog značenja	115
4.3.4. Građenje odnosa	120
4.3.5. Doprinos odraslog građenju igre	127
4.3.6. Materijali i imaginarni plan igre u uzajamnoj transformaciji.....	146
4.3.7. Perspektiva praktičara o pedagoškom potencijalu <i>Andramolja</i>	167
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREDLOG SMERNICA ZA PODRŠKU PEDAGOŠKOG POTENCIJALA MATERIJALA ZA IGRU.....	173
6. KRITIČKI OSVRT NA PROCES ISTRAŽIVANJA.....	183
LITERATURA	183
PRILOZI.....	186
Prilog 1. Protokol polustrukturiranog intervjua sa koautorima <i>Andramolja</i>	197
Prilog 2. Saglasnost za roditelje.....	197
Prilog 3. Protokol prvog polustrukturiranog intervjua sa stručnim saradnikom.....	198
Prilog 4. Protokol prvog polustrukturiranog intervjua sa vaspitačima	200
Prilog 5. Protokol posmatranja igre <i>Andramolja</i> u vrtiću.....	201
Prilog 6. Protokol drugog polustrukturiranog intervjua sa vaspitačima i stručnim saradnikom.....	202
Prilog 7. Protokol grupnog intervjua sa koautorima <i>Andramolja</i>	204
Prilog 8. Uputstvo koje prati <i>Andramolje</i>	205

UVOD

Ovom studijom posvećeni smo sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, kroz iskustva koautora u stvaranju samih materijala, kao i kroz interakciju dece i odraslih sa materijalima u igri, u kontekstu vrtića.

Posmatrano iz perspektive istorije predškolskog vaspitanja i obrazovanja moglo bi se zaključiti da su materijali za igru u dečjem vrtiću podjednako relevantna tema kao i tema funkcije samih dečjih vrtića, te da predstavljaju značajan predmet istraživanja u teoriji i praksi. Osnivač prvih vrtića u Evropi, Fridrih Frebel je još u 19. veku ukazivao na značaj upotrebe određenih materijala u igri u cilju podrške dečjem razvoju i učenju (Provenzo, 2009), s početka 20. veka to su učinili i drugi uticajni pedagozi kao što su Marija Montesori i Rudolf Štajner, a zatim i predstavnici Ređo Emilija pedagogije. Značaj ove teme u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji može se sagledati u odnosu na činjenicu da su prvi seminari sekcije za predškolsko vaspitanje *Pedagoškog društva* formirane 1952. godine bili posvećeni „izučavanju izrade didaktičkog materijala“ (Ilić Rajković, 2019, str. 121).

Pored ustaljenog isticanja doprinosa materijala za igru građenju igre, razlike nastaju u razumevanju svrhe njihovog korišćenja u igri, kao i uloge odraslih u podršci građenju igre posredstvom različitih materijalima. Ove razlike rezultat su teorijsko-vrednosnih orijentacija iz kojih nastupaju različiti autori – od sagledavanja materijala za igru kao didaktičkog sredstva za ostvarivanje određenih obrazovnih ciljeva, do razumevanja da značenje materijala za igru nastaje i menja se tokom same igre, te da svrha i ciljevi njihove upotrebe ne mogu biti unapred u potpunosti definisani.

Danas je u istraživanjima iz oblasti predškolske pedagogije fokus na kontekstu celovitog fizičkog okruženja za igru u dečjem vrtiću (Tarr, 2001, 2004; Otto, 2005; Løkken & Moser, 2012; Nordtomme, 2012). Istraživači iz različitih oblasti ističu značaj kreiranja inspirativnog okruženja za igru i saglasni su da fizičko okruženje vrtića može doprineti građenu igre (Løkken & Moser, 2012; Pavlović Breneselović, 2015). Ovakav stav podržan je i u Evropskom okviru kvaliteta za predškolsko vaspitanje i obrazovanje (Working group on ECEC, 2014), gde je istaknuto da kvalitetni predškolski programi sadrže smernice o tome „kako praktičari mogu graditi inspirativno fizičko okruženje“ (Ibid, str. 40) koje pruža raznolike mogućnosti za dečju igru i interakciju sa materijalima, drugom decom i odraslima. Međutim, istraživanja ukazuju da se fizičko okruženje vrtića u praksi često doživljava kao statično i nepromenljivo, češće kao ograničavajuće nego kao prostor mogućnosti (Hansson, Jansen & Aasen, 2005), kao i da vaspitači nemaju jasne predstave o tome na koji način mogu kreirati inspirativno fizičko okruženje za igru i istraživanje (Nordin-Hultman, 2004; prema Løkken & Moser, 2012), ali da su svesni potrebe promene prakse od dominante upotrebe „edukativnih“ igraćaka ka upotrebi materijala za igru koji svojom „otvorenosću podstiču dečju kreativnost“ (Ogata, 2004, str. 144).

Istraživanje pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću aktuelno je za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji usled donošenja nove programske koncepcije. *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (Osnove programa, 2018) zasnovane su na postavkama socio-kulturne teorije, sociologije detinjstva i poststrukturalizma, u okviru kojih se ističe da „fizičko okruženje vrtića na direktan način oblikuje položaj deteta u programu, te da odnosi koji proističu iz fizičkog okruženja i kojima se istovremeno oblikuje fizičko okruženje čine neposrednu sredinu za učenje“ (Ibid, str. 29).

Iako se iz različitih uglova može prepoznati aktuelnost ove teme, preispitivanju pedagoškog potencijala materijala za igru u oblasti pedagogije nije posvećeno dovoljno pažnje, a većina istraživanja iz ove oblasti usmerena je na posmatranje dečje igre konkretnim materijalima, najčešće se fokusirajući na pitanje razvoja konkretnih znanja i veština, ili pak specifičnih kompetencija deteta sa težnjom za generalizovanjem nalaza istraživanja (Lee et al., 2020). Naročito nedostaje istraživanja koja polaze od fenomenologije tela i pedagogije prostornosti, kao onto-epistemoloških postavki u razumevanju uloge i značaja materijala u građenju igre. Stoga, ovom studijom težimo da ukrštanjem različitih perspektiva sagledamo procese kroz koje se igra oblikuje posredstvom

materijala za igru, te koju ulogu odrasli imaju u tim procesima. U studiji negujemo višeperspektivnost, kao pristup istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, time što sagledavamo iskustva koautora u kreiranju materijala za igru, ali i iskustva dece i odraslih u igri konkretnim materijalima u vrtiću, sa namerom da uvidi nastali na osnovu ovih iskustava doprinesu kreiranju smernica za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru.

Radi sagledavanja pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću studiju smo koncipirali kroz sledeća poglavlja:

Prvo poglavlje – *Kontekstualizacija studije* ima za cilj da sam predmet studije približi kroz obrazloženje autobiografskog konteksta iz koga ulazimo u studiju, a u kome ukazujemo na motive za njen nastanak. U ovom poglavlju pružamo i uvid u određenja osnovnih pojmova studije, kao što su igra, materijali za igru i materijalnost, čime ocrtavamo polje razumevanja ključnih pojmova na kojima je studija zasnovana. Dalje u okviru ovog poglavlja razmatramo širi istorijski kontekst razvoja pedagoških pristupa kreiranju materijala za igru, kako bismo sagledali vrednosno-teorijske okvire u kojima su nastali, a koji se odnose na shvatanje deteta, detinjstva, igre, kao i načina na koje se razume doprinos koja igra različitim materijalima ima za dečji razvoj i učenje, ali i uloge odraslog u podršci igri dece konkretnim materijalima. Pedagoške pristupe kreiranju materijala za igru u ovoj studiji svrstavamo u dve grupe: pedagoški pristup kojim se unapred usmerava svrha i cilj korišćenja materijala za igru; i pedagoški pristup kojim se otvara potencijal i traga za mogućnostima korišćenja materijala za igru tokom igre u kojoj ih dete koristi. Posebni osvrt pružamo na odnos prema materijalima za igru i podršku odraslog u interakciji dece sa materijalima u okviru Redo pedagogije, što je pristup iz koga istupamo u ovoj studiji. Na kraju ovog poglavlja sagledavamo značaj materijala za igru u savremenim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, uz isticanje sagledavanja uloge i značaja materijala za igru u *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (Osnove programa, 2018).

Nakon što smo definisali kontekst u kome je smeštena ova studija, u drugom poglavlju – *Konceptualizacija studije* pružamo ontološki i epistemološki okvir kroz koje promišljamo pedagoški potencijal materijala za igru. Ontološki okvir zasnivamo na Merlo-Pontijevim postavkama fenomenologije tela, u okviru koje definišemo ključne koncepte kroz koje sagledavamo pedagoški potencijal materijala za igru u našoj studiji. U skladu sa tim dajemo određenje *otelovljenja*, kao isprepletanost našeg doživljavanja sveta, delovanja *u* i *na* svet i percipiranja sebe u svetu. Dalje definišemo *percepciju*, kao naš prvobitni način odnošenja prema svetu, kroz otelovljene akcije, te suštinski kvalitet ljudskog iskustva i značenja. U okviru Merlo-Pontijevog pristupa sagledavamo i koncept *intersubjektivnosti*, u okviru koga pitanje otelovljenja i percepcije sa polja individualnog premeštamo na polje društvenih odnosa. Dalje se upuštamo u sagledavanje otelovljenog iskustva igre, kroz predstavljanje Merlo-Pontijevog pristupa razumevanju igre, dečjeg razvoja i učenja i kakve to implikacije ima na istraživanje pedagoškog potencijala materijala za igru. Poslednja tema kroz koju sagledavamo ontološki okvir studije jeste fenomenologija prakse, tj. način na koji fenomenološki možemo pristupiti sagledavanju profesionalnog razvoja, a u okviru našeg istraživanja – profesionalnog razvoja koautora materijala za igru. Nakon predstavljanja ontološkog okvira studije, u ovom poglavlju sagledavamo socio-kulturnu teoriju kao epistemološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru. S tim u vezi, socio-kulturnu teoriju predstavljamo kao okvir za razumevanje odnosa dete-odrasli-okruženje i doprinosa koji kvalitet tog odnosa ima po dečji razvoj i učenje. Dalje se upuštamo u sagledavanje kompleksnosti odnosa materijalnog i društvenog, kroz isticanje teorija koje su zbog svog većeg ili manjeg naglaska na materijalnom deo socio-materijalnog pristupa, u okviru socio-kulturne teorije. Posebni osvrt dajemo na pedagogiju prostornosti, kao deo socio-materijalnog pristupa, a koja inspiriše studiju u razumevanju dinamike odnosa na relaciji materijalno-humano. Iz perspektive pedagogije prostornosti, u studiji pripisujemo agensnost materijalnim elementima, ali ističemo da se prostor gradi i materijalizuje ljudskim delovanjem. U okviru ovog dela studije sagledavamo na koji način je pedagogija prostornosti inspirisala naše istraživanje u vrtiću u pravcu razumevanja materijalizovanog iskustva igre, te kakve veze u istraživanju gradimo između ontološkog i epistemološkog dela studije.

Nakon postavljanja onto-epistemološkog okvira studije, predstavljamo *Metodološki okvir*, u kome definišemo predmet, cilj i istraživačke zadatke, te osnovne pretpostavke od kojih polazimo u istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru. Dalje pojašnjavamo pristup iz koga pokrećemo istraživanje, kroz sagledavanje ključnih koncepata fenomenologije, koji su inspirisali istraživanje iskustva koautora u stvaranju materijala za igru, te ključnih koncepata senzorne etnografije, koji su inspirisali istraživanje iskustva dece i odraslih u igri konkretnim materijalima za igru u dečjem vrtiću. U ovom delu studije predstavljamo učesnike istraživanja, a na kraju poglavlja pružamo osvrt na etičnost istraživačkog procesa, kroz sagledavanje etičkih dilema koje smo uzeli u obzir u koncipiranju studije.

Analiza i diskusija rezultata istraživanja organizovana je u skladu sa istraživačkim zadacima i definisanim metodološkim okvirom. S tim u vezi, u ovom delu studije najpre diskutujemo iskustva koautora u stvaranju materijala za igru, te sagledavamo procese kroz koje su ta iskustva doprinela transformaciji pristupa koautora u razumevanju pedagoškog potencijala materijala za igru. Zatim predstavljamo kontekst istraživanja iskustva dece i odraslih u igri konkretnim materijalima za igru u vrtiću, kako bismo sagledali specifičnosti vrtića u kome je naše istraživanje sprovedeno. Nakon predavljanja konteksta vrtića, upuštamo se u sagledavanje samog iskustva dece i odraslih u igri, kroz predavljanje ključnih nalaza u okviru tema izdvojenih tokom analize empirijskih podataka o ovom iskustvu. Na kraju ovog poglavlja predstavljena je i perspektiva o pedagoškom potencijalu materijala za igru, praktičara vrtića u kome je sprovedeno istraživanje. U ovom delu želimo da ukažemo na jednu napomenu specifičnu za poglavlje *Analiza i diskusija rezultata istraživanja*. Kako su iskustva dece i odraslih u igri u vrtiću sagledavana u okviru scena koje sadrže serije fotografija, u ovom delu smo izostavili numeraciju fotografija, jer bi numerisanje narušilo strukturu scene.

U okviru poglavlja *Zaključna razmatranja i predlog smernica za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru* najpre pružamo osvrt na sprovedeno istraživanje, kroz sagledavanje ključnih onto-epistemoloških postavki studije i načina na koje one korespondiraju sa empirijskim nalazima. Zatim predstavljamo ključne uvide istraživanja, organizovane kroz postavljene istraživačke zadatke. U skladu sa tim, sagledavamo ključne nalaze o pedagoškom potencijalu materijala za igru u odnosu na iskustvo koautora, a zatim sagledavamo ključne nalaze o iskustvima različitih učesnika (vaspitača, stručnih saradnika, dece, roditelja) u igri konkretnim materijalom u dečjem vrtiću. Sumiranje ključnih nalaza doprinelo je da na kraju ovog poglavlja definišemo predlog smernica za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru.

Poslednje poglavlje – *Kritički osvrt na proces istraživanja* ukazuje na mogući doprinos, ali i ograničenja ove studije, a koji mogu predstavljati okosnicu za promišljanje budućih istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru.

1. KONTEKSTUALIZACIJA STUDIJE

1.1. Autobiografski kontekst studije

Ova studija je rezultat višegodišnjeg rada interdisciplinarnog tima (čiji član je i autor studije) na razvijanju polustrukturiranih materijala za igru pod nazivom *Andramolje*¹. Sam proces razvoja ove studije ne može se nazvati tipičnim u odnosu na očekivane puteve definisanja teme istraživanja u okviru doktorske disertacije. Kao pedagog koji je paralelno sa pohađanjem doktorskih studija radio i u vrtiću, autor ove studije je imao potrebu da svoje akademsko znanje stavi u funkciju prakse i stalno je težio da teoriju preispituje kroz svoje postupanje u praksi². Tako su prvi koraci u razvoju *Andramolja* bili vezani za preispitivanje načina podrške otvorenoj igri dece nestrukturiranim materijalima u porodičnom kontekstu autora istraživanja. Prateći dečju igru u porodičnom kontekstu prepoznali smo važnost promovisanja igre materijalima koji nemaju unapred definisana značenja i zadate okvire igre, naspram dominantnog diskursa odrastanja dece uz „edukativne“ igračke kojima odrasli „prave jasnu razliku između igračaka koje smatraju običnom zabavom i igračaka koje su namenjene detetovim postignućima“ (Krnjaja, 2012b, str. 126). Polazeći od uočenog, inicirano je okupljanje interdisciplinarnog tima pedagoga, nastavnika i dizajnera, i u zajedničkom radu nastaju *Andramolje* – polustrukturirani materijali za igru koji nemaju unapred zadate namene i značenja. Razvoj ove vrste materijala za igru otpočelo je posmatranjem igre dece nestrukturiranim materijalima iz prirode i promišljanja o značenjima koje deca grade u igri ovim materijalima. Uvideli smo da je igra ovom vrstom materijala bogata različitim značenjima koja im deca pripisuju, kao i da se ta značenja menjaju u zavisnosti od potrebe igre. Usledio je proces istraživanja literature kako bismo naše pretpostavke na osnovu uvida iz prakse doveli u odnos sa teorijskim postavkama o doprinosu forme materijala za igru razvoju dečje igre. Povezivanjem naših uvida iz prakse i teorijskih postavki definisali smo karakteristike materijala za igru koji podržavaju otvorenu igru, kao što su: interaktivnost, transformativnost i višeznačenska forma. Ove karakteristike služile su kao polazna osnova u koncipiranju dizajna *Andramolja*.

Nekoliko godina bavljenja ovom temom iz različitih perspektiva (pedagoške, nastavničke i dizajnerske) dovele su do potrebe da se ona stavi u akademske okvire i da joj se pristupi iz naučne perspektive u nastojanju da se sagleda pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću. Potrebu za istraživanjem pedagoškog potencijala materijala za igru na primeru *Andramolja* pronašli smo u činjenici da nedostaju istraživanja koja na konkretnom primeru u praksi istražuju ovu i bliske teme, kao i da nedostaju istraživanja o iskustvima interdisciplinarnog tima u kreiranju materijala za igru.

U okviru autobiografskog osvrta na kontekst studije neophodno je osvrnuti se i na stil kojim je ona pisana. Polazeći od razumevanja da identitet autora određuje stil akademskog pisanja (Chen, 2020), ali i da se kroz proces pisanja jedne studije ovog obima akademski stil i identitet autora dodatno oblikuju, želeli smo posvetiti pažnju odabiru višeglasja kao stila pisanja. U diskusijama autora koji nastupaju iz postmodernističke perspektive, često se može pronaći izrečena kritika ka upotrebi pisanja u prvom licu množine, koje se tumači kao zaostavština tradicionalnog poimanja akademskog pisanja (karakterističnog za period moderne), koja pisca udaljava od čitalaca, a tekst čini bezličnim (Tang & John, 1999). Ipak, potreba da se u većem delu ove studije nastupa iz prvog lica množine (a u određenim situacijama i iz trećeg lica množine), nema za cilj da tekst učini neutralnim i samog autora oslobodi odgovornosti za napisano, već je namera da se kroz višeglasje predstavi dijalog autora studije sa teoretičarima čiji su uvidi inspirisali i oblikovali čitavu studiju. Pored toga, korišćenjem prvog lica množine želi se istraći da ova studija nije delo samo njenog

¹ Kako je tokom pisanja čitave studije često bilo potrebno referisati na materijal za igru koji je predmet studije, a imajući na umu da je njegov pun naziv *Andramolje - polustrukturirani materijali za igru*, iz potrebe da se tekst studije ne „optereti“ ovako obimnim nazivom, nadalje će u tekstu biti korićen skraćeni naziv – *Andramolje*.

² O razumevanju same prakse i njenom odnosu sa teorijom govorimo u poglavlju *Fenomenologija prakse: profesionalni razvoj kroz iskustvo stvaranja materijala za igru*.

autora, već da je ona rezultat spleta kompleksnih, kulturno-istorijski posredovanih odnosa i uticaja na oblikovanje autora studije kao istraživača (počevši od iskustva odrastanja i školovanja u tradicionalnoj sredini, preko iskustva studiranja pedagogije i profesionalnog bavljenja pedagogijom, do lične, životne uloge majke).

Iako u većem delu studije zastupamo stil akademskog pisanja koji uvažava višeglasje, postojala je potreba da u određenim njenim delovima autor istupi iz prvog lica jednine. Ovo se pre svega odnosi na predstavljanje rezultata istraživanja, u kojima se nalaze i iskustva samog autora, kao učesnika istraživanja. Kako iskustvo stvaranja materijala za igru, ali i iskustvo učešća u igri *Andramoljama* sa decom u vrtiću, obiluje ličnim, jedinstvenim doživljajima, bilo je neophodno te doživljaje predstaviti kroz „davanje glasa“ svakom od učesnika istraživanja, pa tako i samom autoru studije.

1.2. Određenje osnovnih pojmova

Igra kao dominantan pojam u gotovo svakoj teoriji koja se bavi pitanjima dečjeg razvoja i učenja, ali i dominantno polazište u odnosu na koji se sagledava praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, predstavlja kompleksan fenomen koji se različito određuje. Ukoliko sagledamo naučna istraživanja o ma kom pitanju koje se tiče odrastanja deteta, igra je gotovo uvek nezaobilazna tema proučavanja, ili makar okosnica kroz, ili u odnosu na koju se određeno pitanje sagledava. Ipak, gotovo da ne postoji jedinstvo u njenom određenju, jer to kako ćemo igru razumevati najpre određuje naša ontološko-epistemološka osnova iz koje njenom proučavanju pristupamo. Iako ne čini sam predmet istraživanja, u ovoj studiji igra predstavlja noseći pojam, *kroz i u odnosu na koji se sam predmet istraživanja sagledava*. Naime, kako igra predstavlja prirodni izraz dečjeg odnošenja prema svetu, neminovno je istraživanje pedagoškog potencijala materijala za igru sagledavati kroz sam taj izraz. U narednom poglavlju biće predstavljena ontološka i epistemološka polazišta ove studije, ali je ovde neophodno naglasiti da u odnosu na njih promišljamo i pozicioniramo samo određenje igre, te i drugih osnovnih pojmova.

1.2.1. Igra

U ovoj studiji *igru* sagledavamo kao „kapacitet fleksibilnosti u dejstvu“ (Marjanović, 1979, str. 9), fenomen koji istovremeno predstavlja „glavnu priliku da se kapacitet fleksibilnosti praktikuje i glavni činilac u njegovom razvoju“ (Marjanović, 1987, str. 88). Na početku sagledavanja igre kao jednog od nosećih pojmova studije, neophodno je istaći da iz perspektive ove studije, nije svako dečje ponašanje koje se karakteriše igrom – kapacitet fleksibilnosti u dejstvu. Funkcionalne i manipulativne igre, kakve postoje i kod mladunčadi životinja, usmerene su na izdvajanje iz konteksta i isprobavanje širokog spektra obrazaca ponašanja odraslih, kao i mogućnosti manipulacije predmetima (imitacija ponašanja odraslih, ovladavanje uobičajenim načinom korišćenja predmeta). Jedino je dete u stanju da u igri promeni svrhu i namenu predmeta kojim se igra, kao i da obrasce ponašanja odraslih ne reprodukuje kroz imitaciju, već da ih modifikuje i transformiše u odnosu na kontekst igre (Marjanović, 1979). Ovakvo ponašanje karakteriše simboličku igru, koja dalje predstavlja način ispoljavanja prethodno opisanog kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu.

Kapacitet fleksibilnosti se iz antropološke perspektive može razumeti kao „gipkost biosihičkih potencijala koja omogućava da usled nebioloških promena u toku evolucije novi kvalitet stupi u dejstvo“ (Ibid, str. 9). Ovakvo razumevanje kapaciteta fleksibilnosti ukazuje da upravo ovo svojstvo doprinosi istorijskom razvoju i evoluciji ljudske vrste. Ipak, antropološka istraživanja pokazuju da igra „ne nastaje kao univerzalna pojava u ljudskoj kulturi“ (Cohen 2006; prema Krnjaja, 2012a, str. 252), već se simbolička igra, koja predstavlja kapacitet fleksibilnosti u dejstvu, razvija u kulturama u kojima postoje tenzije i koje zahtevaju maštoviti pristup rešavanju napetosti unutar određene kulture (Krnjaja, 2012a), kao i u zajednicama u kojima se neguje tip kulture koji podržava razvijanje složenih kulturnih obrazaca i formi praktikovanja kulture (Marjanović, 1979).

Naša biološka i psihološka sposobnost, kao ljudskih bića, da se adaptiramo i prilagođavamo okruženju, ali da u tom procesu menjamo i samo okruženje, doveli su do ispoljavanja novih i kvalitativno drugačijih oblika ponašanja i funkcionisanja ljudskih bića, koji su dalje vodili evoluciji ljudske vrste. Kapacitet fleksibilnosti u odnosu na razumevanje dečjeg razvoja i učenja posmatramo kao mogućnost da deca u igri praktikuju i modifikuju, a zatim usvajaju složene obrasce ponašanja odraslih (Ibid). Iz pedagoške perspektive, fleksibilnost razumemo kao „stvaralački odnos deteta prema sebi i svetu“ (Krnjaja, 2012a, str. 254) koji omogućava da dete u igri transformiše svet prema svojoj zamisli, istovremeno menjajući sebe u skladu sa tom transformacijom. U pokušaju da iscrtamo linije igrovnog prostora, radi istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru, želimo da dodatno elaboriramo odnos stvarnosti i imaginarnog u igri, kao i odnose učesnika igre (dece i odraslih). U ovoj studiji igru sagledavamo kroz svakodnevni prostor, iz koga učesnici u igru unose svoja lična i društvena iskustva, na kojima dalje grade svoje postupanje u igri, kao preduslov za odlazak na imaginarni plan. Iz svakodnevnog prostora, „transformacijom elemenata stvarnosti“ (Krnjaja, 2012a, str. 255), gradi se imaginarni prostor, u kome više nije fokus na unošenju, već na preradi ličnih iskustava, „kroz korišćenje simboličkih sistema izgrađenih tokom istorije razvoja ljudske vrste“ (Marjanović, 1979, str. 22). Imaginarni prostor može prerasti u koautorski prostor, u kome se kroz zajedničko učešće dece i odraslih u igri, susreću njihove subkulture, preispituju odnosi moći koji među njima postoje u stvarnosti, stvaraju zajednička značenja, ali i kreiraju drugačiji obrasci značenja (Krnjaja, 2012a). Za kontekst naše studije važno je napomenuti da „odrasli mogu biti koautori značenja u koautorskom prostoru igre sa decom samo ukoliko koriste jezik mašte“ (Ibid, str. 260). U takvom prostoru iz postojećih iskustava mogu nastati novi, drugačiji obrasci značenja, koje se sa imaginarnog mogu dalje preneti na realni plan, čime igra u koautorskom prostoru biva transformativna i za decu i za odrasle.

1.2.2. Materijali za igru

U odnosu na naš predmet istraživanja – pedagoški potencijal materijala za igru, neophodno je definisati šta podrazumevamo pod „materijalima za igru“. Iako se u široj literaturi najčešće pod materijalima za igru navode svi fizički objekti koja deca koriste u igri, a u koje spadaju i gotove igračke, mi u ovoj studiji pružamo nešto drugačije određenje materijala za igru, u odnosu na koje igračke posmatramo kao zasebni pojam.

Gotove igračke određujemo kao predmete koji su kreirani od strane odraslih, u fabrikama ili manufakturnim radionicama, sa ciljem da se deca njima igraju (Bergen, 2018; Shannan & Francis, 1992; prema Klemenović, 2014). U njih ubrajamo sve one predmete koji imaju unapred definisana uputstva i načine korišćenja, koji su često praćeni pretpostavkama odraslih o veštinama i znanjima koje će deca razviti u igri ukoliko se igraju na način propisan uputstvom (Guerra & Zuccoli, 2014). Ovakve igračke najčešće imaju „fiksne identitete, čime se može ograničavati sloboda mašte igrača, jer kada objekat ima unapred definisan identitet igrač se neminovno povinuje pravilima koja objekat reguliše“ (Barthes, 1972, str. 54). One su „usmerene na tipsku igru u kojoj nema eksperimentisanja, neizvesnosti i izazova“ (Pavlović Breneselović i sar., 2022, str. 75), što podstiče decu da ponavljaju iste obrasce u igri, a ne i da ih transformišu i usložnjavaju, što implicira da gotove igračke ne podstiču ispoljavanje kapaciteta fleksibilnosti u igri.

U studiji pod pojmom *materijali za igru* u svrstavamo sve predmete koji imaju višeznačenjsku formu, čiji načini korišćenja nisu unapred zadati i definisani od strane odraslih, kao i koji mogu imati transformativne oblike i značenja. Materijale za igru iz ove perspektive svrstavamo u nestrukturirane i polustrukturirane materijale (Pavlović Breneselović i sar., 2022).

Nestrukturirani i polustrukturirani materijali za igru su termini koji nemaju jedinstvene definicije, te dodatni izazov za njihovo određenje predstavlja činjenica da ne samo u domaćoj literaturi, već i globalno autori različito pristupaju njihovom razumevanju i tumačenju. U literaturi koja opisuje materijale za igru koji nisu iz grupe gotovih igračaka, najčešće se nailazi na termine kao što su *materijali otvorenog tipa/otvoreni materijali* (engl. *open-ended materials*) (Al-Mansour, 2014; Drew & Rankin, 2004; Kiewra & Veselack, 2016), *nedovršeni predmeti* (engl. *unfinished*

objects) (Guerra & Zuccoli, 2012, 2014) i *restlovi* (engl. *loose parts*) (Daly & Beloglovsky, 2015, 2016, 2018; Gull et al., 2019; Nicholson, 1971). Autori različito opisuju ove termine, ali svima je zajedničko da ovi materijali „nemaju unapred definisane načine korišćenja“ (Drew & Rankin, 2004, str. 4), da se u igri „mogu kombinovati na različite načine“ (Guerra & Zuccoli, 2014, str. 722), da su „veoma inspirativni za decu i da doprinose razvoju dečje kreativnosti“ (Daly & Beloglovsky, 2016, str. 3). Za kontekst naše studije relevantna su određenja *nestrukturirani* i *polustrukturirani materijali*, jer su to termini istaknuti u okviru *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*³ (Osnove programa, 2018).

Polustrukturirane materijale u ovoj studiji definišemo kao materijale za igru koji nemaju unapred određene jednonamenske načine korišćenja (Guerra & Zuccoli, 2014), te imaju transformativne funkcije i značenja (de Valk et al., 2015; Odegard, 2021). Njihova sličnost sa igračkama ogleda se u tome što su najčešće kreirani od strane odraslih, te su njihov oblik i svrha (da ih deca koriste u igri) jedino što je unapred definisano.

Nestrukturirani materijali su predmeti iz prirode i reciklažni materijali (Guerra & Zuccoli, 2012, 2013; MacRae, 2008; Odegard, 2019, 2021) koje od polustrukturiranih materijala razlikuje to što njihova prvobitna svrha nije bila da se deca njima igraju, ali su u nekom trenutku njihovog korišćenja (najčešće u procesu reciklaže ili apciklaže) dobili tu funkciju (Odegard, 2021).

Zajedničko u prirodi nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala je da njima deca mogu manipulirati na bezbroj načina, zbog čega se oni najčešće opisuju kao otvoreni, interaktivni, višeznačenjski i višefunkcionalni. Interakcija sa ovim materijalima podrazumeva eksperimentisanje, istraživanje i postavljanje pretpostavki koje se isprobavaju na kreativan i maštovit način. Njihova funkcija u igri je da deci pružaju slobodu da istraže različite pretpostavke, da kombinuju materijale i da deluju u skladu sa kompleksnim temama i idejama koje su izronile iz simboličkog značenja u igri (Gull et al., 2019). Britanski arhitekta Nikolson ističe da je u „svakom okruženju stepen inventivnosti, kreativnosti, mogućnosti istraživanja i otkrivanja direktno proporcionalan broju i vrsti elemenata koje se u njemu nalaze, a koji se mogu transformisati“ (Nicholson, 1971, str. 6), kao i da su okruženja koja ne podstiču interakciju i uključenost na način koji je prethodno opisan sterilna, statična i u takvim okruženjima igra nije podržana (Ibid). Kako je prethodno već istaknuto, a u ovom delu obrazloženo njihovo značenje – *Andramolje* spadaju u grupu polustrukturiranih materijala za igru.

1.2.3. Materijalnost

Na kraju, smatramo značajnim određenje pojma *materijalnost*, koji u ovoj studiji koristimo da opišemo uticaje koji materijali za igru imaju na građenje igre. Materijalnost sagledavamo kroz društvene interakcije između ljudi i kulturnih artefakata u obliku fizičkih objekata i predmeta, a u kontekstu naše studije – kao interakciju između dece, odraslih i materijala za igru. Koncept materijalnosti sagledavamo kroz fizičke kvalitete artefakata, sa idejom da oni naše iskustvo oblikuju na dva načina – „njihovim direktnim uticajem na našu percepciju, kanalisanu preko čulnih telesnih senzacija, kao i putem značenja i značaja ovih telesnih senzacija, oblikovanih kroz naše akcije i interakcije sa materijalima i ljudima“ (Dant, 2005, str. xi). Materijalnost doprinosi razumevanju načina na koji su artefakti postali deo ljudskih akcija (Nordtømme, 2012), te kako sami materijali stvaranju, ili pak ograničavaju mogućnosti za uspostavljanje interakcije između materijalnog i nematerijalnog okruženja. Individualno i društveno značenje artefakata, tačnije – odnos između ljudi i materijala izražen u koncepciji materijalnosti, otvara mogućnost za razumevanje kompleksnih procesa koji doprinose građenju iskustva u dečjoj igri (Løkken & Moser, 2012), o čemu će više reći biti u okviru poglavlja *Konceptualizacija studije*.

³ U daljem tekstu – Osnove programa *Godine uzleta*.

1.3. Različiti pedagoški pristupi u kreiranju materijala za igru

Upotreba materijala za igru prisutna je u vrtićima unazad nekoliko stotina godina, a vrednost njihovog korišćenja ističu razni teoretičari detinjstva. Naša studija nije usmerena na istraživanje doprinosa koje za dečju igru, razvoj i učenje imaju različiti pedagoški pristupi u kreiranju materijala za igru. Ipak, za ocrtavanje konteksta iz koga polazimo u istraživanju naše teme, smatramo značajnim pružanje istorijskog osvrta na razvoj materijala za igru u okviru različitih pedagoških pristupa. Predstavljanje najpoznatijih pedagoških pristupa u kreiranju materijala za igru ima funkciju sagledavanja teorijskih okvira u kojima su nastali, a koji se odnose na shvatanje deteta, detinjstva, igre, kao i načina na koje se razume doprinos koja igra različitim materijalima ima za dečji razvoj i učenje, uz razumevanje socijalnog i kulturnog konteksta vremena u kome su nastali. Prethodno je, u okviru *Određenja osnovnih pojmova*, predstavljeno shvatanje materijala za igru u okviru ove studije. Pre predstavljanja pedagoških pristupa u kreiranju materijala za igru, neophodno je osvrnuti se na odnos našeg određenja i shvatanja materijala za igru iz perspektive različitih pedagoških pristupa.

U našem određenju, materijalima za igru koje kreiraju odrasli mogli bi se smatrati polustrukturirani materijali, koji za razliku od gotovih igračka imaju takav oblik i fizičke karakteristike da mogu biti korišćeni na različite načine i mogu imati različita značenja u igri. Predstavnici pedagoških pristupa koje sagledavamo u ovom delu studije kreiraju, ili promovisu upotrebu ovakve vrste materijala, te ne podržavaju upotrebu gotovih igračaka kako ih mi definišemo. Ono što razlikuje ove pedagoške pristupe jeste njihov odnos prema načinu upotrebe materijala za igru u vaspitno-obrazovnoj praksi. Stoga se različiti pedagoški pristupi u kreiranju materijala za igru mogu grupisati u dve grupe:

- 1) Pedagoški pristup kojim se unapred usmerava svrha i cilj korišćenja materijala za igru.
- 2) Pedagoški pristup kojim se otvara potencijal i traga za mogućnostima korišćenja materijala za igru tokom igre u kojoj ih dete koristi.

Predstavicima pedagoškog pristupa kojim se unapred određuje i usmerava korišćenje materijala u obrazovanju smatraju se Fridrih Frebel i Marija Montesori. Oni su istraživali doprinos određenih formi materijala učenju i razvoju dece predškolskog uzrasta, stavljajući i same materijale u hijerarhijski niz u odnosu na mogućnosti njihovog korišćenja u igri, kao i u odnosu na način na koji se dete može njima igrati u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva.

1.3.1. Frebelovi darovi

Frebelovi darovi su materijali za igru koje je kreirao Fridrih Frebel (1782-1852), nemački pedagog koji je 1840. godine osnovao prvi vrtić za decu uzrasta od 3 do 6 godina. Svoj prvi vrtić, Frebel je nazvao *Kindergarten*, jer je želeo da ukaže samim nazivom na simboličko i suštinsko značenje vrtića. *Kindergarten*, kao dečja bašta, označavao je i sam prostor vrtića, kao „dečju baštu, lokaciju gde deca mogu posmatrati i komunicirati sa prirodom, kao i baštu dece, gde se sama deca slobodno razvijaju se i rastu” (Bollig & Millei, 2018, str. 5). U svojim vrtićima Frebel je vaspitno-obrazovnu praksu zasnovao na igri, boravku u prirodi, učenju kroz istraživanje, uz isticanje značaja korišćenja materijala za igru u procesu učenja i istraživanja (Pound, 2011; Guerra & Zuccoli, 2013). *Frebelovi darovi*, kao materijali za igru koji su njegov pedagoški pristup podržavali u praksi vrtića, kreirani su na osnovu Frebelovih zapažanja o tome kao se deca razvijaju i uče kroz igru (Bruce, 2021). U literaturi se najčešće ističe da je Frebel kreirao set od šest osnovnih darova i još četiri dara izvedena iz osnovnih. Ono što je zajednička karakteristika svih Frebelovih darova, jeste da su oni međusobno povezani, da proizilaze jedan iz drugog i time zahtevaju postupnost u uvođenju, tj. predstavljanju deci. Prema pedagoškom pristupu Fridriha Frebela, svaki materijal iz grupe *Frebelovih darova* ima svoju funkciju u odnosu na njegov doprinos u dečjem spoznavanju sveta oko sebe i definisan način predstavljanja detetu (Wiggin & Smith, 1895). Materijali su dizajnirani sa namerom da posreduju u apstraktnim idejama, dovodeći decu do integrisanog razumevanja odnosa unutar sveta, čime, prema Frebelu, oni doprinose dečjem razvoju i učenju (Prochner, 2017).

Frebelovi darovi se u igru uvode postepeno (u odnosu na uzrast deteta) počevši od novorođenčeta kada se uvodi oblik lopte, do uzrasta od 5 godina, kada se deci predstavljaju materijali kojima mogu graditi trodimenzionalne objekte u prostoru. Strukturu, oblik i funkciju svakog od *Frebelovih darova* razloženi su na sledećih 10 setova materijala (Wiggin & Smith, 1895) koji će biti predstavljeni u nastavku (Slika 1).



Slika 1. Frebelovi darovi – od prvog do šestog seta (preuzeto sa: https://www.froebel.com.au/fileadmin/user/froebel_australien/documents/Froebelgaben.pdf. Autor nepoznat)

Prvi dar namenjen je novorođenčetu i predstavlja heklanu loptu ili klupko od prediva u jednoj boji, koja ima simbolično značenje Zemljine kugle. Svaka lopta na sebi ima i kanap, koji pruža mogućnost njihovog kačenja na drveni ram (postolje). Za Frebela, lopta je bila simbol jedinstva i povezanosti (Flannery Quinn, 2017). Takođe je bila i prijatan predmet koji je mogao da pomogne detetu da prepozna svojstva materijala u pokretu (boju, oblik, načine kretanja), kao i predmet kojim odrasla osoba može da se igra sa detetom. Drugi dar namenjen je deci uzrasta između 1 i 2 godine i sastoji se od drvene lopte, kocke i cilindra, okačenih da vise na drvenom postolju. Za razliku od prvog „dara“ – lopte, koja je uvek istog oblika, ali različite boje, ovde se dete prvi put susreće sa novim oblicima kakvi su kocka i cilindar, koje može da upoređuje u odnosu sa loptom koja mu je već poznata. Interesantno je da je drugi dar razvijen nakon što su nastali treći, četvrti, peti i šesti dar. Frebel je tokom svojih stalnih promišljanja o darovima, zaključio da je neophodno uvesti dar koji će detetu „približiti različite odnose u prostoru u odnosu na različite oblike predmeta“ (Bruce, 2021, str. 94). Kada se materijali iz ove grupe darova pokreću dok vise na drvenom postolju, pod različitim uglovima (iz ugla, sa strane ili po sredini), mogu se videti različiti oblici. Darovi tri, četiri, pet i šest sastoje se od kutija sa kliznim poklopcima, od kojih svaka sadrži drvene blokove. Frebel je definisao čitav proces predstavljanja ovih materijala deci, kroz pažljivo otvaranje kutije. Treći dar je namenjen deci uzrasta između 2 i 3 godine. Čini ga veća drvena kocka sastavljena od 8 manjih kocki identične veličine. Zbog mogućnosti da se kocka rastavi i ponovo sastavi, kao i da se od nje prave drugi oblici, ona predstavlja prvi materijal za konstruisanje u grupi *Frebelovih darova* (Wiggin & Smith, 1895). Četvrti dar je po izgledu sličan prethodnom (takođe namenjen deci uzrasta 2-3 godine), s tim što je kocka sačinjena od manjih pravougaonih blokova od kojih dete može graditi drugačije građevine u odnosu na one koje može graditi igrajući se sa prethodnim materijalom. Peti dar je namenjen deci uzrasta od 3 do 4 godine. Takođe predstavlja kocku sastavljenu od manjih kocki, s tim što su neke podeljene na polovine i to dijagonalnim presekom. Deca se u igri sa ovim materijalom prvi put susreću sa formom trostrane prizme. Šesti dar namenjen je deci uzrasta 4 do 5 godina i čini kombinaciju prethodna tri seta materijala za igru. Kombinacija kocki, pravougaonih blokova i trostranih prizmi pruža različite mogućnosti za gradnju složenijih konstrukcija.

Kako je već istaknuto, predstavljanje svake od ovih kutija detetu je jasno opisano, ali „odlaganje otkriva podjednako važno planiranje i razmišljanje od strane Frebela o dizajnu i upotrebi darova“ (Bruce, 2021, str. 95). Frebel je podsticao decu da na kraju igre sa ovim darovima poredaju sve elemente na poklopcu kutije tako da oni formiraju oblik kocke, a zatim je bilo potrebno da stave

šuplju kutiju preko kocke koju su formirali od elemenata. Frebelova namera je bila da vraćanjem elemenata u kutiju i dolazak do oblika kocke, deci predstavi matematičke odnose između celine i delova, jer su ovi elementi u matematičkom odnosu unutar kutije i sa šupljom kutijom. Frebel nije odredio konkretnu veličinu svakog seta, ali su elementi u setu uvek istih proporcija. Darovi predstavljaju čvrst trodimenzionalni svet oblika, prirode i života ljudi. Sedmi i svi naredni darovi smatraju se izvedenim iz prvih 6 darova. Oni predstavljaju geometrijske oblike kojima se mogu praviti različite dvodimenzionalne i trodimenzionalne forme u različitim bojama, čime dete proširuje svoja iskustva, kroz kvalitativno drugačija svojstva materijala u odnosu na prvih šest setova (Slika 2).



Slika 2. Frebelovi darovi – od sedmog do desetog seta (preuzeto sa: https://www.froebel.com.au/fileadmin/user/froebel_australien/documents/Froebelgaben.pdf. Autor nepoznat)

Kako je istaknuto, svakog od prikazanih *Frebelovih darova* prate jasne smernice o načinima njihovog predstavljanja deci, kao i opisi aktivnosti usmerenih na vođenje procesa igre i učenja posredstvom ovih materijala za igru (Manning, 2005). Ipak, to ne znači da je Frebel zagovarao pasivnost deteta i mehaničko usvajanje znanja. Naprotiv, Frebel je smatrao da aktivnost deteta ima centralnu ulogu u svakom aspektu obrazovanja (Bruce, 2021). Njegov pedagoški pristup podržavao je učešće odraslog u korišćenju ovih materijala za igru, jer Frebel smatra da predstavljanje darova deci od strane odraslog, na način koji je precizno opisao, podstiče nove ideje i otvara put razvoju kreativnosti. Značajno za razumevanje njegovog pedagoškog pristupa je Frebelov stav da se dečja kreativnost može podsticati samo ako odrasli dozvoljavaju da se materijali koriste na otvorene načine, te da se „negativni rezultati javljaju kada je upotreba materijala ograničena od strane odraslih“ (Ibid, str. 95). Čini se da je Frebel i sam uvideo negativne posledice jasnih instrukcija u predstavljanju darova deci, koje je definisao za odrasle (vaspitače i roditelje), tj. da je prepoznao da slepo praćenje instrukcija ograničava dečju fleksibilnost u igri, a time i dečju maštu i istraživačke kapacitete.

Frebel je ohrabrio vaspitače da promišljeno koriste materijale, zauzimajući stav da upotreba *Frebelovih darova* ne treba da preraste u strogo primenjivanu „metodu podučavanja dece“ (Ibid, str. 96), već da su oni deo jednog šireg pedagoškog pristupa, koji zagovara promišljanje, jednako dece kao i vaspitača. Dalji razvoj i primena u praksi Frebelovog pedagoškog pristupa, a time i upotrebe predstavljenih materijala za igru, bili su uslovljeni društveno-istorijskim kontekstom. Sa protokom vremena sve manje vaspitača je bilo u kontaktu sa izvornim idejama Fridriha Frebela, jer su umesto direktno od njega ili njegovih bliskih sledbenika, o njegovom pedagoškom pristupu učili iz knjiga i sekundarnih izvora. To je dovelo do doslovnog sprovođenja njegovih preporuka, pa time i doslovnog sprovođenja instrukcija za predstavljanje *Frebelovih darova* i „mehaničke primene propisanih rutina“ (Bakker, 2017, str. 43). Iz tog razloga, Frebelovi sledbenici su na prelazu iz devetnaestog u dvadeseti vek otvorili raspravu o načinima na koje se u određenim vrtićima njegov pristup razvija, te osporili ideju o tome šta se smatra ispravnom frebelovskom praksom, u okviru koje je često kritikovan i način upotrebe *Frebelovih darova* (Brehony, 2014).

Jednu od najžustrijih rasprava pokrenuo je početkom dvadesetog veka psiholog Stenli Hol, koji je kritikovao „konzervativne“ američke sledbenike Frebela. Kada su u pitanju *Frebelovi darovi*, Hol smatra ne čak da ih sledbenici Frebela pogrešno koriste, već da je i sam Frebel pogrešio pri postavljanju koncepta darova, te da oni predstavljaju „neadekvatno otelotvorenje njegovih obrazovnih ideja“ (Brehony, 2017, str. 22). On dalje ističe da *Frebelovi darovi* ne samo da su „nenaučni, već su i štetni za decu, jer izazivaju naprezanje dečjih očiju i anksioznost, zbog

neophodnosti njihove pravilne upotrebe“ (Prochner & Kirova, 2017, str. 101). Za našu studiju značajno je istraživanje koje Hol citira, a koje je sprovedeno u vrtićima u Santa Barbari 1898. godine. Ovo istraživanje je pokazalo da deca ne bi birala darove, kada bi imala mogućnost izbora i ukoliko im je na raspolaganju drugi materijal za igru. U istraživanju je naznačeno da deca nisu konsultovana kako o izboru materijala za igru, tako i o njihovoj upotrebi. Hol je oštro zaključio da je razlog tome strah Frebelovih sledbenika od tamne strane igre i njihovog mišljenja da igra može dovesti do „anarhije u vrtićima“ (Brehony, 2017, str. 23).

Prochner i Kirova (Prochner & Kirova, 2017) u svom radu daju drugačiju perspektivu na upotrebu *Frebelovih darova* u praksi vrtića. One govore o postojanju tradicionalnih, evolucionista i revolucionista u redovima vaspitača, kada je u pitanju način korišćenja ovih materijala za igru (Ibid). Pored prethodno opisanog tradicionalnog pristupa, u kome se darovi deci predstavljaju po jasnim instrukcijama i bez uvažavanja dečje perspektive o zainteresovanosti za igru ovom vrstom materijala, evolucionisti naglašavaju da je otvorena igra sa različitim setovima unutar darova važna, ali tek nakon što dete sa vaspitačem prođe kroz proces „imitacije, diktata i sugestija“ (Ibid, str. 108). Prochner i Kirova citiraju primer vaspitača koji navodi da su deca u igri iskoristila *Frebelove darove* za konstruisanje, gde su od trećeg i četvrtog dara napravila policu na koju su dodala papirne trake, a drugi dar su iskoristila da naprave „stub za svetiljke u okviru svoje igre gradnje ulice“ (Ibid, str. 109). Za razliku od tradicionalista i evolucionista, za revolucionare je otvorena igra bila od suštinskog značaja za obrazovanje. Među njima se može navesti i sam Džon Džui, koji se protivni Frebelovom načinu sagledavanja dečjeg razvoja i učenja, jer smatra da su odrasli u Frebelovom pristupu bili „kreatori simbolizma“, te ono što se u interakciji odrasli-dete dešavalo nije predstavljalo razvoj, već „proizvoljnu i spolja nametnutu šemu diktata“ (Brehony, 2017, str. 23). Dodao je da su fokus na davanju informacija o kockama, sferama i slično, sa ciljem da se formiraju određene navike manipulacije materijalom i odsustvo dublje svrhe ovog načina upotrebe materijala za igru, nadoknađivani navodnom simbolikom samog materijala.

Iako su i u tom periodu postojali različiti predmeti za igru dece, *Frebelovi darovi* se smatraju prvim didaktičkim materijalima u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, jer su pažljivo osmišljeni sa ciljem razvoja konkretnih znanja i veština kod dece.

1.3.2. Montesori materijali

Montesori materijale kreirala je Marija Montesori (1870-1952) – italijanski lekar, koja je svoj rani istraživački rad usmerila na istraživanje „uzroka duševnih bolesti kod dece, sa idejom da smetnje u razvoju treba posmatrati kao pedagoški, a ne kao medicinski problem“ (O'Donnell, 2013, str. 2). Svoj rad na istraživanju doprinosi materijala za igru dečjem razvoju i učenju otpočela je 1907. godine u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Montesori smatra da je uloga odraslih da stvaraju uslove u kojima će deca moći samostalno da istražuju i stiču iskustva, a da će to učiniti putem pažljivo „pripremljenog okruženja za učenje“ (Montesori, 1976, str. 21), te da materijali imaju ključnu ulogu u takvom okruženju jer „povećavaju dečje kapacitete za učenje“ (Ibid, str. 22). Montesori materijali su određeni prema aspektima razvoja i prilagođeni razvojnim i uzrasnim karakteristikama dece, sa ciljem da ih deca koriste samostalno (Gustafsson, 2018), ali prema utvrđenom redosledu koraka i načinu na koji će oni biti korišćeni definisanom od strane odraslih (Lillard, 2013). Marija Montesori ističe da svaka soba u vrtiću mora imati „potpun pribor za sva područja vežbi“ (Philipps, 2003, str. 66), te je materijale za igru svrstala u nekoliko grupa, prema aspektima dečjeg razvoja (Marshall, 2017): praktični materijali, senzorni, jezički, matematički i materijali za učenje o apstraktnim naučnim pojmovima. Za razliku od Frebela, Montesori nije definisala precizne setove materijala za igru, već je u okviru pomenutih grupa osmišljavala više različitih materijala, što su kasnije nastavili i njeni sledbenici, te se u okviru ovog pedagoškog pristupa može pronaći mnoštvo materijala koje je kreirala ili odobrila Marija Montesori.

Prvi materijali sa kojima se deca susreću u Montesori vrtiću jesu praktični materijali (Marshall, 2017). Montesori je praktične materijale prvo namenila motoričkom obrazovanju, tj.

imali su za cilj da kroz vežbanje praktičnih životnih veština podstiču razvoj samostalnosti kod dece, ali i razvoj motorike i koordinacije pokreta (ramovi sa materijalom za kopčanje, vezivanje pertli, provlačenje, za presipanje suvih i mokrih materijala, pribor za čišćenje itd). Mnoge aktivnosti, koje su se ostvarivale korišćenjem nekih od materijala iz ove grupe, bile su osmišljene da „pomognu razvoju koordinisanih pokreta prstiju, posebno koordinacije između palca i prva dva prsta“ (Montessori, 1964; prema O'Donnell, 2013, str. 21).

Senzorni materijali podstiču senzorni razvoj i istraživanje posredstvom čula. Kada dete ovlada upotrebom praktičnih materijala vaspitač uvodi u rad senzorne materijale, čija je „ključna karakteristika da svaki od njih izoluje samo jedan koncept na koji se dete može fokusirati“ (Marshall, 2017, str. 2). Montesori smatra da se u obrazovanju razvoj dečjih čula potpuno zanemaruje, a da deca dominantno uče posredstvom čula. Iz tog razloga je kreirala senzorne materijale (taktilne, vizuelne, auditivne itd), sa idejom da prvo kroz demonstraciju od strane odraslog, a kasnije samostalnom upotrebom materijala, dete aktivira svoja čula, čime se doprinosi njegovom razvoju (O'Donnell, 2013).

Jezički materijali usmereni su na razvoj govora, ali i na vežbanje pokreta prstiju i ruke kako bi se deca pripremila za čitanje i pisanje. Karakteristično kod ove grupe materijala (kutija sa peskom u kome se prstom ispisuju slova i drugi simboli, različite slovne kartice koje mogu biti taktilne ili pored slova sadržati fotografije ili crteže određenih pojmova sa ciljem uparivanja sa konkretnim slovom itd) je što se deci prvo predstavljaju oni koji razvijaju veštine pisanja, jer se smatra da je „potrebno ovladati prvo ovom veštinom, pa tek onda veštinom čitanja“ (Marshall, 2017, str. 2).

Matematički materijali podstiču intelektualni razvoj u domenu ovladavanja matematičkim pojmovima. Oni se uvode postepeno, tako da se dete prvo upoznaje sa materijalima koji su namenjeni ovladavanju brojevima od 1 do 10, da bi se tek nakon toga uvodili materijali kojima se ovladava većim vrednostima, razlomcima i kombinatorikom (Marshall, 2017). Neki od materijala iz ove grupe su: setovi kartica sa brojevima, drveni elementi različitih oblika za učenje razlomaka, računaljke, aritmetičke table za učenje sabiranja i množenja.

Materijali za učenje o apstraktnim naučnim pojmovima koji se još nazivaju i „materijali za kosmičko obrazovanje“ (Philipps, 2003, str. 66) podstiču intelektualni razvoj kroz učenje o prirodi i prirodnim pojavama. Neki od materijala za učenje o apstraktnim naučnim pojmovima su krug godišnjih doba, makete geografskog reljefa (ostrva, jezera, zaliva i uvala), kinestetički atlas sveta (Slika 3).



Slika 3. Primeri Montessori materijala: 1) praktični; 2) senzorni; 3) jezički 4) matematički; 5) materijali za učenje o apstraktnim pojavama (preuzeto sa: <https://www.thinkamajigs.com/montessori/>. Autor nepoznat.)

Dva osnovna pravila koja je Montesori definisala, a tiču se upotrebe materijala: 1) najpre se deci predstavlja kako da koriste materijale 2) deci nije bilo dozvoljeno da prekidaju bilo koga dok koristi određene materijale (O'Donnell, 2013). Ona je imala jasno definisane instrukcije za odraslog koji dete upoznaje sa materijalom, sa ciljem da nakon prve demonstracije kako se određeni materijal koristi, odrasli preuzima ulogu „posmatrača“ i prepušta materijal detetu. Za vreme dok dete manipuliše određenim materijalom, odrasli bi vodio beleške i time pratio kako dete napreduje u ovladavanju određenim veštinama i znanjima. Još jedna uloga vaspitača bila je da pripremi

okruženje za učenje, kao i da osigura da atmosfera u prostoru gde borave deca bude prijatna. Montessori je zagovarala sredine za učenje u kojima nema testova, nagrada, kazni, takmičenja među decom, rasporeda, niti domaćih zadataka (Ibid).

Još jedna značajna karakteristika ovih materijala je da su kreirani tako da dete može samostalno da identifikuje i koriguje vlastitu grešku u njihovom korišćenju. U praksi je to značilo da nakon što vaspitač detetu predstavi određeni materijal i način njegovog korišćenja, u njegovom daljem samostalnom korišćenju od strane deteta, greška postaje gotovo „privatno iskustvo“ (Ibid, str. 26), jer je uočavaju samo dete koje pravi grešku i vaspitač koji ga posmatra.

Iako je pojava Montessori pedagoškog pristupa s početka dvadesetog veka delovala revolucionarno za to doba, što je dovelo do brzog širenja ovog pristupa i van granica Italije, kritike na njegov račun nisu izostale. Kako je za našu studiju naročito relevantan odnos stručne i naučne javnosti prema materijalima za igru u okviru ovog pristupa, u nastavku ćemo se fokusirati samo na taj segment kritika upućenih ovoj vrsti materijala..

Za potrebe naše studije je verovatno najznačajnija prva naučna kritika Montessori pristupa, koju je 1914. godine objavio američki psiholog Vilijam Kilpatric (Kilpatrick, 1914), nakon svoje posete *Dečjoj kući* u Rimu (u kojoj je Marija Montessori razvijala i primenjivala svoj pristup), i to u jeku njene popularnosti u Americi. Ova knjiga, iako po obimu mala, predstavlja sveobuhvatno sagledavanje Montessori pristupa i pruža dragocene uvide u njegova filozofska, kao i praktična ograničenja (Beck, 1960). U onome što je video tokom boravka u *Dečjoj kući* – da trogodišnjaci vezuju mašne, zakopčavaju dugmad na obući i odeći i generalno iskazuju jednu veliku dozu samostalnosti u ispoljavanju ovih veština, Kilpatric je prepoznao nastavak razvoja empirizma i „smislenog realizma“ u dvadesetom veku (Ibid).

Najveću kritiku ovom pristupu Kilpatric upućuje kroz svoju zabrinutost zbog nedostatka otvorene igre, tačnije – nedostatka igre u kojoj dete može graditi imaginarni plan.

Dok srećno detinjstvo ne poznaje ni jači, ni plodonosniji impuls od imaginativne i igre konstruisanja, u ovim školama je igra sa didaktičkim aparatom strogo zabranjena, a najčešće ne postoji ponuđen nijedan drugi materijal za igru.

(Kilpatrick, 2014, str. 28)

U ovom citatu, Kilpatric zapravo upućuje na činjenicu da u izvornim idejama Marije Montessori o načinu korišćenja materijala koje je kreirala, nema prostora da se dete sa njima igra, ukoliko igru shvatamo kao kapacitet fleksibilnosti u dejstvu, kako smo je definisali u okviru ove studije. U praksi to znači da u vrtićima koji razvijaju svoju praksu u skladu sa Montessori pristupom, deca materijale za igru koriste isključivo na način na koji je to odrasli propisao. Ovoj kritici Kilpatrica pridružuju se i drugi autori, koji osporavaju tvrdnju Marije Montessori o samostalnosti dece u procesu učenja, jer „svojim pristupom u korišćenju materijala vaspitač nameće metod i podučava dete“ (Edmonds, 1976; prema O'Donnell, 2013, str. 64), te u takvom pristupu „eksperimentisanje i istraživanje kroz improvizaciju sa materijalima nije dozvoljeno“ (Wider, 1970; prema O'Donnell, 2013, str. 132).

Na kraju, vraćamo se na ono što je Kilpatric uočio prisustvujući u izvornoj *Dečjoj kući* – mestu odakle je Marija Montessori prikupljala najviše uvida za dalji razvoj svog pristupa. On ističe da materijali za igru koji su osnovno sredstvo u aktivnostima u *Dečjoj kući* pružaju veoma malo raznolikosti (Kilpatrick, 2014), kao i da ne postoje druge vrste materijala za igru koje bi mogle nadomestiti ono što Montessori materijalima nedostaje – podrška dečjoj otvorenoj igri.

1.3.3. Valdorf materijali

Valdorf materijali su materijali za igru u Valdorf pedagogiji i mogu se smatrati pretečom „otvorenih“ materijala za igru u javnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Rudolf Štajner (1861-1925), koji je početkom dvadesetog veka razvio Valdorf pedagogiju (Steiner, 1995; prema Edwards, 2002), ističe značaj koji materijali za igru i fizičko okruženje imaju u podsticanju dečje

imaginacije (De Rijke, 2019). Zajedničko sa prethodnim pedagoškim pristupima je da su i Valdorf materijali svedenih oblika, sačinjeni od prirodnih materijala, ali za razliku od *Frebelovih darova* i Montessori materijala, u Valdorf pedagogiji ne postoji jasna podela materijala za igru na određene vrste, a takođe ne postoji ni jasno definisan dizajn niti struktura materijala za igru. Ipak, svi Valdorf vrtići imaju „prepoznatljivo estetsko okruženje“ (Zane, 2015, str. 27), koje se ogleda u svedenim bojama, dominaciji prirodnih, često „nezavršenih“ materijala za igru (Frödén & von Wright, 2018), kojima je osnovni cilj da „podstiču dečju spontanu igru koja proizilazi iz urođene kreativnosti svakog deteta“ (Nicol, 2016, str. 2). Štajner ističe da deci nisu potrebne „gotove igračke, koje odrasli nazivaju „lepim“, jer njihova lepota je samo konvencionalna. Nasuprot tome, potrebno je da deca imaju priliku da dodaju što je više moguće igračkama iz sopstvene fantazije, čime se razvija simbolička aktivnost kod dece“ (Steiner, 1995, str. 22).

Iako ne postoji jedinstvena klasifikacija, neki od tipičnih primera Valdorf materijala su: materijali iz prirode, konstruktori, lutke i figure životinja, prevozna sredstva, kostimi i rekviziti za kostimiranje (Frödén & Rosell, 2019).

U Valdorf vrtićima se iz grupe *materijala iz prirode* najčešće mogu naći školjke, kamenje, šišarke, grane, semenke (Ibid). U grupu *konstruktora* spadaju drvene oblice i mali panjevi koji su minimalno obrađeni i gotovo u potpunosti imaju izvorni, prirodni izgled drveta, obrađeni drveni blokovi u različitim veličinama i drugi različiti oblici od drveta, kao i užad i kanapi pomoću kojih se grade razne konstrukcije (Večanski Nikolić, 2015; Frödén & Rosell, 2019). *Lutke i figure životinja* razlikuju se od komercijalnih igračaka, izrađene su isključivo od prirodnih materijala. Lutke su neutralnog izraza lica, koji čine dve tačke (oči) i kratka crta (usta), kreirana sa ciljem da deca u igri sa njom razvijaju svoje „unutrašnje slike“ (Večanski Nikolić, 2015, str. 33) i sama grade karakter lutke. U narednom citatu se može sagledati Štajnerov odnos prema lutkama i njihovoj ulozi u dečjoj igri:

Naše materijalističko doba užasno greši povodom ovoga [razvoja dečje fantazije]. Uzmimo za primer takozvane lepe lutke koje se danas tako često daju deci. Imaju tako lepo oblikovana lica, divno ofarbane obraze, pa čak i oči koje se sklapaju, pravu kosu i bog zna šta sve! Ali ovo ubija fantaziju deteta, jer ništa ne ostavlja mašti. Ali ako napravite lutku od salvete ili maramice, sa dve mrlje od mastila za oči, mrlju mastila za usta, onda dete sa maštom može mnogo toga da joj pridoda.

(Steiner, 1995, str. 22)

Prevozna sredstva kao što su automobili, kamioni, brodovi, voz i vagoni, izrađeni su od drveta i najčešće na sebi nemaju nikakva obeležja niti boje. *Rekviziti i kostimi* u Valdorf pedagogiji za razliku od komercijalnih kostima crtanih junaka ili superheroja, svedeni su kao i drugi Valdorf materijali za igru, bez jarkih boja i najčešće su izrađeni od prirodnih materijala kao što su pamuk i svila.



Slika 4. Primeri materijala za igru inspirisanih Valdorf pedagogijom (preuzeto sa: <https://www.waldorfshop.eu/en/toys-games>. Autor nepoznat.)

Štajner kritikuje unapred dizajnirane materijale za učenje, jer oni ograničavaju dečju imaginaciju i ističe da je osnovni zadatak vaspitača da stvori odgovarajuću fizičku sredinu, koja bi upravo podržala dečju otvorenu igru, a time i razvoj njihove imaginacije.

...u „uzornim“ vrtićima nalazite da su različite vrste posla osmišljene za dete. U stvarnosti ne treba dozvoliti deci da rade bilo šta, čak ni u igri, što nije imitacija samog života. Sva Frebelova zanimanja i slične aktivnosti, koje su smišljene za decu, zaista su loše. Moramo postaviti pravilo po kome deci dozvoljavamo samo da rade ono što je imitacija života, čak i u igri. Iz tog razloga, kao što sam već rekao, ne treba deci pružiti ono što se zove „genijalne“ igračke, već sa lutkama ili drugim igračkama treba da prepustimo što je više moguće samoj fantaziji deteta. Ovo je od velikog značaja i ja vas [vaspitače] usrdno molim da stavite za pravilo da u vašu nastavu i obrazovanje ne ulazi ništa što nije na neki način povezano sa životom.

(Steiner, 1995, str. 118)

On fizičko okruženje sagledava u najširem smislu, jer smatra da ono ne uključuje samo materijalni svet u formi materijala za igru, sredstava, nameštaja i opreme, već i sve ono što se dešava u dečjem okruženju, što ona mogu percipirati svojim čulima, sve što može delovati na dečje mogućnosti za igru. U to šire okruženje Štajner svrstava i „sve moralne ili nemoralne postupke, sva smisljena i besmislena ponašanja odraslih, kojima deca svedoče“ (Howard, 2016, str. 3). Ovakva perspektiva o ulozi vaspitača u oblikovanju okruženja vrtića, ukazuje da Štajner promoviše njihov stalan proces preispitivanja, učenja i profesionalnog razvoja, što se može prepoznati i u njegovim rečima – da vaspitač tokom svog obrazovanja treba da ovlada procesima učenja u vrtiću, a ne receptom kako učiti i podučavati, te da vaspitno-obrazovna praksa u valdorfskim vrtićima predstavlja „životnu obuku za vaspitače“ (Steiner, 1997, str. xi). Stoga, suštinu Valdorf pedagogije ne karakteriše prethodno istaknuto prepoznatljivo estetsko okruženje njenih vrtića, niti konkretni materijali za igru, niti čak konkretne aktivnosti ili program rada, već „način na koji ove spoljašnje karakteristike prakse vrtića oslikavaju unutrašnje kvalitete, stavove, kapacitete i namere vaspitača“ (Howard, 2016, str. 1).

Danas su Valdorf vrtići prepoznatljivi i po tome što ne podržavaju upotrebu plastičnih igračaka, kao ni tehnologije, jer predstavnici ovog pristupa smatraju da je za decu važno da borave i igraju se u svedenom okruženju, kako bi se mogla razvijati dečja imaginacija. Ipak, kao i kod prethodno opisanih pristupa, autori ističu da postoji bojazan da se mnoge prakse koje se pripisuju Valdorf pedagogiji mogu pogrešno razumeti kao njene osnovne odrednice, naročito imajući u vidu značenje životnog okruženja deteta u savremenom svetu naspram okruženja iz vremena Štajnera. Situacije u kojima vaspitači doslovno sprovode preporuke Štajnera, ne uvažavajući kontekst u kome rade i aktuelne društveno-istorijske prilike, mogu voditi ka „dogmatskom pristupu“ (Howard, 2016, str. 9), koji nikako ne oslikava suštinu ovog pedagoškog pristupa. Paralelno sa tim, postoji briga da preporuke o slobodi vaspitača da razvija vaspitno-obrazovnu praksu u skladu sa svojim kontekstom, mogu biti pogrešno protumačene kao prilike da se sve radi u skladu sa ličnim preferencijama svakog vaspitača pojedinačno.

1.3.4. Materijali za igru u Ređo pedagogiji

Ređo Emilija pristup predškolskom vaspitanju i obrazovanju⁴ nastao je u istoimenom gradu u severnoj Italiji kao pro-politički odgovor na fašizam nakon Drugog svetskog rata, sa idejom da predškolske ustanove postanu mesta demokratskih razgovora, kreativnih i kritičkih promišljanja i građenja bliskih odnosa (Moss, 2019; prema Odegard, 2021). Praktičari u Ređu svoj rad zasnivaju na teorijama i konceptima iz oblasti obrazovanja, filozofije, arhitekture, nauke, književnosti i vizuelne umetnosti (Dahlberg & Moss, 2021). Razvijanje obrazovne prakse u velikoj meri zasnivaju

⁴ u daljem tekstu: Ređo pedagogija.

na socio-kulturnoj teoriji u okviru koje se znanje posmatra kao konstruisano u kontekstu, kroz proces stvaranja značenja u kontinuiranim susretima sa drugima i svetom, a dete i vaspitač se doživljavaju kao „ko-konstruktori znanja i kulture“ (Ibid, str. xix).

Iz ovog pristupa potiče ideja o prostoru kao „trećem vaspitaču“ (Cadwell, 2003; Rinaldi, 2021), u okviru koje se ističe značaj fizičkog okruženja dečjeg vrtića koje „poziva i podstiče na susretanje, komunikaciju i građenje odnosa“ (Gandini, 1998, str. 177). Prostori vrtića na najdirektniji način reflektuju očekivanja u odnosu na decu i odrasle (Clark, 2010; prema Nordtomme, 2012), te prema Ređo pedagogiji prostor može decu „pozivati na akciju, ali je isto tako može i gušiti, takođe prostor može činiti stvari mogućim, ali jednako tako ih i ograničavati“ (Edwards, Gandini & Nimmo, 2015, str. 122). Odrasli obično ne razmišljaju o okruženju kao o živom organizmu, već kao produktu ljudske mašte i aktivnosti (Arent, 1958; Frie, 1963; prema Strong-Wilson & Ellis, 2007), ali posmatrajući ga kao trećeg vaspitača, možemo uočiti situacije u kojima se okruženje ponaša kao živi organizam koji ima snažan doprinos učenju i razvoju dece.

U Ređo pedagogiji smatra se da materijali imaju „moćne kapacitete da predstavljaju, prikažu i ispričaju priče“ (Schwall, 2015, str. 50), ali ne sami po sebi, već tek u interakciji sa decom, u okviru koje pružaju višestruke mogućnosti za saopštavanje dečjih misli i osećanja. Kako ističe Serđo Spadari, nekadašnji direktor *Ustanove za osnovne škole i vrtiće* (itl. *Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia*) u Ređo Emiliji:

Da, predmeti govore, saopštavajući misli, evocirajući sećanja i metafore, i podstičući emocije i akcije.

(Spaggiari, 2005; prema Eckhoff & Spearman, 2009, str. 11)

Predstavnici Ređo pedagogije govore o „alfabetu ili gramatici materijala“, kao „kombinaciji karakteristika određenog materijala i odnosa koji nastaje u interakciji između deteta i materijala“ (Gandini, 2005, str. 13). U kontekstu naše studije mi govorimo o obrascima ponašanja i značenja (Krnjaja, 2012a; Marjanović, 1979), koje deca grade u kontaktu sa svojim materijalnim i društvenim okruženjem.

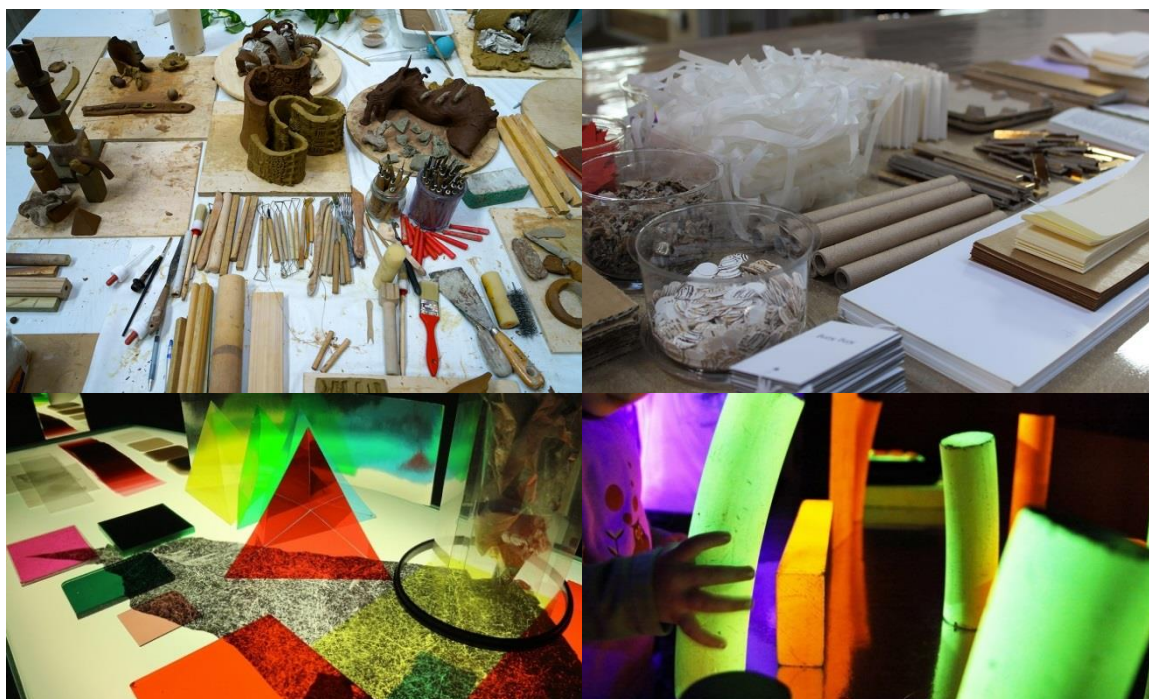
Kada posmatramo materijal sam po sebi, kada tek počnemo da ga istražujemo, prerano je govoriti o jeziku materijala. Materijal je statičan. Naravno, on može da sugerise i inspirise ideje, ali bi bilo prikladnije da govorimo o karakteristikama ili svojstvima samog materijala. Alfabet se može razviti kroz interakciju između deteta i materijala. Kako deca koriste papir, glinu, žicu, od različitih materijala će se razviti različita pisma. Kako deca koriste svoj um i ruke da deluju na materijal, koristeći gestove i alate, kada počinju da stiču veštine, iskustvo, strategije i pravila, unutar deteta se razvijaju strukture koje se mogu smatrati nekom vrstom alfabeta ili gramatike. Ovu gramatiku upotrebe materijala deca moraju da otkriju u saradnji sa odraslina.

(Gandini, 2005, str. 13)

U ovakvom sagledavanju potencijala materijala za istraživanje i građenje igre, predstavnici Ređo pedagogije sugerisu da materijal ima određena svojstva (oblik, teksturu, boju, miris itd) koja su statična, ali da u interakciji deteta sa materijalom, odrasli može podsticati da se razvije određeni obrazac ponašanja ili izražavanja. Ovaj obrazac, ili iz perspektive Ređo pedagogije – „gramatika“, predstavlja kombinaciju svojstava materijala, strategija njegovog korišćenja koje je dete razvilo tokom transformacije materijala, kao i značenja koja je u tom procesu materijal dobio, a koja su obogatila dečja iskustva. Time se materijal doživljava kao sredstvo izražavanja, te kao neodvojivi deo strukture dečjih iskustava i procesa učenja, a ne kao „proizvod kojim dete manipuliše“ (Schwall, 2005, str. 17). U prostor koji strukturiraju odrasli, sa namerom da podrže interakciju dece sa materijalima, deca svakako ulaze sa svojim već izgrađenim unutrašnjim obrascima. Ono što je vrednost takvih prostora i uloge odraslog, je što će kroz podršku odraslog u interakciji dece sa inspirativnim materijalima, deca konstruisati „nove, složenije obrasce“ (Gandini, 2005, str. 14-15).

Suštinska uloga vaspitača je da u ovom procesu prepoznaju odnos i razmenu između deteta i materijala, te da imaju razvijene strategije kojima tu interakciju podržavaju u pravcu građenja složenijih obrazaca.

Predstavnici ovog pristupa smatraju da ukoliko odrasli pristupaju materijalima kroz unapred definisane šablone o načinima njihove upotrebe, ili im pripisuju krute kategorije značenja, time oni oduzimaju snagu i potencijal dečjem istraživanju. Zato su u Ređo pedagogiji deca podržana da slobodno istražuju i eksperimentišu sa materijalima, kao i da prevaziđu uobičajene načine korišćenja određenih materijala, čime podstičemo različite načine dečjeg izražavanja, te autentične procese stvaranja značenja. U ovako sagledanom potencijalu materijala za igru u dečjem vrtiću, još jedna uloga vaspitača je da pažljivo posmatra i sluša decu kako bi razumeo odnos i razmenu između deteta i materijala, kao i načine na koje deca uče u igri i istraživanju različitim materijalima. Na osnovu toga vaspitač dalje oblikuje fizičko okruženje tako da ono podstiče decu da koriste materijale u traganju za sopstvenim strategijama i rešenjima u igri i istraživanju (Schwall, 2015).



Slika 5. Primeri materijala za igru i istraživanje u Ređo pedagogiji
(preuzeto sa: <https://www.reggiochildren.it/en/rc/ateliers/>. Autor nepoznat.)

Za razliku od pedagoškog pristupa Frebela i Montesori, u Ređo pedagogiji materijali nisu posebno dizajnirani ili kreirani za postizanje određenih obrazovnih ciljeva, već se naglašava njihova otvorenost, tj. neograničene mogućnosti korišćenja i mogućnost višestruke upotrebe (Odegard, 2021). Dok su Frebel i Montesori kreirali vrlo specifične i jasne okvire o načinima korišćenja, ulozi i svrsi materijala za igru, sa ciljem razvoja određenih veština dece, Ređo pedagogija ne odbacuje saznanja o doprinosu određenih materijalnih formi dečjem razvoju i učenju, ali fokus stavlja na istraživanje njihovih mogućnosti u igri, sa idejom da tek u igri određeni materijal dobija značenje, svrhu i smisao. Važno je istaći da iako predstavnici Ređo pristupa ne odbacuju upotrebu materijala koje su kreirali odrasli (ukoliko oni imaju karakteristike polustrukturiranih materijala za igru, kako ih određujemo u ovoj studiji), oni prvenstveno podržavaju etičku upotrebu, kroz ponovno korišćenje u praksi vrtića, onih materijala koji su odbačeni u drugim industrijama. Iz potrebe prikupljanja i korišćenja reciklažnih materijala, u okviru Ređo fondacije (mesta u kome se neguju i razvijaju ideje Ređo pedagogije) nastao je 1996. godine „kreativni reciklažni centar“ pod nazivom *Remida*⁵.

⁵ Zvanična web stranica: <http://www.remida.org/en/>

Remida promoviše ideju da se materijali koji se u različitim industrijama odbacuju kao višak iz proizvodnje, čime gube svoju upotrebnu vrednost, mogu posmatrati kroz njihov obrazovni i kreativni doprinos (Lantz-Helm & Will Parnell, 2010), kao resurs za razvijanje umetničkih i drugih projekata u okviru vrtića, ali i šire društvene zajednice. Time ovi materijali dobijaju novi oblik, nova značenja, „novi život i identitet“ (Eckhoff & Spearman, 2009, str. 11). Materijali koji se prikupljaju u okviru ovog kreativnog reciklažnog centra pozivaju decu, vaspitače i druge odrasle da istraže njihove „suštinske vrednosti i simbolička značenja, te da tom istraživanju pristupe na spekulativne i otvorene načine“ (Odegard, 2021, str. 22). Vremenom je, od nastanka *Remide*, rastao broj zainteresovanih za negovanje ovakvog odnosa sa reciklažnim materijalima, te danas u svetu postoji 11 centara za reciklažu⁶ koji svoju praksu zasnivaju na Ređo pedagogiji, a svoj rad organizuju u skladu sa iskustvom *Remide*. Takvi centri, u partnerstvu sa različitim industrijama, prikupljaju materijale koji su odbačeni iz procesa proizvodnje, čime sprečavaju njihovo dalje skladištenje na deponijama, a zatim ih estetski sortiraju i stavljaju na raspolaganje vaspitačima, deci, porodicama i članovima zajednice, za njihovu dalju kreativnu upotrebu (Parnell et al., 2017). Zaposleni u *Remidi* neguju pristup materijalima u kome grade bogate priče o njihovoj istoriji, tj. nastanku i putu dolaska do ovog reciklažnog centra, kako bi deca i odrasli spoznali i (ne)etičku i (ne)ekološku stranu prekomerne proizvodnje i upotrebe materijala. S tim u vezi, ovaj reciklažni centar ima i svoj praktični doprinos, jer pruža raznovrsne i inspirativne materijale na raspolaganje vrtićima, čime doprinosi građenju inspirativnog okruženja vrtića. Time *Remida* značajno utiče i na smanjenje proizvodnje materijala koji se u vrtićima tradicionalno koriste za igru (kao što su gotove igračke i u izvesnoj meri polustrukturirani materijali), čime u potpunosti menja odnos kako prema materijalima za igru, tako i prema načinima njihove proizvodnje, prikupljanja i distribucije.

U okviru naše studije, pedagoški potencijal materijala za igru sagledavamo iz ugla Ređo pedagogije, jer težimo da istražimo kakva iskustva i koje prilike za građenje složenijih obrazaca ponašanja i značenja pruža igra određenim materijalima deci i odraslima u vrtiću. Pored Ređo pedagogije, *Remida* je inspirisala ovu studiju u pogledu preispitivanja odnosa prema proizvodnji samih materijala za igru, kao i odnosa prema njihovoj kako materijalnoj, tako i etičkoj vrednosti. U tom pravcu težimo da sagledamo iskustva tima koautora *Andramolja* u promišljanju procesa njihovog stvaranja, između ostalog – i iz etičke perspektive.

1.4. Mesto i značaj materijala za igru u savremenim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Programske koncepcije predstavljene u ovom delu imaju funkciju da ukažu na tendenciju savremenih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja da se u fokus stave inspirativno fizičko okruženje i raznovrsna sredstva i materijali „otvorenog“ tipa. Kako ovaj deo studije nema za cilj sveukupno sagledavanje različitih programskih koncepcija, opredelili smo se za osvrt na iskustva Novog Zelanda i Britanske Kolumbije, kao zemalja u čijim programskim koncepcijama se prepoznaje isticanje značaja građenja inspirativnog okruženja vrtića. Ovaj osvrt poslužio nam je kao uvod u detaljnije sagledavanje značaja materijala za igru u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (Osnove programa, 2018), koje predstavljaju nacionalni programski okvir u Srbiji. Opredeljenje da pored programske koncepcije naše zemlje, sagledamo i perspektivu Novog Zelanda i Britanske Kolumbije zasnovano je na komplementarnosti u sva tri programa, prema sledeća dva ključna kriterijuma:

- 1) Njihove dominantne teorijske orijentacije kojom se određuje shvatanje deteta, učenja i igre, uloge i značaja fizičkog okruženja kao integralnog dela programa, a što smatramo pretpostavkama shvatanja korišćenja materijala za igru u ostvarivanju programske koncepcije.

⁶ Informacija dostupna na zvaničnoj web stranici Remide: <http://www.remida.org/en/activities/remida-world/> (pristupljeno 10.12.2023.)

2) Sagledavanjem značaja opreme i materijala za igru u programskoj koncepciji.

U koncepcijskim okvirima sve tri odabrane zemlje uočava se kao osnovno polazište socio-kulturna teorija, ali se i pored bliske teorijske orijentacije razlikuju načini na koje se u okviru ovih programa pristupa pitanju materijala za igru. Takođe, različiti su i načini na koje se sagledava mogućnost podrške praktičarima⁷ u građenju inspirativnog okruženja vrtića, što (kako ćemo videti) ima svoj odraz i u samoj praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Te Whāriki (Ministry of Education, 2017) kao nacionalni kurikulum Novog Zelanda predstavlja okvir za razvijanje pojedinačnih programa predškolskih ustanova (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Prvi put je kreiran 1996. godine, a revidiran je 2017. godine. Zasnovan na socio-kulturnoj teoriji danas u svetu *Te Whāriki* važi za „primer otvorenog programa, a praksa na Novom Zelandu zasnovana na njemu, za primer kvalitetnog predškolskog vaspitanja“ (Ibid, str. 25). *Te Whāriki*, što na maorskom znači tkana prostirka, u svojoj osnovi ima 4 principa isprepletana sa 5 „niti“ (Ministry of Education, 2017, str. 16) koje opisuju oblasti učenja i razvoja u kojima je fokus na podršci deci da razvijaju svoje kapacitete kao samopouzdana i kompetentna bića. Vodeći principi i „niti“ su dalje operacionalizovani kroz ciljeve koji opisuju „karakteristike okruženja predškolskog vaspitanja i obrazovanja pogodnog za razvoj i učenje“ (Ibid, str. 22). Svaki cilj počinje izjavom da „deca doživljavaju okruženje u kome...“ (Ibid, str. 24-25), ali većina ovih ciljeva odražava težnje ka socijalnom okruženju za učenje, dok je fizičko okruženje zanemareno (McChesney & Clarkin-Phillips, 2020). Time fizički aspekti okruženja u ovom dokumentu ne bivaju konkretizovani, već su ostavljeni na tumačenje samim praktičarima. Iz tog razloga autor Permen (Pairman, 2012) ističe da je odnos između fizičkog okruženja i učenja „slepa tačka“ (Ibid, str. 40) u diskursu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju na Novom Zelandu, jer je nedovoljno istraživanja u ovoj oblasti, a ova zemlja je među poslednjima na listi OECD-a po pitanju minimalnih standarda o prostoru vrtića. Mimo minimalnih standarda koje vrtić treba da ispuni u pogledu prostora, ne postoje smernice za količinu i vrstu samih materijala za igru kojima će prostor vrtića biti opremljen, te postoji značajna raznolikost u kvalitetu fizičkog okruženja novozelandskih vrtića (McChesney & Clarkin-Phillips, 2020).

Nacionalni okvir za rano učenje (British Columbia Early Learning Framework, 2019) u Britanskoj Kolumbiji (Kanada) zasnovan je na sledećim teorijskim postavkama:

- socio-kulturnoj teoriji dečjeg razvoja i učenja, u okviru koje se deca sagledavaju kao aktivni učesnici vaspitno-obrazovnog procesa, uz naglašavanje uloge koju porodice, kultura, istorijski, ekonomski i politički konteksti imaju na to kako i šta deca uče;
- post-fundamentalnim teorijama (uključujući poststrukturalizam, postkolonijalne teorije i socio-materijalnu teoriju) koje osporavaju sisteme znanja koji se uzimaju zdravo za gotovo i pozivaju na preispitivanje ličnih pretpostavki o moći, jednakosti i socijalnoj pravdi;
- lokalne teorije izražene u sistemima i modelima brige o deci zasnovane na jedinstvenim pogledima na svet, različitim jezicima, kulturama, tradicijama i praksama.

U Nacionalnom okviru za rano učenje materijali za igru predstavljeni su kao deo šireg okruženja, pored prostora i vremena (ritma i toka dana) (Ibid). U dokumentu je istaknuto da deca i odrasli grade odnose sa materijalima, a da različiti materijali sa kojima se deca susreću pozivaju na različite vrste učešća i angažovanja, jer neki materijali su ograničeni u načinu na koji se mogu koristiti, dok drugi otvaraju mnogo različitih mogućnosti za eksperimentisanje i interakciju. Dalje se opisuje uloga vaspitača kao nekoga ko strukturira prostor vrtića na osnovu pažljivog posmatranja i promišljanja o tome na koji način deca „komuniciraju“ sa materijalima, te je istaknuta potreba za preispitivanjem odabira materijala i uređenja prostora u odnosu na sliku deteta i u odnosu na druge principe u ovom dokumentu. Kroz dokument se u delovima koji pozivaju vaspitače na preispitivanje prakse vodeći se refleksivnim pitanjima, nalaze i pitanja koja se tiču uloge i značaja materijala za igru, kao što su: „Da li deca imaju prilike da se bave predmetima i materijalima na

⁷ Pod terminom „praktičari“ u ovoj studiji mislimo na vaspitače, medicinske sestre-vaspitače, defektologe-vaspitače, stručne saradnike i saradnike koji rade u predškolskim ustanovama.

neobične ili iznenađujuće načine? Kako možemo eksperimentisati sa ovom idejom?“ (Ibid. str. 74). Pretragom dostupnih dokumenata nisu pronađeni oni koji se tiču standarda o uređenju prostora vrtića, ili količine i vrste materijala za igru, nameštaja i opreme za vrtiće. To je u skladu sa zaključkom u okviru OECD izveštaja za Kanadu (OECD, 2021) u kome je navedeno da je u Britanskoj Kolumbiji „niska dostupnost onlajn materijala i resursa za informisanje o programu i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja“ (Ibid, str. 5).

1.4.1. Mesto i značaj materijala za igru u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta*

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (Osnove programa, 2018) u Srbiji, kao nacionalni okvir za građenje realnog programa vrtića, zasnivaju se na teorijskim postavkama socio-kulturne teorije, sociologije detinjstva i poststrukturalizma. U dokumentu je fizičko okruženje vrtića istaknuto kao deo konteksta predškolske ustanove, a koji dalje oblikuje realni program vrtića. U delu koji je posvećen fizičkom okruženju istaknuto je da „prostor nipošto nije nešto dato po sebi, nezavisno od programa, već obrnuto, on na najdirektniji i najkonkretniji način odražava koncepciju programa. Zbog toga vaspitač naročitu pažnju posvećuje prostoru, njegovom stalnom restrukturiranju, razvijanju, obogaćivanju i osmišljavanju“ (Ibid, str. 29). Dalje su navedeni kriterijumi kvalitetnog prostora u skladu sa koncepcijom Osnova programa *Godine uzleta*, te da prostorom podržavamo: saradnju i pozitivnu međuzavisnost; uvažavanje posvećenosti u aktivnosti i inicijativa; istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; različitost; pripadnost i personalizovanost; telesni, senzorni i estetski osećaj i začudnost (Ibid, str. 29-30). U okviru svakog od kriterijuma opisano je na koji način vaspitač podržava građenje kvalitetnog prostora vrtića, kakve materijale za igru bira i kako ih organizuje da bi prostor reflektovao teorijska polazišta programa.

Koncepcijska polazišta Osnova programa *Godine uzleta* „inspirisana su Redo pedagogijom“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2022, str. 120). Jedan od ključnih toposa (izvorišta inspiracije) Redo pedagogije na kojima je zasnovan dokument Osnova programa *Godine uzleta* je i razumevanje prostora vrtića kao „trećeg vaspitača“ (Ibid, str. 120).

Ovako sagledavanje uloge fizičkog okruženja vrtića u građenju realnog programa, prevazilazi uobičajeni odnos prema prostoru vrtića, kao priređenom za decu, u kome je fokus na „zdravstveno-higijenskoj-sigurnosnoj i pedagoško-didaktičkoj dimenziji prostora“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018a, str. 33). Iz ove perspektive, prostor ne doprinosi oblikovanju realnog programa vrtića, već je njegova uloga da zadovolji prethodno navedene dimenzije, kroz osiguranje dovoljno prostornih kapaciteta (u pogledu veličine, rasporeda, osvetljenosti, itd), kao i dovoljno materijala, sredstava i opreme za realizaciju vaspitno-obrazovnog rada u odnosu na uzrasne karakteristike dece. Nasuprot ovom tradicionalnom odnosu prema prostoru vrtića, u programskoj koncepciji Osnova programa *Godine uzleta*, prethodno predstavljene dimenzije prostora se ne zanemaruju, već se posmatraju kroz prizmu njihovog pedagoškog značenja (Ibid). Fizičko okruženje vrtića se u Godinama uzleta sagledava ne samo u odnosu na njegove fizičke karakteristike i opremu, već i u odnosu na njegov socijalni i simbolički karakter (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2022). Uvažavajući pedagoški pristup Redo pedagogije (Ibid), kako u odnosu na materijale za igru, tako i u odnosu na ukupno fizičko okruženje vrtića, u Osnovama programa *Godine uzleta*, materijali za igru predstavljaju „elemente fizičkog okruženja kroz koje se manifestuju kulturne i programske vrednosti, norme i pretpostavke o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, detetu, njegovom učenju i ulozi odraslog“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018a, str. 33).

Nakon nekoliko godina pripreme samog dokumenta, kao i njegovog pilotiranja u realnom kontekstu tri vrtića, proces implementacije Osnova programa *Godine uzleta* otpočeo je 2019. godine, nizom obuka i mentorske podrške predškolskim ustanovama, u okviru projekta „Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje“ koji realizuje Ministarstvo prosvete Srbije u saradnji sa Institutom za pedagogiju i andragogiju i UNICEF-a, a uz podršku Svetske banke. Uz razumevanje

kompleksnosti reforme usmerene na transformaciju konceptijskih okvira na kojima počiva realni program vrtića, nastao je serijal priručnika *Linije leta* koji su pripremljeni na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a u cilju podrške praktičarima u razvijanju realnog programa u skladu sa novom programskom koncepcijom.

Jedan od priručnika iz ove edicije, a koji je naročito relevantan za temu naše studije, jeste *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću* (Pavlović Breneselović i sar., 2022). Ovaj Vodič je nastao u nameri „da se praktičarima približi razumevanje funkcije i karakteristika fizičke sredine u skladu sa koncepcijom Osnova programa *Godine uzleta* i daju smernice za oblikovanje i razvijanje fizičke sredine kao konteksta razvijanja realnog programa“ (Ibid, str. 7). U Vodiču se iz različitih perspektiva sagledava značaj inspirativnog fizičkog okruženja za igru i istraživanje u dečjem vrtiću, te se govori o načinu strukturiranja prostornih celina i različitih prostora u vrtiću (prostora radne sobe, kao i zajedničkih prostora – holova, hodnika i dvorišta vrtića), kao i daljem građenju inspirativnog okruženja u skladu sa kontekstom realnog programa vrtića.

Za kontekst naše studije važno je osvrnuti se na deo u kome su izdvojene grupe „didaktičkih sredstava: materijali, igračke, realni predmeti i sredstva“ (Ibid, str. 75). Svaki od njih je sagledan u skladu sa konceptijskim okvirom Osnova programa *Godine uzleta* i predstavljeni su inspirativni primeri za svaku od ovih grupa materijala, kao i primeri koji nisu pogodni za vrtić (npr. igračke koje su jednofunkcionalne, sa fiksnom namenom i usmerene na tipsku igru). Pored opisa materijala za igru kojima se podržava građenje inspirativne sredine, u ovom Vodiču su predstavljene i prostorne celine koje se mogu strukturirati u različitim prostorima vrtića, a čiji opis ukazuje na prethodno istaknuto sagledavanje fizičkog okruženja kao „trećeg vaspitača“ u ovoj programskoj koncepciji. Strukturiranje prostornih celina, kako je istaknuto u Vodiču, omogućava: „predvidljivost i sigurnost u prostoru; fizički i pojmovni sklad kroz jasan poredak materijala, igračaka i sredstava; vidljivost prakse i procesa učenja; aktivno učešće i posvećenost dece; smisleno zajedničko učešće dece u manjim grupama; razvijanje i produblјivanje igre i istraživanja; podsticanje dece na različite vidove izražavanja; podržavanje osećanja pozvanosti, pripadanja i učešća dece i porodice; integrisanost prostora; estetiku prostora“ (Ibid, str. 24-25). Predložene prostorne celine su: prostorna celina za konstruisanje, prostorna celina za vizuelno izražavanje, prostorna celina za simboličku igru, literarna prostorna celina, prostorna celina za osamlјivanje i skrivanje, prostorna celina za zvuk i pokret, prostorna celina za istraživanje svetlosti i senki, cenzorna prostorna celina, kinestetička prostorna celina. Navedene prostorne celine se mogu kreirati u različitim prostorima vrtića, u zavisnosti od konteksta realnog programa (fizičkih kapaciteta, dostupnosti materijala, aktuelnih projekata itd). Kroz opis svake od prostornih celina, u Vodiču je predstavljena njihova funkcija i svrha, a zatim su predstavljeni primeri materijala za igru, igračaka i sredstava koji se mogu naći u različitim prostornim celinama⁸. Iako navedeni Vodič sadrži detaljne i iscrpne informacije za praktičare o značaju inspirativnog okruženja za igru i istraživanje, kao i o načinima građenja tog istog okruženja u realnom programu vrtića, važno je istaći da on nikako ne predstavlja „recept“ za uređenje prostora vrtića, već „oslonac i inspiraciju za pokretanje promena u praksi kroz reflektivni proces transformacije prostora i odnosa praktičara prema njemu“ (Pavlović Breneselović i sar., 2022, str. 7).

Razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa Osnovama programa *Godine uzleta* „suočeno je sa izazovima krize koja je izazvana pandemijom COVID-19“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2022, str. 133), što se naročito reflektovalo na promene u prostoru vrtića u pravcu građenja inspirativnog okruženja. Naime, tokom 2020. i 2021. godine, a u izvesnom delu i tokom 2022. godine, na snazi su bile pojačane zdravstveno-higijenske mere usmerene sa suzbijanje pandemije. Ove mere su bile veoma ograničavajuće po pitanju upotrebe inspirativnih materijala za igru i istraživanje u vrtiću, te je prostor vrtića u potpunosti bio podređen zdravstveno-higijenskoj sigurnosnoj dimenziji. Iz tog razloga, još uvek ne postoji veliki broj istraživanja kojima se

⁸ Za informacije o količini, vrsti i zastupljenosti različitih didaktičkih sredstava, praktičari se upućuju na *Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavlјanju delatnosti predškolske ustanove* (2019).

sagledava doprinos inspirativnih materijala za igru i istraživanje razvijanju realnog programa vrtića u Srbiji.

Postojeća istraživanja ukazuju da: „transformacija prostora vrtića u skladu sa Osnovama programa *Godine uzleta* predstavlja pitanje transformacije kulture vrtića, posebno pitanje transformacije stereotipnih odnosa među strukturama zaposlenih; ukoliko se zajednički prostori u vrtiću (terase, holovi, atrijumi, dvorišta) transformišu u inspirativne prostore, oni potencijalno mogu postati mesto zajedničkog življenja i istraživanja dece različitog uzrasta, kao i dece i odraslih; prostor je dinamičan – on se stalno gradi i (re)organizuje kroz zajedničko učešće dece i odraslih u vrtiću“ (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018b, str. 252-253); promene u prostoru koje praktičari pokreću u skladu sa Osnovama programa *Godine uzleta* imaju značajan potencijal kada je u pitanju transformacija njihovog pristupa u sagledavanju uloge i značaja prostora (Lazarević, 2023).

Mesto i značaj materijala za igru u Osnovama programa *Godine uzleta* (Osnove programa, 2018), kao i u Vodiču (Pavlović Breneselović i sar., 2022) i pratećem Pravilniku (Pravilnik, 2019), možemo dovesti u vezu sa preporukama u okviru *Evropskog okvira kvaliteta za predškolsko vaspitanje i obrazovanje* (Working group on ECEC, 2014) u kome je istaknuto da kvalitetni predškolski programi sadrže smernice o tome kako praktičari mogu graditi inspirativan prostor vrtića.

2. KONCEPTUALIZACIJA STUDIJE

2.1. Fenomenologija tela kao ontološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru: Merlo-Pontijev pristup

Orijentacija ka fenomenologiji tela, kao ontološkom okviru ove studije, nastaje kao rezultat našeg razumevanja tela kao polazišta za doživljaj sveta i načina našeg odnošenja prema svetu. Fenomenologija, preciznije – fenomenologija tela, nije na samom početku razvoja ove studije postavljena kao njen ontološki okvir. Kako se studija razvijala i istraživanje dobijalo svoj oblik, a naročito nakon prvih susreta sa decom u vrtiću i prvih iskustava igre dece i odraslih *Andramoljama*, osvestili smo značaj dubljeg preispitivanja odnosa tela, materijala i prostora vrtića. Fenomenologija tela unela je novu perspektivu u samo istraživanje time što je pružila ontološki okvir za egzistencijalno razumevanje odnosa tela, materijala i prostora, što je dovelo do produbljenog razumevanja iskustva igre dece i odraslih *Andramoljama*.

Termin *fenomenologija* potiče od grčke reči *phainomenon*, od korena *phôs*, što znači „svetlost“. Iz termina *phainomenon* koji se odnosi na nešto što je „osvetljeno“, učinjeno očiglednim, izvedena je reč *fenomen*, koja označava „opaženu stvar, pojavu koja se može posmatrati“ (Allen-Collinson, 2016b, str. 11).

Nemački filozof Edmund Huserl smatra se začetnikom fenomenologije kao filozofske discipline (Eberle, 2014), koja u središte analize stavlja „individualno iskustvo, u kontekstu u kome se ono odvija“ (Smith et al. 2009, str. 12). U ovom delu studije neće biti dodatno elaborirano učenje Edmunda Huserla, a o njegovim implikacijama na pristup istraživanju biće više reči u okviru *Istraživačkog pristupa*. Ontološki okvir ove studije inspirisan je radom Morisa Merlo-Pontija (1908-1961), filozofa i „najvećim od francuskih fenomenologa dvadesetog veka“ (Reynolds, 2014, str. 3). Premda biografija Merlo-Pontija nije u fokusu naše studije, radi pružanja šire perspektive na kontekst u kome je ovaj istaknuti filozof stvarao, neophodno je dati kratak osvrt na određene, za našu studiju značajne podatke iz njegovog života.

Za razliku od njegovih savremenika (kao što su npr. Žan-Pol Sartr, Simon de Bovoar, Mišel Fuko, Žil Delez i Žak Derida), Merlo-Pontijev život i ličnost nisu bili u fokusu javnosti, te snaga njegove ličnosti ostaju do danas misterija (Ibid). Poznato je da je detinjstvo proveo na selu sa majkom i sestrom, a na osnovu kazivanja Sartra (koji je bio Merlo-Pontijev kolega sa studija, a zatim i prijatelj), sećanje na period srećnog detinjstva obeležilo je njegov život.

Jednog dana 1947. godine Merlo mi je rekao da se nikada nije oporavio od neuporedivog zadovoljstva svog detinjstva. Spoznao je taj lični svet sreće koji imamo u detinjstvu, a od koga nas udaljavaju samo godine...

(Sartre, 1965; prema Welsh, 2013, str. 147)

Kako Reynolds ističe, Merlo-Ponti je kroz svoj teorijski rad uvek nostalgичno težio povratku na takvo „prerefleksivno stanje sreće i nevinosti“ (Reynolds, 2014, str. 3) kakvo imamo u detinjstvu. Ovo svedočenje o odnosu proživljenog iskustva srećnog detinjstva i filozofskog rada Merlo-Pontija, izdvojeno je jer pruža novu perspektivu na sva razmatranja koja će uslediti u okviru ove studije, a koja su inspirisana radom i delom Merlo-Pontija. Studirao je i 1930. godine diplomirao filozofiju na Ekol Normal Superior (franc. École Normale Supérieure). Na istom fakultetu stekao je titulu doktora nauka 1945. godine, zasnovanu na dve knjige – *Struktura ponašanja* (1942) i *Fenomenologija percepcije* (1945) (Ibid). Predavao je na Univerzitetu u Lionu (1945-1948), Sorboni (1949-1952), a 1952. godine biva izabran za najmlađeg dekana katedre za filozofiju na Koledž de Fransu (franc. Collège de France), gde je radio sve do 1961. godine, kada je iznenada preminuo (Ibid). Za našu studiju značajan je period Merlo-Pontijevog rada na Sorboni, gde predaje dečju psihologiju i pedagogiju, a o njegovim promišljanjima iz oblasti psiholoških i pedagoških nauka, pre svega pitanja dečjeg razvoja i učenja, biće više reči u narednom odeljku.

Sagledavanje kompletnog opusa Merlo-Pontija o fenomenologiji tela kao ontološkoj osnovi ljudskog postojanja, prevazilazi okvire ove studije, naročito imajući u vidu kompleksnost njegovih bogatih interdisciplinarnih rasprava o dečjem iskustvu, ljudskom razvoju, društvenim i kulturnim okvirima, te ulozu naučnog istraživanja u sagledavanju prirode fenomena. Stoga u ovom delu studije mi pokušavamo da ukažemo na ključne koncepte fenomenologije tela koji mogu doprineti sagledavanju i razumevanju pedagoškog potencijala materijala za igru.

Moris Merlo-Ponti je filozofskim pitanjima često pristupao iz psihološke perspektive, ali i obrnuto, a tekstovi koji su rezultat njegovog promišljanja odnosa bića i sveta su bogati psihološkim, sociološkim i antropološkim referencama. Stoga je njegov fenomenološki i psihološki rad teško sumirati, jer se ističe da on stoji na „raskrsnici dve tradicije: fenomenologije i postmodernizma“ (Welsh, 2013, str. xiii). Iz perspektive fenomenologije, Merlo-Ponti proširuje Huserlijansku fenomenološku tradiciju, dovodeći u pitanje mogućnost potpune fenomenološke redukcije, koja teži da sagleda prirodu svesti „*per se* – stvari koje leže u osnovi i čine mogućom našu ukupnu svest“ (Smith, et al., 2009, str. 18), a čime se (prema Huserlu) mogu odrediti univerzalni aspekti fenomena. U drugom pravcu interpretacije, Merlo-Ponti se smatra i „zastupnikom postmodernizma, naročito kroz njegovo posthumno delo *Vidljivo i nevidljivo*“ (Welsh, 2013, str. xiii) u kome zagovara brisanje granica između uma i tela, kao i između tela i sveta, čime se jasno pomera izvan ontoloških i epistemoloških okvira tradicionalne fenomenologije.

Osnovna teza fenomenologije tela – da je telo naš pristup svetu i polazna tačka za sva iskustva, naglašava telesnu subjektivnost u odnosu prema svetu, drugim ljudima, prostoru i materijalnosti.

Vlastito telo je u svetu kao srce u organizmu: ono neprekidno održava u životu vidljivi prizor, ono ga oživljava i iznutra hrani, ono tvori s njime jedan sistem.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 217)

Upravo je kroz ovu tezu moguće sagledati nekoliko ključnih tačaka, ili preciznije – koncepata Merlo-Pontijeve fenomenologije tela.

Otelovljenje (engl. embodiment) predstavlja koncept kroz koji u kulturnoj antropologiji, ali i u drugim društvenim i humanističkim, pa čak i medicinskim naukama, sve češće bivaju razmatrani i istraživani različiti fenomeni koja uključuju promišljanje tela i telesnosti (Kulenović, 2021). Samom sagledavanju koncepta otelovljenja, a time i njegovom određenju, može se pristupati iz različitih perspektiva, a u ovoj studiji mi otelovljenje sagledavamo iz fenomenološke perspektive, po kojoj „svaki pojedinac poseduje neki vid otelovljenog sopstva, pretpostavljajući da je međusobni odnos tela i sopstva kulturno-istorijski kontingentan“ (Ibid, str. 327). Otelovljenje predstavlja jedan od ključnih koncepata fenomenologije tela, putem koga možemo razumeti procese kojima istovremeno doživljavamo svet, delujemo u svetu i percipiramo sebe u svetu. Merlo-Ponti kroz koncept otelovljenja teži da ukaže na potrebu prevazilaženja „kartezijanskog dualizma“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 509), koji se ogleda u podvojenosti uma i tela.

Iz perspektive dualizma, odnos uma i tela zasnovan je na „subjektivnom mentalnom domenu psihokulturne stvarnosti i objektivnom fizičkom domenu biologije“ (Csordas, 1990, str. 37). Merlo-Ponti izražava kritiku takve podvojenosti, jer kako je prethodno već istaknuto – telo i svet čine jedinstveni sistem, u kome su procesi delovanja tela na svet i sveta na telo isprepletani, istovremeni i neodvojivi.

Ja se svojim telom angažujem među stvarima, one koegzistiraju sa mnom kao otelovljenim subjektom, i ovaj život u stvarima nema ništa zajedničko sa konstrukcijom naučnih objekata. Svojim telom razumem drugoga, kao što svojim telom opažam »stvari«. Tako shvaćen smisao gesta nije iza njega, on se stapa sa strukturom sveta koji gest ocrta i koji ja preuzimam na svoj račun, on se rasprostire na samom gestu.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 200)

Merlo-Pontijev koncept otelovljenja društvenim naukama pruža priliku za sagledavanje odnosa između subjekta i objekta, spoznaje i emocija, ali uz uvažavanje perspektive da u istraživanju inspirisanom fenomenologijom tela, „naša tela za nas nisu objekti, već su sastavni deo subjekta koji opaža“ (Csordas, 1990, str. 36). U ovako postavljenom odnosu tela i sveta, svet se u svakom trenutku nama otkriva, ali u tom procesu mi najčešće ne ulažemo određeni napor da svet otkrijemo. Iz perspektive Merlo-Pontija, svet je nama podrazumevan, ali je ujedno i razumljiv, jer su „ljudska bića prisutna u svetu koji za njih odmah ima smisla“ (Seamon, 2014, str. 1). Ovakvo sagledavanje otelovljenog odnosa sa svetom, upućuje na promišljanje o strukturi i poreklu iskustva kao nečega što je u svojoj biti nama već razumljivo. Merlo-Ponti tvrdi da je put kojim možemo promišljati poreklo iskustva, kao osnove povezanosti čoveka i sveta – *percepcija*, kao temeljni kvalitet ljudskog iskustva i značenja.

Percepcija (opažaj) nije nauka sveta, to nije čak ni akt, neko hotimično zauzimanje stava, ona je osnova na kojoj se svi akti ocrtavaju i njihova je pretpostavka.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 8)

Percepciju ostvarujemo kroz tumačenje, kojim se nikada u potpunosti ne može izreći istinsko iskustvo, jer se prilikom tumačenja „iskustvo odvajava od izvornog subjekta“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 226). Ovime Merlo-Ponti sugerira da iz fenomenološke perspektive, odnos prema razumevanju i saznavanju sveta nikada ne može biti zasnovan na objektivizmu, jer mi svet percipiramo tumačeći ga, a naše tumačenje nikada ne „zahvata“ sve kvalitete subjekta koga percipiramo. Merlo-Ponti sugerira da složenije interakcije između misli i akcije određuje struktura percepcije. Struktura po njemu predstavlja „kontingentni raspored kojim materijali počinju da imaju značenje u našem prisustvu“ (Welsh, 2013, str. 7). Ovaj odnos između misli, telesne svesti i akcije Merlo-Ponti identifikuje kao „perceptivno polje“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 35), koje ukazuje da naša proživljena svest nije zbir izolovanih senzornih inputa ili kvaliteta, već dinamični odnos senzornih mogućnosti. Stoga, on naglašava da se čula ne mogu sagledavati odvojeno (kako to nalaže tradicionalna nauka), jer su ona u okviru perceptivnog polja isprepletana i međusobno rezonuju.

Za Merlo-Pontija, naš prvobitni način odnošenja prema svetu je upravo kroz percepciju kakva je prethodno iskazana. Važno je ovde naznačiti njegovu sugestiju – da je „izvorna percepcija jedno ne-tetičko [subjektivno], predobjektivno i predevesno iskustvo“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 255). Telo-subjekt je već isprepleten sa telom sveta pre nego što ima reflektivno znanje o njemu. Ili, drugačije rečeno, naše znanje o svetu je pre svega telesno, pa tek onda intelektualno. Mi poznajemo svet „prvo telesno, kroz svoje otelovljene akcije, koje najčešće deluju nepromišljeno, kao da telo već unapred zna kako da se ponaša i deluje u svetu“ (van Manen, 2014, str. 128). Za objašnjenje našeg odnošenja prema svetu kroz otelovljenje akcije, Merlo-Ponti uvodi koncept koji nam omogućava da proučavamo otelovljeni proces percepcije, koji naziva *predobjektivno*.

Rešenje svih problema transcencije nalazi se u gustoći predobjektivne sadašnjosti, gde nalazimo svoju telesnost, svoju društvenost, predeveznost sveta, to jest početnu tačku »objašnjenja« u onome što je u njima opravdano – a u isto vreme temelj svoje slobode.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 446)

Percepcija, u svom punom, najsloženijem i najsuptilnijem smislu je predevesni ili predrefleksivni čin postojanja. Refleksija je moguća samo zato što je naše postojanje pre svega i uvek „predrefleksivno upleteno u svet“ (van Manen, 2014, str. 129).

Perceptivna, telesna isprepletanost između naših doživljaja sveta i samog sveta pruža sredstvo za zaobilaženje konvencionalnih konceptualnih dualizama kao što su unutrašnje-spoljašnje, subjekt-objekat, osoba-svet i ljudi-okruženje. U Merlo-Pontijevom fenomenološkom prikazu percepcije, ljudska bića nisu prvo subjekti, koji zatim određuju i definišu objekat pred sobom, niti je taj objekat potpuno određena stvar koja se tek percepcijom nameće onima koji doživljavaju. Umesto toga, kroz telesnu percepciju, mi se odmah angažujemo i postajemo svesni sveta, koji se

uzajamno angažuje sa nama da ponudi povratni, prerefleksivni senzibilitet i značenje (Seamon, 2014). Naše angažovanje u svetu uvek je usmereno ka stvaranju smisla o onome što percipiramo. Smisao gradimo kroz komunikaciju (Landes, 2013), koja predstavlja sposobnost našeg tela da se poveže sa tragovima ekspresivnih gestova drugih tela i da u toj komunikaciji gradimo zajednički smisao gesta. Građenje zajedničkog smisla je moguće zbog toga što „percepcija već predstavlja komunikaciju, a naše postojanje u svetu već predstavlja izraz“ (Ibid, str. 97). Ovo tumačenje građenja zajedničkog smisla možemo sagledati kao sposobnost našeg tela da u percipiranju sveta sagledavamo i njegova značenja i da kroz ulazak u interakciju sa njime, transformišemo i sebe, i drugog, gradeći zajednička značenja. Mogli bismo reći da takav odnos predstavlja „fundamentalnu komunikaciju, koja pruža osnovu za zajedničko postojanje u svetu“ (Ibid, str. 97).

Ovakav odnos ljudi sa okruženjem Merlo-Ponti opisuje kroz koncept *intersubjektivnosti*. Za njega je susret sa drugima suštinska komponenta onoga što znači *sopstvo*, ali ono koje je etički pozitivno, kulturno kontekstualno i dinamično (Bahler, 2016). On smatra da osećanje sopstva i drugosti nije samo po sebi dato, urođeno, već se definiše kroz rano iskustvo naše isprepletanosti sa okruženjem, što implicira da primarnu intersubjektivnost predstavlja deljeno iskustvo (Welsh, 2013). Koncept intersubjektivnosti smatra se jednim od najznačajnijih za razumevanje fenomenologije tela, jer kroz njega Merlo-Ponti teži da osvetli afektivne tokove kojima se gradi ljudski društveni život. „Deca imaju inherentnu intersubjektivnu vezu sa drugima, koja omogućava razvoj naših kasnijih, zrelih odnosa“ (Ibid, str. 48). Stoga, iako sva naša životna iskustva oblikuju ko smo i kako vidimo sebe i druge, naše detinjstvo ima posebni uticaj na oblikovanje našeg odnosa prema svetu i odnosa sa svetom, bez obzira na relativnu kratkoću njihovog vremenskog trajanja.

Merlo-Pontijevo razumevanje ljudi-u-svetu je često teško shvatiti, jer smo generacijama obrazovani u dualističkoj kartezijanskoj tradiciji (Seamon, 2014), pretpostavljajući da su odnosi ljudi i okruženja linearni. U svojim radovima Merlo-Ponti pokušava da zaobiđe svaki dualistički odnos, ističući da su odnosi ljudi i sveta isprepleteni, da smo mi i svet egzistencijalno jedno, a ne konceptualno dva.

Svet je neodvojiv od subjekta, ali od subjekta koji nije ništa drugo negoli projekt sveta, i subjekt je neodvojiv od sveta, ali od sveta koji on sam projektuje. Subjekt je bitak-u-svetu, a svet ostaje »subjektivan«, jer su njegovo tkanje i njegove artikulacije zacrtane kretanjem transcendencije subjekta.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 443)

Perspektiva Merlo-Pontija o odnosu ljudi i sveta pruža ontološki okvir za naše sagledavanje otelovljene percepcije, koja je istovremeno isprepletana sa društveno-materijalnim svetom, imajući na umu da „kao što mesta oživljavaju ideje i osećanja, te iste ideje i osećanja oživljavaju mesta kojima je pažnja poklonjena“ (Basso, 1996; prema Page, 2018, str. 4).

Dok se u svom delu *Fenomenologija percepcije* (1978) Merlo-Ponti ne bavi eksplicitno dečjim razvojem i učenjem, on se „povremeno poziva na iskustva iz detinjstva, na kojima temelji razumevanje percepcije u svojim naučnim i filozofskim istraživanjima“ (Welsh, 2013, str. 17). Ipak, njegove ideje o dečjem razvoju i učenju o kojima je eksplicitno govorio u okviru svojih predavanja na Sorboni, predstavljaju značajan izvor informacija za razumevanje uloge koju prethodno predstavljeni koncepti fenomenologije tela imaju u oblikovanju naših iskustava u detinjstvu.

2.1.1. Otelovljeno iskustvo igre

Merlo-Ponti je kao profesor dečje psihologije i pedagogije na Sorboni, predavao tri kursa: *Pogled odrasle osobe na dete*, *Struktura i sukobi u svesti dece* i *Svest i usvajanje jezika* (Welsh, 2010). Iako je u gotovo svakom njegovom delu Merlo-Ponti pristupao analizi različitih pitanja fenomenologije praveći paralelu sa detinjstvom, dečjim razvojem i učenjem, u javnosti je ostalo gotovo nezapaženo njegovo angažovanje u promišljanju pitanja iz oblasti pedagogije i psihologije. Najveći doprinos razumevanju njegovog pogleda na dečji razvoj i učenje, kao i uloge odraslog u

tom procesu, imaju objavljeni spisi *Dečja psihologija i pedagogija – Beleške sa Sorbone* (Welsh, 2010). Iako postoje i druge kopije beleški sa predavanja, verzija studentskih beleški koju je odobrio sam Merlo-Ponti, objavljujvana je u *Biltenu psihologije*, svakih nekoliko nedelja od 1949. do 1952. godine (Welsh, 2013).

Merlo-Ponti u svojim predavanjima na Sorboni integriše empirijska istraživanja sa fenomenološkim pristupom, a svoje rane ideje o iskustvu deteta iskazane u *Strukturi ponašanja* (Merlo-Ponti, 1984) i *Fenomenologiji percepcije* (Merlo-Ponti, 1978) on proširuje povezujući ih sa „saznanjima iz oblasti eksperimentalne psihologije, neurologije i kulturne antropologije“ (Welsh, 2013, str. 23). Kako bismo sagledali mogućnosti istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru iz perspektive fenomenologije tela kao ontološkog stanovišta studije, neophodno je sagledati Merlo-Pontijev odnos prema dečjem razvoju i učenju, kao i mogućnosti istraživanja detinjstva, o čemu je govorio u okviru svojih predavanja na Sorboni.

U beleškama sa njegovih predavanja prepoznaje se snažno protivljenje „intelektualističkoj“ tendenciji u Pijaževim objašnjenjima dečjeg razvoja i učenja, te svodenju deteta na „postizanje“ određenih faza razvoja (Welsh, 2010). Sumirajući zaključke sa predavanja Merlo-Pontija, Erić i Marinković (Erić i Marinković, 2018) ističu da se njegov odnos prema modernističkom shvatanju tela, dečjeg razvoja i učenja može oslikati kroz sledeći citat: „U opisima koje daje nauka o telu ja ne prepoznajem moje telo, u opisima sveta koje mi nudi fizika ja ne prepoznajem svoj zavičaj, u opisima deteta koje mi daje Pijaže ja prepoznajem jednog nedovršenog, nerazvijenog odraslog, ali ne i dete“ (Merleau-Ponty, 2001; prema Erić i Marinković, 2018, str. 92).

Osnovna teza Merlo-Pontijevog sagledavanja prirode dečjeg razvoja i učenja, jeste da je dečje iskustvo „organizovano, društveno interaktivno i jedinstveno“ (Welsh, 2013, str. xiv). Dete nije iznutra zaokupljeno, već je zaokupljeno svetom kao i drugim ljudima, ono je aktivni učesnik u interakcijama sa svetom, čime gradi svoje interpretacije o svetlu, a ne pasivni primalac kulturnih informacija. Ideja da je detinjstvo jedinstveno naglašava kritički odnos prema modernističkim pristupima istraživanju dečjeg razvoja i učenja, u kojima se detinjstvo sagledava kao prethodnica iskustva odraslih. Prema Merlo-Pontiju, konstruktivistička psihologija već u samom pristupu tumačenju dečjeg razvoja pravi grešku, jer ga prosuđuje u odnosu na to koliko su deca dostigla kapacitete odraslih.

Ograničenja tradicionalnih psiholoških pristupa su u tome što oni pretpostavljaju da ono čemu smo svedoci u iskustvu odraslih mora biti neophodna posledica sazrevanja deteta. Otuda su kontekst deteta i pogled odrasle osobe na dete manje relevantni, jer je dete predodređeno da postane odraslo. Istraživanje se fokusira na pronalaženje odrasle osobe u detetu i ne dozvoljava da detetovo iskustvo bude jedinstveno.

(Merleau-Ponty; prema Welsh, 2010, str. xviii)

Merlo-Ponti ističe da je manjkavost ovih istraživanja u tome što „ona ne opisuju detetovu prirodu, već odnos deteta sa bićem koje više nije dete“ (Merleau-Ponty; prema Welsh, 2010, str. 374). Ono što pak priznaje ovim istraživanjima, jeste mogućnost da u tom odnosu otkrijemo način na koji se detinjstvo sagledava u društvu u okviru koga se istražuje, tj. sama ova istraživanja ukazuju na to kakvu sliku o detetu, njegovim kapacitetima, mogućnostima razvoja i učenja, te uloge koju u tom procesu imaju istraživači koji ih pokreću.

Za kontekst naše studije značajno je shvatanje Merlo-Pontija da iako deca nemaju razvijene kulturne alate i načine izražavanja kojima komuniciraju odrasli, to ne mora nužno biti njihov nedostatak, već naprotiv – „to što deca nisu ograničena normalizacijom odraslih, omogućava da njihov jezik premašuje jezik odraslih u izražavanju“ (Welsh, 2010, str. xv).

Prelazak na objektivni jezik može se smatrati podjednako osiromašenjem. Kada pređemo iz detinjstva u odraslo doba, neće se raditi samo o prelasku iz neznanja u znanje, već nakon polimorfne faze koja je sadržala sve mogućnosti, desiće se prolaz do pročišćenog, definisanijeg jezika, ali mnogo siromašnijeg. (Merleau-Ponty; prema Welsh, 2010, str. 37)

Ovakvo razumevanje dečjeg razvoja i učenja možemo povezati sa našim razumevanjem da je značajno da odrasli prepoznaju i uvažavaju različite načine dečjeg izražavanja. Upravo u tumačenju dečje perspektive kroz različite načine na koje deca mogu da se izraze (a ne samo kroz dominantni verbalni, tj. govorni aparat), možemo spoznati bogatstvo njihovih „svetova“. Takvo tumačenje blisko je onom u Ređo pedagogiji, po kome je dete viđeno kao subjekt koji od rođenja ima izvanredne potencijale za učenje, kao i „stotinu načina izražavanja, razmišljanja, razumevanja i znanja“ (Rinaldi et al., 2022, str. 7). Svaki od ovih različitih načina izražavanja jednako je vredan, jer putem njih deca dele svoje „teorije“ i razmišljanja o svetu u odnosima sa drugima, čime bogate svoje znanje (Ibid). Bliskost Ređo pedagogije i Merlo-Pontijevog pristupa u razumevanju dečjih kapaciteta, može se ogledati i u stavu Merlo-Pontija da deca nemaju „jednostavno inferiorne kapacitete u odnosu na odrasle, već ona poseduju drugačije oblike perceptivne organizacije, njihova percepcija je organizovana, ali na svoj način“ (Welsh, 2013, str. 10). Time možemo razvoj i učenje deteta sagledavati, ne kao puko dodavanje novih informacija unutar dečjih struktura, već kao „njihovu reorganizaciju i progresivno ugrađivanje novih iskustava u simbolički poredak“ (Ibid, str. 14).

Kako je prethodno već opisano, Merlo-Ponti opisuje ljudski život kao intersubjektivan, na osnovu naše isprepletanosti u odnosima sa drugim ljudima, okruženjem, kulturom, istorijom i društvom (Johansson, 2011). Njegova ideja da smo mi intimno uronjeni u svet, a ne slučajni posmatrači, čini osnovu našeg intersubjektivnog iskustva. Dete prvo otkriva zajednički pogled na svet, a kasnije, razvojem i učenjem, uspeva da razlikuje svoja unutrašnja stanja kao deo ličnog iskustva i spoljašnje stvari kao deo zajedničkog iskustva. Kako dete ne sagledava svet iz različitih perspektiva, niti je upućeno na tumačenje sveta u odnosu na gledišta druge dece i odraslih, iz perspektive konstruktivističke orijentacije to bi se moglo razumeti kao dečja „egocentričnost“. Ipak, deca ne odbacuju tuđu tačku gledišta u korist svoje, jer „ona nisu svesna svoje perspektive“ (Welsh, 2013, str. 18). Tako detetov „egocentrični pogled na svet“ iz perspektive fenomenologije tela zapravo postaje „intersubjektivni odnos prema svetu“ (Ibid). To se objašnjava činjenicom da ne postoji razlika između onoga što dete doživljava kao sopstveno i onoga što se pojavljuje u drugome, čime se dečja misao karakteriše kao „predosobna, predindividualna“ (Welsh, 2010, str. 259). Dete može spoznati sebe tek u intersubjektivnom odnosu sa drugima i svetom, te Merlo-Ponti ističe da je pogrešno tradicionalno shvatanje da su deca više izolovana u okviru svog subjektivnog iskustva i da nas objektivnost oslobađa takve nezrelosti. Naprotiv, dečje perspektive u određenim aspektima otvorenije su za intersubjektivni odnos nego perspektive odraslih (Welsh, 2013). Intersubjektivnost se tokom odrastanja tiče „dečjeg odgovora na „poziv“ druge dece i odraslih za deljenje postojećih i građenje novih, zajedničkih značenja“ (Løkken, 2009, str. 35).

Upravo zbog toga što deca ne grade objektivne stavove o svetu, već svet doživljavaju kroz svoja iskustva i posredstvom građenja značenja u intersubjektivnom odnosu sa drugima, ističe se da je Merlo-Ponti decu smatrao prirodnim fenomenolozima (Welsh, 2013). Deca su na određeni način direktnije u kontaktu sa svojim okruženjem, jer nemaju razvijene kulturne alate u obliku u kojem ih imaju odrasli i još uvek nisu u potpunosti stekla društvene norme, kako bi se „odvojila“ od svog okruženja (Welsh, 2010). Deca su prirodni fenomenolozi po tome što ostaju povezana sa iskustvom, te zbog toga što „istražuju svet radije nego da ga analiziraju“ (Welsh, 2013, str. 106). U tom procesu istraživanja, deca tumače svet u odnosu na sopstveno iskustvo, koje Johanson, pozivajući se na Šulca, naziva „prethodnim zalihama znanja“ (Schutz, 1972; prema Johansson, 2011, str. 42). Prethodne zalihe znanja predstavljaju slojeve intersubjektivnih ljudskih iskustava, znanja i interpretacija, organizovanih kao znanje koje pojedinac uzima zdravo za gotovo (Ibid). One se razvijaju i transformišu u i kroz interakciju sa drugima.

Dete teži „prirodnim“, tačnije za njega – logičnim objašnjenjima fenomena, a ta objašnjenja se zasnivaju na ličnom iskustvu, a ne na teorijama o životu. „Naše obrazovanje je ono u čemu nas zapadno naučno mišljenje podstiče da pogrešno naučno objašnjenje prihvatimo kao potpuno objašnjenje. Ono nam pruža ogromnu intelektualnu moć da razumemo ono što se ne pojavljuje u našem svakodnevnom iskustvu“ (Welsh, 2013, str. 106). Međutim, uprkos očiglednim prednostima naučnog mišljenja, zamka je što držeći se isključivo njega, možemo zanemariti naše proživljeno

iskustvo, a posebno možemo zanemariti proživljeno iskustvo onih koji su drugačiji od nas, što u ovom slučaju mogu biti sama deca. Ovde je značajno naglasiti da, sagledavajući dete kroz naučna objašnjenja, ne samo da možemo zanemariti njihovo proživljeno iskustvo, već možemo zanemariti i njihovu perspektivu sagledavanja sveta.

Ukoliko razumemo dete kao prirodnog fenomenologa, razumećemo i da deca doživljavaju igru kao nešto što je njihov prirodni izraz, način njihovog odnošenja prema svetu, što je u skladu sa prethodno predstavljenim odnosom prema igri u okviru naše studije. Merlo-Ponti ističe da iako deca često izražavaju svoje postupke u odnosu na odrasle, na primer kroz igru „mame i tate“, u ovoj igri dete „ne predstavlja zaista umanjenu formu ponašanja majke, oca ili nekog drugog odraslog“ (Welsh, 2013, str. 49). Deca ne oponašaju direktno postupke odraslih da bi bila odrasla osoba, već razvijaju sopstveni stil ponašanja, zasnovan na značenjima koja su dali svetu, a koja nisu puko preuzeta od odraslih. Slično razumevanje dečje igre prepoznajemo kod Marjanović (1979), koja ovakav odnos deteta prema stvarnosti u igri naziva – „*paradoksalni okvir*, koji određuje *stav* igrača prema realnosti“ (Ibid, str. 16). Naime, kada se dete, na primer, igra mame koja kupu bebu, ono ne imitira tu aktivnost u igri samo da bi je predstavilo, već ono svojim ponašanjem u igri označava stav majke prilikom kupanja (na prime – da li je nežna ili gruba), a time i svoju predstavu o tome šta kupanje za njega znači u stvarnosti.

Kako prema Merlo-Pontiju ljudi razumevaju svet kroz svoje otelovljeno iskustvo, možemo zaključiti da i dečja igra predstavlja otelovljenje iskustva prerade stvarnosti kao stvaralačkog čina (Marjanović, 1979), jer dete doživljava igru „bez kognitivnog prepoznavanja ili intelektualne analize radnji“ (Løndal, 2010, str. 394). Upravo kroz razumevanje igre kao otelovljenog iskustva stvaralaštva, možemo sagledati pedagoški potencijal materijala za igru. Način na koji se deca bave materijalima i proces u kome se menjaju i stvaranju nove namene materijalu za igru, primer je načina na koji se pojavljuje značenje koje „prijanja za sadržaj određenih stvari“ (Merleau-Ponty, 1978; prema MacRae, 2008, str. 191), čime se priznaju inherentna ograničenja i mogućnosti materijala. U ovim procesima neizvesnosti, kada deca u interakciji sa materijalima stvaraju nešto novo, čije značenje nastaje u samom procesu tog stvaranja, ono što privlači dečju pažnju, tj. materijal koji deca biraju i značenje koje mu daju, može predstavljati konceptualizaciju onoga što Merlo-Ponti naziva „intencionalni luk“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 150). „Intencionalni luk“ predstavlja „povezivanje prethodnih dečjih iskustava, neposredne situacije i njihovog doživljaja o tome šta u konkretnoj igri mogu, a šta ne mogu“ (Sanderud, 2022, str. 14), što određuje okvire same igre, kao i njen smisao.

Istraživanje otelovljenog iskustva igre inspirisano radom Merlo-Pontija zahteva sagledavanje igre kroz načine na koje se ona živi (Torres, 2002). Takav iskustveni prikaz omogućava otkrivanje različitih slojeva ovog fenomena, kako bi se došlo do primarnog razumevanja njegove strukture. Ali tek kada igra podstiče materijalizaciju mišljenja, a ne puku reprodukciju već uspostavljenih značenja, moguće je govoriti o „bogatoj igri, u kojoj se igračima otvaraju novi horizonti, koji protežu polje intencionalnosti“ (Ibid, str. 136). Metafora horizonta može doprineti da sagledamo složenost otelovljenog iskustva igre, kao implicitni doživljaj sveta, koji se zasniva na prethodno stečenom iskustvu.

Svet što sam ga razlikovao od sebe kao sumu stvari ili procesa vezanih odnosima uzročnosti, otkrivam »u sebi« kao stalan horizont svih mojih mišljenja i kao dimenziju prema kojoj se neprestano situiram.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 10)

Sublimacija svih naših iskustava, koja oblikuje naš odnos prema svetu, izražena metaforom horizonta, može doprineti da postanemo svesni svojih mogućnosti i ograničenja kada tragamo za perspektivom deteta. Kada težimo da sagledamo perspektivu deteta, moramo imati na umu da dete svoju perspektivu sveta gradi na osnovu svog „horizonta“. Jednako tome, i naš pogled na svet je „uronjen u sva naša prethodna iskustva, što može proširiti naše horizonte, ali ih jednako može i suziti“ (Johansson, 2011, str. 43). Ideja o postojanju horizonta, kao odraza svih naših iskustava,

značajna je za našu studiju jer može biti povezana sa iskustvima sa kojima deca ulaze u igru, kao i načinima na koje u odnosima sa drugom decom, odraslima i materijalima grade nove horizonte, povezujući i nadograđujući svoja iskustva.

Razumevanje igre iz perspektive Merlo-Pontija, pruža informacije i o njegovoj perspektivi uloge odraslog u podršci dečjem razvoju i učenju. On u okviru svojih predavanja postavlja pitanje: „Da li odrasla osoba treba da bude uklonjena iz obrazovanja deteta?“ i na isto odgovara: „Ne, jer čisto imanentno obrazovanje, gde su deca prepuštena sama sebi, nije ništa bolje od autoritarnog obrazovanja“ (Merleau-Ponty; prema Welsh, 2010, str. 375). Dalje obrazlaže ovaj svoj stav tumačenjem da kada su prepuštena sama sebi deca ne mogu da razvijaju složenija značenja kakva mogu u susretu sa odraslima, te prisustvo odraslih i određene tenzije u odnosima sa odraslima imaju formativnu vrednost po dečji razvoj i učenje. Ovako shvaćen odnos odraslog i deteta ukazuje da on nije statičan, niti linearan (Erić i Marinković, 2018), već dinamičan i u stalnom procesu transformacije. Transformativna suština ovog odnosa leži u činjenici da u interakciji odraslog i deteta, ne deluje samo odrasli na promene u kvalitetu struktura i složenosti značenja deteta (iz perspektive fenomenologije tela), već je sama ta interakcija transformativna i po odraslog, njegova iskustva i spoznaje. Ipak, ovaj transformišući odnos na relaciji dete-odrasli ne dešava se van konteksta, već je u njega uronjen. Možemo reći da blisko socio-kulturnoj teoriji dečjeg razvoja i učenja (koja će biti predstavljena u sledećem poglavlju), Merlo-Ponti intersubjektivnost smešta ne samo u trenutni kulturno-istorijski kontekst, već je sagledava i u odnosu na akumulirana iskustva prethodnih generacija koje su taj kontekst oblikovale, a iz kojih deca u interakciji sa odraslima grade nova značenja.

2.1.2. Fenomenologija prakse: profesionalni razvoj kroz iskustvo stvaranja materijala za igru

Nakon što smo predstavili ključna uporišta fenomenologije tela i doveli ih u vezu sa Merlo-Pontijevim odnosom prema dečjem razvoju i učenju, neophodno je da se osvrnemo i na fenomenološko razumevanje prakse, koje nam može omogućiti da se objasni, protumači ili razume proživljeno iskustvo ljudske egzistencije (van Manen, 2007).

Potreba da se bavimo fenomenologijom prakse, kao ontološkim okvirom u razumevanju profesionalnog razvoja koautora *Andramolja*, proizilazi iz činjenice da u ovoj studiji pedagoški potencijal materijala za igru sagledavamo ne samo kroz iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*, već i kroz iskustvo koautora u procesu njihovog stvaranja. Iz potrebe da istražimo na koje načine proces stvaranja materijala za igru doprinosi transformaciji teorijsko-vrednosnih polazišta onih koji te materijale stvaraju, neophodno je da ontološki okvir iz koga sagledavamo našu temu proširimo ka sagledavanju odnosa teorije i prakse iz fenomenološke perspektive.

Iako fenomenologija prakse ne proističe direktno iz Merlo-Pontijevog fenomenološkog učenja, ona je svakako inspirisana fenomenologijom tela kao ontološkim razumevanjem odnosa tela i sveta. Konkretno, perspektiva Merlo-Pontija da je telo uvek već proživljeno, smisleno i relaciono, implicira da je ono time implicitno povezano sa praksom. Uzimajući telo kao način postojanja u svetu, otelovljena praksa se gradi na „prerefleksivnom i dvosmislenom „tlu“ proživljenih iskustava“ (Küpers, 2015, str. 33).

Ovde je važno istaći da se jednako kao kod prethodno tumačenog odnosa subjektivnog i objektivnog, i reč „praksa“ neretko koristi da bi se ukazalo na suprotnost sa terminom „teorija“. Stoga je potrebno dodatno odrediti način na koji razumemo praksu u okviru ove studije, te način na koji pristupamo njenom istraživanju u kontekstu sagledavanja pedagoškog potencijala materijala za igru. Ovo određenje samo po sebi nije jednostavno, a dodatno ga usložnjava činjenica da u našoj studiji, kada govorimo o praksi, mi pod njom ne podrazumevamo „samo“ vaspitno-obrazovnu praksu vrtića, kao mesta in institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kako promišljanja o profesionalnom razvoju koautora *Andramolja* prevazilaze okvire institucionalizovane prakse (jer su naša iskustva stvaranja *Andramolja* oblikovana i u vaninstitucionalnom kontekstu), bilo je neophodno praksu definisati u odnosu na širi kontekst. U istraživanju pedagoškog potencijala

materijala za igru, iskustvo koautora u stvaranju *Andramolja* sagledavamo kao proces „individualnih i kolektivnih delanja društvenih aktera“ koja se ostvaruju u formi *društvene prakse* (Ristić, 2015, str. 13). Ovakve prakse nazivaju se društvenim, jer iako najčešće nastaju kroz individualne akcije određenih članova grupe (u našem slučaju – koautora *Andramolja*), one se uvek javljaju u okviru određenog društvenog konteksta koji čini akcije „delotvornim i smislenim, kako za pojedinačnog aktera tako i za ostale članove grupe“ (Dant, 2011, str. 196). U tom smislu, iz fenomenološke perspektive, iskustvo koautora u stvaranju *Andramolja* sagledavamo kao društvenu praksu, oblikovanu njihovim individualnim akcijama, koje su pak rezultat kompleksnih odnosa nastalih u okviru određenog društvenog konteksta. Ovaj širi društveni kontekst, predstavljaju najpre iskustva (profesionalna i lična) sa kojima koautori ulaze u proces stvaranja materijala za igru, a koja se prepliću i kroz pojedinačne akcije svakog člana ove grupe grade kolektivni osećaj smisla u okviru prakse stvaranja *Andramolja*. Ovako sagledanu društvenu praksu razumemo kao „složenu, dinamičnu, nepredvidljivu, zasnovanu na etičkim vrednostima i po svojoj prirodi reflektivnu“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018a, str. 27). Kako stvaranje *Andramolja* predstavlja odgovor grupe profesionalaca na širi društveni kontekst (o čemu će više biti reči tokom predstavljanja rezultata istraživanja), neophodno je istaći da u ovom istraživanju, društvena praksa – shvaćena kao reflektivna i zasnovana na etičkim vrednostima, podrazumeva nedeljivost teorije i prakse. Time „akcije“ u praksi, usmerene ka stvaranju *Andramolja*, nastaju kroz „složene interakcije naučnog i praktičnog“ (Ibid, str. 28). Takođe, pojedinačne i kolektivne akcije se u ovako shvaćenoj praksi kritički preispituju i na temelju tih uvida praksa se rekonstruiše.

Mada sam Merlo-Poniti u okviru svojih promišljanja fenomenologije tela, pa i fenomenologije uopšte, nije eksplicitno razmatrao pitanja odnosa teorije i prakse na način na koji ih mi sagledavamo, mnoge njegove ideje mogu se dovesti u vezu sa praksom kako društvenom, etičkom i reflektivnom. Njegov koncept otelovljenja posreduje „protoetički odnos ka zajednici kao dinamičnoj mreži otelovljenih (inter)subjekata koji ko-egzistiraju u svetu“ (Küpers, 2015, str. 33). Dakle, ideja „fenomenologije prakse“ kao društvene, reflektivne i kontekstualno osetljive, može pružiti značajan doprinos u razumevanju pitanja koja se pojavljuju kako u životnom, tako i u profesionalnom svetu praktičara (van Manen, 2001).

Kako van Manen ističe – fenomenologija prakse je „vođena fascinacijom smislom, jer usmerava naš pogled ka predelima gde smisao nastaje, izvire, a zatim se u nas uliva, prožima, inficira, dodiruje nas, uzbukava i vrši formativni afekat“ (van Manen, 2007, str. 11). Osećaj smisla nije nešto što je lako „uhvatiti“ i verbalno opisati, on se najpre otelovljuje u našim doživljajima i akcijama. U savremenoj kulturi se osećaj smisla često povezuje sa građenjem značenja o sebi i svetu (Wohlwend et al., 2017). Ipak, iz perspektive fenomenologije prakse i fenomenologije tela kao ontološkog okvira, potrebno je preispitati da li ovako shvaćen osećaj smisla predstavlja antropocentričan pogled na odnos čoveka sa svetom. Uvažavajući agensnost⁹ ljudskih bića, u ovoj studiji građenje značenja koje konstituiše naš osećaj smisla doživljavamo kao materijalno-diskurzivni proces (Ceder, 2020). U tom procesu, svaka intersubjektivnost konstruiše značenje, samo se načini na koji taj proces teče mogu razlikovati u odnosu na njegove učesnike. Iz te pozicije, fenomenologija prakse je usmerena ne samo na društvene interakcije u njihovom kulturno-istorijskom kontekstu, već i na materijalno-diskurzivne interakcije ljudi sa njihovim okruženjem, tragajući za smislom koji u okviru tih interakcija nastaje, kao i za načinom na koji se smisao otelovljuje i materijalizuje u našem svakodnevnom i profesionalnom životu.

Pitanje osećaja smisla iz perspektive profesionalnog razvoja, možemo sagledati kroz prethodno pomenuti odnos teorije i prakse, kada je u pitanju profesionalno delovanje. Naime, van Manen ističe da ono što razlikuje praksu od teorije nije to što praksa primenjuje misao ili koncepte, tehnički izvedene iz teorije, koji zatim deluju u stvarnim situacijama. Naprotiv, fenomenologija prakse podrazumeva drugačiji način poznavanja sveta, jer „dok teorija misli o svetu, praksa zahvata

⁹ Naše određenje prema *agensnosti* (i načina na koji sagledavamo agensnost u okviru ove studije), kao pojma koji definiše odnos materijalnog i društvenog, dato je u narednom poglavlju studije: *Socio-kulturna teorija kao epistemološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru*.

svet“ (van Manen, 2007, str. 20). Iz potrebe da objasni ovaj odnos prakse i teorije, te prakse i sveta uopšte, van Manen uvodi termin „patičan“ (Ibid, str. 20) ističući da se u fenomenologiji prakse svet doživljava patično i tumači ga kroz pojmove „empatija“ i „simpatija“, kojima se sagledavaju „neposredni i predkonceptualni odnosi koje imamo sa svetom“ (van Manen & Li, 2002, str. 221). Kroz patični doživljaj sveta, van Manen sugerise da naše relacije nisu prvenstveno kognitivne i tehničke, već situacione, telesne, vremenske i akcione (van Manen, 2007). U širem životnom kontekstu, patični doživljaj se odnosi na „opšte raspoloženje, senzibilitet, senzualnost i osećaj postojanja u svetu“, a u kontekstu pedagogije podrazumeva i „promišljenost, osetljivost i svesnost“ (Vagle, 2010, str. 144). Naše profesionalno delovanje je u velikoj meri vezano za patično znanje, jer ono zavisi ne samo od naših implicitnih pedagogija, već i od „relacione perceptivnosti, pedagoškog takta (osećaja kako da se deluje i dela u nepredviđenim situacijama) i drugih aspekata znanja koji su delimično pre-refleksivni, predteorijski i predlingvistički“ (van Manen & Li, 2002, str. 217).

Jednako kao i kod osećaja smisla, i patične aspekte našeg sveta je teško odrediti i opisati. Sa fenomenološke tačke gledišta, može se čak tvrditi da je celo telo samo po sebi patično, jer „telo zna“, ono komunicira sa svetom, kako smo ranije opisali – predobjektivno. U kontekstu fenomenologije prakse, ukoliko bismo želeli da steknemo intelektualnu kontrolu nad ovim „znanjem“, zapravo bismo morali da uložimo dodatni napor kako bismo osvestili procese našeg profesionalnog delovanja. A čak i tada ne bismo mogli te procese do kraja osvestiti, jer su oni dinamični, u stalnom nastajanju i promeni. Patične dimenzije prakse su upravo patične zbog toga što borave u telu ili rezonuju sa telom, rezonuju u našim odnosima sa drugima i svetom i teško se mogu konceptualizovati i teorijski prezentovati (van Manen, 2007).

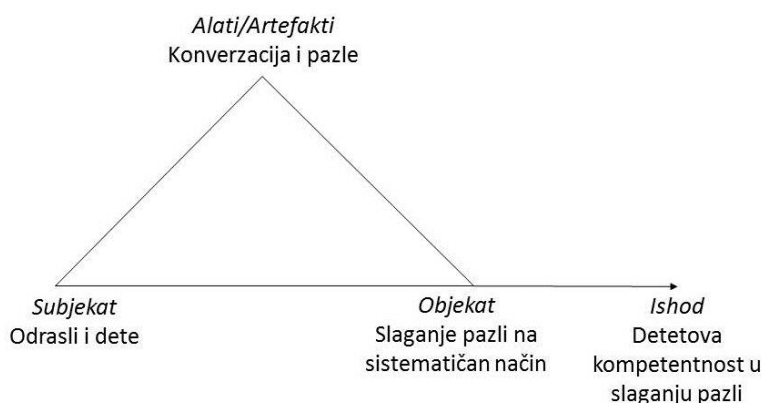
Da li to znači da su naša profesionalna znanja nedokučiva i time je nemoguće istraživati ih? Fenomenologija prakse, pa i fenomenologija tela kao naš ontološki okvir, sugerisu da naš proces saznavanja uvek subjektivan, zasnovan na tumačenjima, te da kao takav nikada ne može sagledati sveukupnost fenomena koji posmatra. Ipak, ovo ne znači da treba u potpunosti odbaciti istraživanje načina na koje je naše profesionalno delovanje oblikovano. Naprotiv, samo sagledavanje tog procesa može biti transformativno po naš profesionalni razvoj, ali je važno imati na umu mogućnosti tog istraživanja.

Iz perspektive fenomenologije prakse, mi razumemo da se znanje oslikava u našim praktičnim akcijama, te da to *znanje u akciji* vodi do razvoja naše profesionalne kompetentnosti (van Manen, 1990). Naše akcije čine naše proživljeno profesionalno iskustvo vidljivim, otelovljuju i materijalizuju ga. Pedagoški potencijal našeg delovanja može nam biti poznat samo kroz naše postupke (Ellsworth, 2005). Naši načini saznanja i učenja nastaju *sa* i *kroz* otelovljeno učešće u društveno-materijalnom svetu, što je Merlu-Pontijeva premisa, koja se oslikava kroz njegov koncept „percepcije“ (Page, 2018, str. 4). Možemo reći da fenomenologija prakse deluje u prostoru mogućnosti, između onoga ko smo i onoga što možemo postati, između toga kako mislimo ili osećamo i kako se ponašamo (van Manen, 2007), tačnije – kako u praksi delujemo i delamo. Sagledavanje i razumevanje ovih odnosa može imati značajne pedagoške implikacije za naš profesionalni razvoj, pa čak i za naš sveukupni život.

Predstavljeni ključni koncepti fenomenologije tela i u okviru nje fenomenologije prakse, kao ontološkog okvira studije, inspirisali su različite aspekte našeg istraživanja i u interakciji sa drugim nosećim pojmovima, konceptima, pedagoškim pristupima i teorijama studije, doprineli sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru.

2.2. Socio-kulturna teorija kao epistemološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru

Socio-kulturna teorija inspiriše ovu studiju po pitanju načina na koji razumemo dečji razvoj i učenje, te kako se u interakciji sa okruženjem proizvodi znanje. Stoga, socio-kulturna teorija predstavlja epistemološki okvir ove studije, kao način traganja za mogućnostima i dometima ljudskog saznanja. Vigotski, kao začetnik socio-kulturne teorije ističe da se razvoj i učenje prvenstveno odvijaju u interakciji sa drugima (Vigotski, 1977), a da te interakcije oblikuje kulturni kontekst (Edwards, 2004; Krnjaja, 2011). Ove interakcije deteta sa okruženjem dešavaju se uz posredovanje kulturnih alata (Ibid) koji se dele na „mentalne/psihološke alate i materijalne/fizičke alate“ (Säljö, 2010, str. 499). Time dečji razvoj i učenje razumemo kao fenomen koji nastaje u procesu ko-konstrukcije koja se dešava između deteta i njegovog materijalnog i socijalnog okruženja, jer „učestvujući u interakciji sa okolinom, odraslima, decom, materijalnim i nematerijalnim artefaktima transformišu se sam odnos i učesnici odnosa“ (Miškeljin, 2022, str. 58). Polazeći od socio-kulturne teorije u okviru ovog istraživanja materijale za igru sagledavamo kao medijatore kulture u kojoj deca odrastaju, jer njihovim odabirom vaspitači „prečutno usmeravaju dečji razvoj i učenje“ (Rogoff, 1990, str. 88). Materijali za igru u dečjem vrtiću predstavljaju medijatore kulture, jer sveukupno fizičko okruženje vrtića, odabir materijala za igru koji su deo tog fizičkog okruženja, kao i način na koji oni mogu biti korišćeni govori o implicitnim pedagogijama odraslih o tome kako razumeju dečju igru, kao i dečji razvoj i učenje.



Skica 1. Vigotskijanski pedagoški trougao (preuzeto i prilagođeno od Edwards, 2004).

Na Skici 1. predstavljen je primer „pedagoškog trougla“ iz vigotskijanske perspektive, tj. slikoviti prikaz sistema odnosa deteta sa okruženjem. U ovom primeru dete i odrasli predstavljaju subjekte, njihov razgovor predstavlja „mentalni alat“, a „materijalni alat“ je igračka – pazle. U ovom odnosu objekat čini sama aktivnost slaganja pazli, na sistematičan način (Edwards, 2004), a rezultat te aktivnosti je detetova kompetentnost u slaganju pazli. Ovako pojednostavljen prikaz odnosa deteta i odraslih u kontekstu svakako ne oslikava u potpunosti razumevanje dečjeg učenja i razvoja iz socio-kulturne perspektive. Ipak, ovaj primer poslužio je kao uvod u dalje predstavljanje razvoja novih pravaca u tumačenju odnosa deteta sa okruženjem, a koji su relevantni za našu studiju.

Važna za naše razmatranje pedagoškog potencijala materijala za igru jeste ideja postvigotskijanskih autora da „materijalni artefakti, jezik i akcije nose mnoštvo potencijalnih značenja koja se otkrivaju u interakcijama koje pokreću“ (Bakhurst, 2001; Cole, 1996; prema: Edwards, 2004, str. 89). U skladu sa navedenim, razumemo da fizički objekti (kao deo materijalnih artefakata) nisu statični, pasivni prenosioci znanja već su i „nosioci kulturnih vrednosti i dominantnih diskursa i kao takvi utiču na građenje značenja u određenom kontekstu“ (Nordtømme, 2016, str. 13). U toj meri se stvaranje značenja može smatrati i javnim (tj. deljenim van okvira sistema) i lokalnim (tj. specifičnim za određeno okruženje).

Iako je u istraživanjima inspirisanim socio-kulturnom teorijom tradicionalno fokus na ljudskim interakcijama i načinima na koji one u širem socio-kulturnom kontekstu oblikuju dečji razvoj i učenje, poslednjih godina se sve češće pokreću istraživanja koja preispituju ulogu materijalnosti i telesnosti u pomenutim procesima (Cheville, 2006).

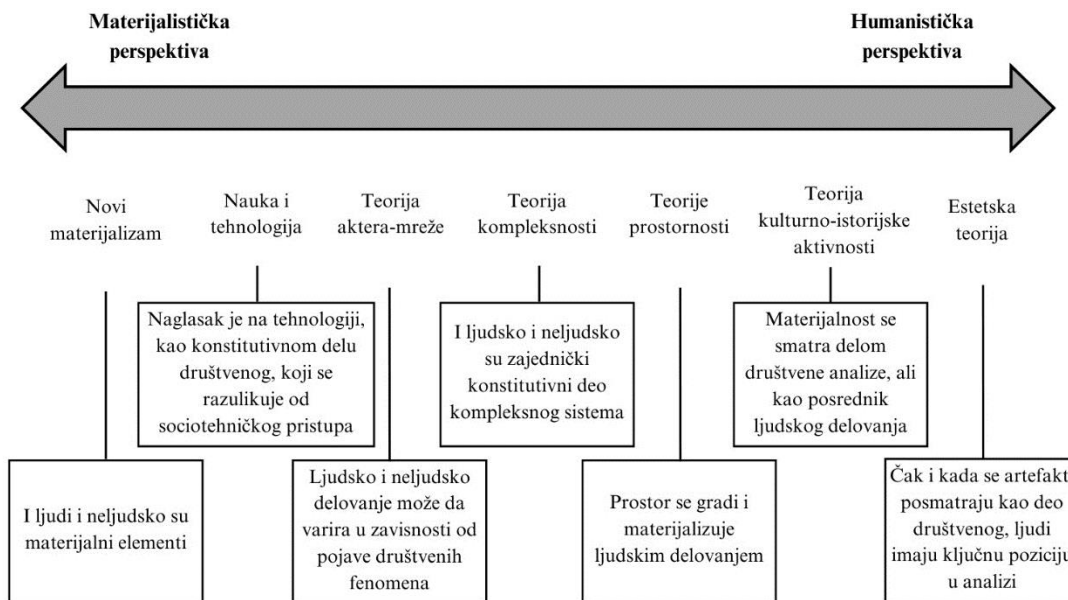
2.2.1. Odnos socio-kulturne teorije i socio-materijalnog pristupa

Na postavkama socio-kulturne teorije, vremenom su se razvijali novi teorijski pravci kojima je u osnovu razumevanje dečjeg razvoja i učenja kao procesa koji nastaje u odnosu sa ljudima i okruženjem. Iako u svojoj osnovi ove različite teorije imaju socio-kulturno razumevanje dečjeg razvoja i učenja, one pomeraju fokus sa razumevanja materijala za igru kao kulturnih alata, ka sagledavanju kompleksnosti odnosa materijalnog i društvenog (Orlikowski, 2007; prema: Schlauch, 2019), kroz dinamične i diskurzivne prakse koje su u stalnom nastajanju i transformaciji. Sve te teorije mogu se shvatiti kao deo socio-materijalnog pristupa (Fenwick et al., 2011) u okviru socio-kulturne teorije.

Pojam *socio-materijalnosti* predstavlja pokušaj prevazilaženja dualizama između socijalnog i materijalnog kroz „priznanje agensnosti koju svaki entitet može imati u konstituisanju i održavanju odnosa“ (Postma, 2012, str. 142), bio on humanističke ili materijalističke prirode. Polazeći iz socio-materijalnog pristupa, u ovoj studiji premeštamo fokus sa istraživanja pojedinačnih veza, odnosa i interakcija unutar i sa okruženjem, i težimo da sagledamo kompleksnost i fluidnost odnosa između materijalnog i ljudskog delovanja, kako bismo razumeli prirodu tih interakcija.

Socio-materijalni pristup omogućava da pređemo sa „dihotomije između transmisije i konstrukcije u okviru individualnog učenja, na analizu učešća u materijalno-diskurzivnim praksama“ (Schlauch, 2019, str. 166) i time osvetlimo ulogu fizičkog okruženja i materijala za igru u dečjem razvoju i učenju. Autori koji nastupaju iz socio-materijalnog pristupa zastupaju stav da ljudsko znanje i učenje nastaje unutar kompleksnog sistema i mreže odnosa, kroz društvenu i materijalnu interakciju (Fenwick et al., 2011).

Iako se socio-materijalnost nekada ističe kao posthumanistička orijentacija, ona ne predstavlja „anti-humani posthumanizam“ (Ibid, str. 14), već pristup koji pobija antropomorfnu centralnost ljudskih bića i ljudskog znanja u definisanju sveta i njegovih odnosa. Ono što razlikuje čoveka od neljudskog u smislu delovanja je *namera*, koja se pripisuje isključivo ljudima (Latour, 2005; prema: Moura & Bispo, 2019), te socio-materijalni pristup nikako ne može biti tumačen kao „anti-humani“. Ipak, u okviru ovog pristupa postoji niz različitih teorija koje svoje teorijske osnove pronalaze u socio-kulturnoj teoriji, ali imaju značajno različite poglede na odnose humanih entiteta i materijalnih elemenata, te njihov doprinos građenju sveta. Ti različiti nivoi uticaja materijalnosti na društvene pojave ilustrovani su na Skici 2., koja je preuzeta i adaptirana od autora Moura i Bispo (Moura & Bispo, 2019). Na njoj je prikazano koje mesto na kontinuumu između humanističke i materijalističke perspektive zauzimaju različite teorije koje spadaju u grupu socio-materijalnih. Drugim rečima, teorije koje su predstavljene u okviru ove ilustracije imaju različite poglede na nivo učešća materijalnih, tj. neljudskih elemenata u konstituisanju i razumevanju društvenih fenomena.



Skica 2. Materijalističko-humanistički kontinuum u okviru socio-materijalnog pristupa (preuzeto i adaptirano od Moura & Bispo, 2019)

Teorije predstavljene na kontinuumu socio-materijalnog pristupa u različitim stepenima odbijaju da pripisuju delovanje i nameru isključivo pojedinačnim ljudskim bićima, već više ili manje pripisuju agensnost materiji (Fenwick et al., 2011). Uprkos njihovim razlikama u odnosu na davanje naglaske materijalnoj ili humanističkoj perspektivi u razumevanju društvenih fenomena, sve teorije predstavljene na Skici 2. nastoje da izmeste istraživački fokus sa individualnih ljudski subjekata na materijalno-diskurzivne prakse. Svaka od navedenih teorija u okviru socio-materijalnog pristupa sagledava razvoj i učenje kao „ukorenjene u akciji“ (Fenwick & Landri, 2012, str. 1), tačnije - interakciji između ljudskih aktivnosti i neljudskih elemenata (Moura & Bispo, 2019).

Fenwick i saradnici (Fenwick et al., 2011) ističu da je Džon Džui svojim stavom da se učenje dešava u razmenama između deteta i okruženja kroz iskustvo delanja, inspirisao socio-materijalni pristup u obrazovnim istraživanjima. Isti autori pak ističu da se materijalnost, kao deo sveta u kome se delanje dešava, neretko doživljava irelevantnom za kontekst vaspitno-obrazovne prakse. To implicira da se materijali za igru razumeju kao „oruđe“ ili alat koji deca koriste u igri i sveukupnim procesima delanja, čime se „privileguje intencionalnost ljudskih subjekta, a neretko i potpuno ignoriše pitanje kako materijali utiču na oblikovanje vaspitno-obrazovne prakse“ (Sørensen, 2009, str. 2).

Na najopštijem nivou, socio-materijalni pristup se fokusira na odnose među učesnicima (u kontekstu ove studije) vaspitno-obrazovnog procesa kroz koje se dešava interakcija, a ne na same učesnike procesa kao izvore akcija (Fenwick et al., 2011). Materijali sami po sebi, kao i čitavo fizičko okruženje vrtića, predstavljaju tek materijalne elemente sa određenim fizičkim svojstvima (sastav, oblik, tekstura, težina itd). Njihovo značenje nastaje i transformiše se kroz odnose koji nastaju unutar njih i/ili u interakciji sa njima. Ovakvo razumevanje materijala i materijalnosti zastupamo u našoj studiji, u okviru koje težimo da istražimo šta doprinosi tome da se u socio-materijalnim interakcijama određeni odnosi i nove veze grade, dok se drugi raskidaju, ili pak odupiru povezivanju.

Razumevanje da se različite teorije mogu svrstati u okviru socio-materijalnog pristupa, kao i objašnjenje na koji način svaka od njih sagledava odnos ljudskog i materijalnog, relevantno je za implikacije koje ove različitosti imaju na metodološke aspekte istraživanja. Stoga je važno istaći da je ova studija po svojim teorijskim i metodološkim okvirima bliska teorijama prostornosti, ili konkretnije – pedagogiji prostornosti (Nordtømme, 2016) i njenom razumevanju uloge materijala za igru u građenju odnosa dece i odraslih *u* i *sa* fizičkim okruženjem vrtića.

2.2.2. Socio-materijalni pristup i pedagogija prostornosti

U ocrtavanju polja pedagogije prostornosti polazimo od razumevanja prostora kao „društveno konstruisanog“ (Lefebvre, 1991, str. 31), oblikovanog ljudskim delovanjem, ali koji ujedno, svojim mogućnostima i ograničenjima oblikuje ljudska iskustva, utiče na društvene interakcije i doprinosi građenju značenja. Termin *prostornost* (Soja, 1989, str. 129) u istraživanju odnosa fizičkog i društvenog sveta uvodi teoretičar Edvard Sodža, kako bi ukazao na dijalektičke odnose tela, vremena i prostora. Postojanje dijalektičkog odnosa između društvenih i prostornih struktura, doprinosi da društvene prakse oblikuju prostor baš kao što prostor oblikuje društvene prakse (Tatham-Fashanu, 2023).

Pedagogija prostornosti, kao deo teorija prostornosti, ukazuje na dinamiku odnosa na relaciji materijalno-humano. Ona, kao i sve druge teorije u okviru socio-materijalnog pristupa, pripisuje agensnost materijalnim elementima, ali ističe da se prostor gradi i materijalizuje ljudskim delovanjem (Moura & Bispo, 2019) i time humanom daje prioritet u agensnom odnosu sa materijalnim. Pedagogija prostornosti nastaje kao teorijski pomak u okviru teorija prostornosti, ka istraživanju interakcija dece sa prostorom i materijalnošću, koji se naziva još i „prostornim zaokretom“ (Fenwick et al., 2011; Hackett et al., 2015; Jones et al., 2016) u društvenim naukama. Prostorni zaokret je doprineo promeni u sagledavanju prostora kao medija kroz koji se društveni odnosi proizvode i reprodukuju, umesto tradicionalnog odnosa ka prostoru kao areni u kojoj se odvija društveni život (Morgan, 2000). Smeštajući pedagogiju prostornosti u kontekst vrtića, prostor vrtića razumemo kao „relacionu kategoriju“ (Bollig & Millei, 2018, str. 10), koja je dinamična, u stalnom nastajanju (Hackett et al., 2015), bogata „ličnim značenjima“ (Cresswell, 2004, str. 2), koju žive, doživljavaju, menjaju i prisvajaju deca i odrasli kao članovi zajednice vrtića. Prostor vrtića nije „statična kutija“ u koju „ulaze“ deca i vaspitači, ili platno na kome se oslikava vaspitno-obrazovna praksa, već on predstavlja „dinamičnu mnogostrukost, koja se konstantno sprovodi kroz simultane prakse“ (Fenwick et al., 2011, str. 11).

Pedagogija prostornosti se fokusira na razumevanje odnosa dečjeg „nastanjivanja“ određenih prostora vrtića i načina na koje deca pridaju prostoru simbolična i prećutna značenja (Hackett et al., 2015). Nastupajući iz perspektive pedagogije prostornosti, istraživači teže da sagledaju zbog čega su određeni prostori vrtića deci važni (Kraftl, 2013), koja značenja deca pripisuju tim prostorima i da li su iskustva dece u odnosu na iskustva odraslih u „nastanjivanju“ određenih prostora kvalitativno različita.

Inspirisani pedagogijom prostornosti, u istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću postavljamo pitanje „da li su deca više prostorna i njihova iskustva više otelovljena od iskustva odraslih“ (Hackett et al., 2015, str. 4). Jedan od načina na koje sagledavamo ovo pitanje jesu procesi kroz koje deca u zajedničkom prostoru vrtića grade igru, u interakciji sa drugom decom, odraslima i materijalima za igru. Iako sam prostor, tj. fizičko okruženje vrtića nije u fokusu ove studije, način na koji pristupamo istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru nameće sagledavanje odnosa materijalnosti i prostornosti vrtića u oblikovanju dečje igre. U kontekstu pedagogije prostornosti, težimo sagledavanju uloge prostora u građenju dečje igre, te kako sam prostor u kome se igra odvija i način na koji je on strukturiran otvara (ili pak zatvara) nove mogućnosti za građenje igre i zajedničko učešće dece i odraslih u igri.

Fenwick i saradnici ističu da je iz modernističke perspektive „dat prioritet kategoriji vremena u odnosu na ulogu prostora u konstituisanju društvenih fenomena“ (Fenwick et al., 2011, str. 144). Iz ove perspektive, prostor se razume kao neutralan, univerzalan i apstraktan, bez uloge u konstruisanju društvenih fenomena. Teorije prostornosti kritikuju privilegovanje vremena nad prostorom (Jones et al., 2016), a u okviru pedagogije prostornosti jasno se ističe turbulentna, zamršena i hibridna priroda prostora, konkretnije – razume se kompleksnosti prostornosti vrtića. Međutim, ovakvo razumevanje prostornosti ne isključuje razumevanje uloge vremena u konstruisanju ljudskih iskustava i konstituisanju društvenih fenomena. Prostorna teoretičarka Masi ističe da prostor nije statičan (tj. bezvremenski), niti vreme besprostorno. Za nju, prostor predstavlja „diskretnu mnogostrukost, ali onu u kojoj su elementi te mnogostrukosti i sami prožeti

temporalnošću“ (Massey, 2005, str. 55). „Prostornost i temporalnost se razlikuju jedno od drugog, ali nijedno se ne može konceptualizovati kao odsustvo drugog“ (Massey, 1993, str. 153). Masi predlaže da za sagledavanje odnosa prostora i vremena koristimo termin *prostor-vreme* (Ibid), kako bismo istakli neodvojivost i povezanost vremena i prostora. Slično tome, Karen Barad ističe da „tok delovanja kroz koji se deo sveta čini različito razumljivim drugom delu sveta i kroz koji se kauzalne strukture stabilizuju i destabilizuju ne odvija se u prostoru i vremenu, već se dešava u stvaranju samog prostor-vremena“ (Barad, 2007, str. 140). Masi ide dalje u tumačenju prostor-vremena, te ističe da „ne samo da odnosi između fenomena stvaraju/definišu prostor-vreme, već i prostornost i temporalnost fenomena omogućava i ograničava same odnose“ (Massey, 1993, str. 157). Tek kroz prostor-vreme mi možemo sagledati iskustvo, jer „najmanje moguće iskustvo predstavlja razliku ili trenutak u doživljenom toku vremena“ (Deleuze, 1953/1991, prema Massey, 2005, str. 57).

U kontekstu vrtića „prostor-vreme“ postaju vidljivi u načinu na koji je organizovan ritam dana, gde prostorne (ne)mogućnosti utiču na oblikovanje ritma kojim se smenjuju igra životno-praktične situacije i planirane situacije učenja, ali jednako i prostornost biva oblikovana u odnosu na vremenski ritam ne samo dana, već i jedne radne godine (npr. raspored i uređenje prostorija u odnosu na uzrast dece koja u njima borave, dostupnost materijala za igru i očuvanje produkata igre u odnosu na ritam dana).

Ukoliko „prostor-vreme“ u kontekstu vrtića posmatramo iz perspektive Masi, po kojoj je karakteristika ovakvih prostora uvek postojanje spontanosti i elementa „haosa“ (Ibid, str. 112), u tom smislu i igra je prostorno-vremenska. U našoj studiji tragamo za momentima stvaranja „prostor-vremena“ u procesu igre koju oblikuju deca, odrasli, materijali, prostorni i vremenski okviri vrtića. Džons i saradnici ovakve procese nazivaju „političkim činom“ (Jones et al., 2016, str. 1128), jer način na koji deca, odrasli fizičko okruženje, materijalni objekti i drugi ljudski i neljudski akteri stvaraju fizički i afektivni prostor, oslikavaju pedagoški pristup u okviru koga se ovi procesi dešavaju i oblikuju. Oni te procese posmatraju kroz „sočivo kompleksnih odnosa, uz priznanje da politički, društveni, materijalni i diskurzivni agensi, igraju ulogu u načinima na koji se prostornost proizvodi, kao i načinima na koje prostornost istovremeno proizvodi političke, društvene, materijalne i diskurzivne realnosti unutar prostorno-vremenskog strukturiranja“ (Ibid, str. 1130).

Ovakav pristup istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću u skladu je sa tendencijama teorija prostornosti, a u okviru njih i pedagogije prostornosti, da se istraživanjima fokusiraju na „lokalne prakse, svakodnevnne događaje i interakcije kako bi se razumela praksa *in situ*“ (Fenwick et al., 2011, str. 177). U ovim istraživanjima teži se sagledavanju kompleksne mreže odnosa između humanih i materijalnih entiteta i načina na koji promene u odnosima tokom vremena dovode do promena u sistemima koje ti odnosi drže zajedno (Ibid). Pedagogija prostornosti je relevantna za našu studiju jer pruža okvir za razumevanje kako su naše namere i akcije usmerene ka građenju inspirativnog okruženja vrtića oblikovane našim (često implicitnim) pedagoškim pristupom, isprepletane sa namerama i akcijama drugih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (dece, roditelja, vaspitača), ali i sa agensnim dejstvom prostornosti i temporalnosti vrtića, kao i kako ovaj proces ima transformativni karakter za njegove ljudske i materijalne učesnike.

2.2.3. Od pedagogije prostornosti ka materijalizovanom iskustvu igre

Iako su u ovoj studiji prostor i materijalnost predstavljeni kao zasebni „graditelji“ vaspitno-obrazovne prakse, važno je istaći da među njima ne pravimo jasnu razliku, tj. razumemo da je njihov odnos složen i dijalektički uslovljen. Kako Klement ističe, materijali se takođe mogu smatrati prostorom (Clement, 2017), jer materijali koji se nalaze u prostoru vrtića, pored same strukture prostora ocrtavaju polje mogućnosti za građenje dečje igre. Potrebu za sagledavanjem materijalizovanog iskustva igre nalazimo u saznanju da nedostaje studija o ovoj temi, koje su usvojile teorijsko pozicioniranje specifično za socio-materijalni pristup, s obzirom da većina istraživača zauzima antropocentričan stav i fokusira se na ljude, a ne i na njihovu interakciju sa materijalima (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Stoga, u ovom delu studije diskutujemo teorijska

razmatranja odnosa materijalnosti, kao koncepta koji dolazi iz pedagogije prostornosti i otelovljenog iskustva igre, kao dela fenomenologije tela, kako bismo sagledali mogućnosti istraživanja materijalizovanog iskustva igre. Time težimo da proširimo polje istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru, prevazilazeći dominantne tokove razvojnih pristupa u studijama detinjstva, kroz uzimanje u obzir „senzornih i ne-representacionih načina istraživanja proživljenog iskustva“ (Leder Mackley et al., 2015, str. 21).

Sagledavanje materijalizovanog iskustva igre zahteva razumevanje prirode odnosa između „diskurzivnih praksi i materijalnih fenomena“ (Page, 2018, str. 2). U tome polazimo od shvatanja da „stvarnost nije sastavljena od stvari-po-sebi ili stvari-iza-fenomena, već od stvari-u-fenomenima. Pošto fenomeni čine nedualističku celinu, ne može se govoriti o nezavisno postojećim stvarima kao pozadini ili kao uzrocima fenomena“ (Barad, 2007, str. 140). To upućuje da tela i stvari, tj. materijalnost nisu jasno odvojeni entiteti, jer „otelovljenje predstavlja afektivni proces susreta sa drugim telima i materijalnošću, te su materijali i način na koji materijalnost deluje na tela konstitutivni za našu otelovljenu subjektivnost“ (Page, 2018, str. 2). Telo i procesi otelovljenja predstavljaju „srž načina na koji saznajemo i spoznajemo svet i sebe u svetu“ (Ibid, str. 3), a kako su oni fundamentalno uvezani, isprepletani sa materijom, sama ta otelovljenja isprepletanost u kontekstu naše studije može biti sagledana u odnosu na pedagoški potencijal materijala za igru. Time se može doći do uvida kako se u susretanju materijala za igru i diskurzivnih praksi, kao što su ideologije, načini korišćenja tela i načini korišćenja prostora (Jones et al., 2016) otvara potencijal za transformisanje prakse vrtića. U tim procesima može se prepoznati i potencijal materijala da u interakciji sa decom i odraslima „isključiti, ograničiti i/ili pozove decu u proces učenja“ (Manassakis, 2019, str. 3).

U ovoj studiji, materijalizovano iskustvo igre težimo da razumemo sagledavajući dečju interakciju sa materijalima, otelovljenje i verbalnu interakciju (Impedovo et al., 2017). Interakciju sa materijalima posmatramo u opštijem okviru artefakata u smislu da su „sve ljudske aktivnosti posredovane artefaktima sačinjenim od znakova i materijalnih alata“ (Ibid, str. 581). Dimenzija otelovljenja predstavlja razumevanje da su um i telo neraskidivo isprepletani i ne mogu se posmatrati izolovano. Time istraživanje otelovljenog iskustva igre konkretnim materijalima može doprineti razumevanju prakse u kojoj se igra dešava, tj. procesa koji se u toj praksi dešavaju. U okviru dimenzije verbalne interakcije interesuje nas na koji način komunikacija sa materijalima za igru i komunikacija sa drugom decom i odraslima u igri konkretnim materijalima podstiče na verbalnu interakciju, te kako se u toj interakciji grade značenja.

U razumevanju materijalizovanog iskustva igre, kvalitet tog iskustva ne sagledavamo kroz njegove materijalne produkte, već kroz procese u kojima se, oblikujući materijalnost, oblikuje i samo iskustvo igre. Sagledavajući procese kojima se oblikuje iskustvo igre, težimo razumevanju načina na koji igra inspirativnim materijalima pokreće građenje odnosa, što dalje vodi dečjem razvoju i učenju. Te procese različiti teoretičari sagledavaju na različite načine, a neki od njih su inspirisali određene aspekte istraživanja u okviru ove studije. U nastavku ćemo predstaviti neke od ključnih koncepta koji svoje osnove imaju u socio-kulturnoj teoriji, teorijama prostornosti, ili fenomenologiji tela, a koji su inspirisali našu studiju i doprineli sagledavanju i razumevanju materijalizovanog iskustva igre.

Fokus na procesualnost, a ne na pojedinačne interakcije u igri potiče iz razumevanja da učenje i razvoj nisu oblikovani kroz izolovane interakcije, već kroz „relacione, saradničke i složene odnose“ (Page, 2018, str. 4). Koncept blisko povezan sa razumevanjem relacionog odnosa učenja i razvoja, koji inspiriše ovu studiju u okviru razumevanja materijalizovanog iskustva igre je „evoluirajući oblik učešća u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih“ (Krnjaja, 2014, str. 192), a u kontekstu naše studije – u zajedničkoj igri dece i odraslih. Ovaj koncept razvili su Žan Lave i Etijen Venger (Lave & Wenger, 1991), kao odraz njihovog razumevanja da učenje nije pasivan proces upijanja gotovih znanja, već predstavlja društveni i kolaborativni proces integrisan u društvene prakse (Page, 2018). U okviru ovog koncepta, Lave i Venger govore o *legitimnom perifernom učešću* kao načinu na koji manje iskusni članovi zajednice (u našem kontekstu – deca koja ulaze u igru sa manjim „zalihama“ prethodnog iskustva), koje oni nazivaju *šegrtima*, kroz prilike da sa

„iskusnijim“ učesnicima igre (drugom decom i odraslima), koji se u ovom konceptu nazivaju *majstorima* postaju „punopravni učesnici socio-kulturne prakse“ (Lave & Wenger, 1991, str. 29). Legitimno periferno učešće omogućava sagledavanje načina na koje deca kroz materijalizaciju iskustva zajedničke igre pokreću procese učenja, zauzimajući ulogu „šegrt“ ili „majstora“. Deca u igru unose svoja prethodna iskustva, u složenim i isprepletanim odnosima ih povezuju sa iskustvima i konceptima druge dece, i gradeći nove obrasce u igri proširuju i produbljuju kvalitet iskustva. Posmatrajući igru kroz sočiva legitimnog perifernog učešća možemo prepoznati momente u kojima su neki učesnici igre nekada na periferiji, a nekada u središtu akcije i kako ti različiti oblici učešća proširuju „horizonte igre“ (Nordtømme, 2016, str. 23). Novi horizonti ili novi oblik učešća u igri omogućava da učesnici grade nove veze, ali i da proširuju značenja koja pripisuju materijalima za igru, čime se proširuje i iskustvo učesnika igre i menja kvalitet učešća. Razlog tome su prilike da „pregovaraju o novim značenjima“ (Page, 2018, str. 4), koje učesnici imaju u igri. Jednako opisanim oblicima učešća dece u igri, kroz periferno učešće se mogu sagledavati i odnosi između dece i odraslih u igri. Učešće dece i odraslih u igri ne znači da je ono zajedničko samo na osnovu toga što deca i odrasli pokreću interakcije u određenoj igri, već se kvalitet učešća sagledava pre svega na osnovu kvaliteta tih interakcija. Iz perspektive evoluirajućeg oblika učešća, učešće dece i odraslih u igri podrazumeva „povezivanje znanja i delovanja, pronalaženje zajedničkog značenja i smisla za sve njih, kao i angažovanje u rešavanju problema za koje su svi zainteresovani“ (Krnjaja, 2014, str. 192). Shodno tome, kroz interakcije društvenog sa materijalnim, u našem kontekstu – kroz interakciju dece i odraslih, kao i dece i odraslih sa materijalima, može se prepoznati i pedagoški potencijal materijala za igru. Opisani načini učešća i učenja doprinose „stvaranju zajedničkog društveno-materijalnog znanja, koje se zatim može dalje razvijati unutar kulturne zajednice i prenositi novim članovima“ (Page, 2018, str. 4).

U želji da proširimo i produbimo materijalizovano iskustvo igre, pored „evaluirajućeg oblika učešća“ interakciju dece, odraslih i materijala za igru u vrtiću sagledavamo i kroz koncept *trećeg prostora*, kojim se opisuju „granični prostori u kojima članovi različitih kulturnih zajednica saraduju, što dovodi do transformativnih interakcija i građenja značenja“ (Bhabha, 1994, str. 36). U kontekstu pedagogije prostornosti, dečja igra se često dešava u trećem prostoru – „fluidnoj, fleksibilnoj, višeslojnoj teritoriji koja premošćuje različite zajednice prakse“ (Tatham-Fashanu, 2023, str. 877). Interakcije u trećem prostoru dovode do građenja složenih „scenarija“ igre, u kojima ne postoje jasne podele i razgraničenja oblika učešća, već ovi „prostori“ ukazuju na momente u igri koji transformišu tok igre, a time i kvalitet materijalizovanog iskustva. Važno je istaći da u ovom „trećem prostoru“ nije fokus na „subjektu“ ili „objektu“, niti na interakciji „subjekat-objekat“, već na isprepletenosti odnosa materijalnog i humanog. Jednako kao i kod različitih oblika učešća u igri, u traganju za „trećim prostorima“ nismo usmereni samo na sagledavanje igre dece kao posebne društvene i kulturne grupe unutar vrtića, već težimo da istražimo materijalizovano iskustvo igre kroz odnose i doživljaje koje u igri sa materijalima grade deca i odrasli. Time želimo da razumemo načine na koje odrasli doprinose stvaranju trećih prostora, kroz oblikovanje procesa igre u vrtiću kao mestu susretanja, zajedničke igre i istraživanja dece i odraslih.

Treću okosnicu naše težnje za razumevanjem materijalizovanog iskustva igre u ovoj studiji predstavljaju *momenti začudnosti* (Elwick, 2019), koji predstavljaju trenutke u kojima se nešto neočekivano dešava, što nas primorava da „mislimo ponovo i iznova“ (Elwick & Green, 2019, str. 3). Momenti začudnosti se mogu smatrati „zapetljavanjem“ (MacLure, 2013, str. 229), zbog toga što se pojavljuju kao prekid u svakodnevnom toku stvari, ali ne prekid koji ruši veze, već prekid koji pravi „nove čvorove“ i umrežava naša iskustva. Za decu u igri momenti začudnosti predstavljaju trenutke kada nešto dopire do njih, nešto što pokreće zapitanost, podstiče ih da prošire polja promišljanja, ili se javljaju kao aha-momentu u kojima se rađaju nove ideje, ili dešavaju nove veze koje proširuju iskustvo igre.

Momente začudnosti Elvik i Grin nazivaju „fenomenom u pokretu“ (Elwick & Green, 2019):

Nešto se ovde dešava, nešto značajno i važno, duboko edukativno, a ipak je nemoguće sa sigurnošću znati šta je to što se zapravo dešava, ili se dogodilo, i u kom smislu. Možda je to nešto što se jedino može prepričati, odigrati, spajajući tako narativ prakse i praksu narativa. Ali iz sveg tog obilja svakako nastaje nešto, nešto što je elokventno i snažno, iskonski ekspresivno – bogato polje čula koje se širi. Ovaj poseban „trenutak“ je tada sastavljen od tela i stvari, materijalnog i nematerijalnog, koji rade zajedno, isprepleteni, zapetljani, koji se dešavaju tokom određenog vremenskog perioda, na određenom mestu. Desilo se i, dešava se sada, generišući čuđenje i podstičući misao, i stvarajući okruženje koje poziva na učenje.

(Elwick & Green, 2019, str. 5)

Elsvort govori da pedagogija, poput umetnosti, može biti „magična u svojoj veštoj manipulaciji unutrašnjim načinima saznanja u uzajamno transformišućem odnosu sa spoljašnjim događajima, sopstvima, objektima i idejama“ (Ellsworth, 2005, str. 7). Momente začudnosti možemo povezati sa kvalitetom senzacija koje u nama izazivaju određene situacije u igri, a u tim momentima se, prema Elsvort, dešava učenje (Ibid). To su pedagoški važni događaji (Page, 2018), jer u momentima začudnosti mi učimo (jedni druge, jedni od drugih, jedni sa drugima) u našem otelovljenom i materijalizovanom odnosu, kroz „skokove u nepoznato, prateći puteve istraživanja, slutnje ili hipoteze čija rešenja ne postoje u našim trenutnim epistemološkim okvirima, već leže u nejasnim horizontima budućih akcija“ (Atkinson, 2011, str. 68).

Iz perspektive istraživača ovi momenti predstavljaju oličenje relacionih odnosa, jer odražavaju našu osetljivost prema drugima i njihov potencijal da utiču na nas, koliko i naš potencijal da utičemo na njih (Elwick, 2019). Situacije u istraživanju u kojima se u nama, kao istraživačima, pokreću momenti začudnosti dovode do novih uvida, koji ukazuju na ono što nije eksplicitno vidljivo, već predstavlja skrivene „slojeve“ fenomena. Time se otvara mogućnost da „nevidljivo učini vidljivim“ (Edwards, 2004, str. 90) i da sagledamo skrivene procese kroz koje se konstituišu svakodnevna okruženja, kao i čulni, prećutni aspekti načina na koji živimo i doživljavamo mesta čiji smo deo (Leder Mackley et al., 2015).

3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet ovog istraživanja predstavlja pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću.

Isticanje kompleksnosti odnosa materijalnosti sa društvenim doprinosi razumevanju da je vaspitno-obrazovna praksa oblikovana (pored drugih agensnih tokova) i kroz materijalne elemente i materijalne sile. Na osnovu svega prethodno izloženog, istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru pristupamo kroz sagledavanje materijalnih i nematerijalnih entiteta, koji su u stalnom procesu konstituisanja i rekonstruisanja okruženja vrtića. Time težimo da istražimo „načine na koje se i samo dete materijalizuje unutar konkurentnih i moguće suprotstavljenih diskursa i kroz materijalizovane pedagoške prakse“ (Osgood & Odegard, 2022, str. 230). Ukrštanjem ovih uvida sa uvidima o iskustvu stvaranja materijala za igru, kreiramo koherentan okvir (Leder Mackley et al., 2015) koji bi mogao da ponudi nove metodološke i analitičke puteve za pokretanje interdisciplinarnih istraživanja usmerenih na pitanja odnosa dečje igre i materijalnosti, te potencijala koji nastaje u tom odnosu.

Cilj naše studije je istraživanje pedagoškog potencijala *Andramolja* – polustrukturiranih materijala za igru u dečjem vrtiću.

Ovako definisan istraživački cilj konkretizuje se kroz sledeće *istraživačke zadatke*:

- 1) Istražiti pedagoški potencijal polustrukturiranih materijala za igru kroz iskustvo koautora *Andramolja*: kako odnos koautora u osmišljavanju i kreiranju materijala za igru odražava njihovo shvatanje igre, dečjeg razvoja i učenja i značaja inspirativnog okruženja za igru i istraživanje u dečjem vrtiću; kako koautori transformišu svoj pristup u kreiranju materijala za igru spram načina na koje deca koriste ove materijale u igri u dečjem vrtiću.
- 2) Istražiti iskustva različitih učesnika (vaspitača, stručnih saradnika, dece, roditelja) u igri ovom vrstom polustrukturiranih materijala u dečjem vrtiću.
- 3) Generisati smernice za razumevanje značaja pedagoškog potencijala polustrukturiranih materijala za igru u dečjem vrtiću.

Na osnovu predstavljenog onto-epistemološkog okvira studije, kao i na osnovu definisanog predmeta, cilja i istraživačkih zadataka, u istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću polazimo od sledećih *pretpostavki*:

- 1) Načini na koje odrasli pristupaju kreiranju materijala za igru oblikovani su njihovim implicitnim teorijama o igri, dečjem razvoju i učenju, kao i značaju inspirativnog okruženja za igru i istraživanje u vrtiću.
- 2) Proces kreiranja materijala za igru i proces igre polustrukturiranim materijalima su materijalno-diskurzivni i kao takvi oni imaju „moć“ da transformišu polazne teorije odraslih, kako koautora materijala za igru tako i praktičara u dečjem vrtiću i time doprinose njihovom profesionalnom razvoju.

3.2. Istraživački pristup

Opređenjenje za određen istraživački pristup u svakom istraživanju vođeno je ontološkim i epistemološkim polazištima istraživača, te su sam proces istraživanja, analiza i interpretacija istraživačkih nalaza oblikovani načinom na koji istraživač sagledava prirodu znanja i njegovim razumevanjem mogućnosti za istraživanje „znanja o svetu“ (Harper, 2012, str. 86). Prilikom odabira određenog istraživačkog pristupa često je od velikog značaja sagledati prirodu problema koji se istražuje, kako bi se sagledale i mogućnosti njegovog istraživanja. Istraživački pristup koji će biti predstavljen u ovom delu rada odabran je kako u odnosu na ontološki i epistemološki okvir istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, tako i u odnosu na samu prirodu fenomena koji se istražuje. Ova studija je prvenstveno usmerena na sagledavanje otelovljenog iskustva igre polustrukturiranim materijalima dece i odraslih u vrtiću, te ukrštanje istraživačkih nalaza kako bi se prepoznao pedagoški potencijal ove vrste materijala za igru. Takođe, ovom studijom težimo sagledavanju kompleksnosti iskustava koautora *Andramolja* u procesu njihovog razvoja i kako taj proces doprinosi profesionalnom razvoju samih koautora.

Kako u ovom istraživanju težimo ukrštanju različitih perspektiva i sagledavanju kompleksnih odnosa između iskustva stvaranja *Andramolja* i iskustava igre ovom vrstom materijala, opredelili smo se za istraživanje kroz korišćenje „multiperspektivnih istraživačkih pristupa“ (Kincheloe, 2001, str. 681) kakve čine fenomenologija i senzorna etnografija. Koncipiranje ovakvog metodološkog okvira nema za cilj puko kombinovanje istraživačkih tehnika, već nam ovako postavljen metodološki okvir omogućava da istraživanje fenomena posmatrano iz višestrukih teorijskih i metodoloških perspektiva (Rogers, 2012). U ovom istraživanju polazimo od razumevanja da znanje nikada nije oslobođeno subjektivnog pozicioniranja, stoga istraživanje vidimo kao refleksivni proces čiji zadatak nije samo traganje za odgovorima u okviru definisanog predmeta istraživanja, već i preispitivanje kako pozicioniranje istraživača utiče na istraživačke procese (Ibid).

Opređenjenje za korišćenjem fenomenologije i senzorne etnografije u preispitivanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, otvorilo je mogućnost da se pitanje pedagoškog potencijala materijala za igru promišlja iz različitih perspektiva, kroz uvažavanje kompleksnosti podataka i na kraju kroz ukrštanje generisanih uvida. U istraživanju iskustva koautora u stvaranju polustrukturiranih materijala za igru pod nazivom *Andramolje*, opredelili smo se za fenomenologiju, kojom se omogućava razumevanje i kreiranje značenja o subjektivnom iskustvu učesnika istraživanja (Cresswell, 2007; Vilig, 2013). Oslanjajući se na fenomenologiju iskustva koautora *Andramolja* istraživali smo kroz korake interpretativne fenomenološke analize (Smith et al., 2009; Smith, 2011). Kako je istraživač istovremeno i koautor, u istraživanju ličnih iskustava kreiranja ove vrste materijala za igru vodili smo se autofenomenografijom (Allen-Collinson, 2011, 2016a, 2016b; Gruppetta, 2004). U istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću opredelili smo se za senzornu etnografiju (Pink, 2015), putem koje smo istraživani fenomen (iskustvo igre dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću) sagledali kroz njegove otelovljene i materijalizovane aspekte.

3.2.1. Fenomenološki pristup istraživanju iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*

U osnovi istraživanja iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* nalazi se fenomenologija, kao „epistemološki poduhvat“ (Eberle, 2014, str. 198) usmeren na proučavanje načina na koji se „fenomeni i procesi događaju, kako postaju deo našeg življenog sveta i iskustva, kako se materijalizuju i otelovljuju, kako ih doživljavaju ljudi kao graditelji kulture“ (Frykman i Löfgren 1987; prema Škrbić Alempijević, et al., 2016, str. 14).

U poglavlju *Konceptualizacija studije* predstavili smo fenomenologiju tela kao njen ontološki okvir. Ipak, fenomenologija kao filozofska disciplina imala je različite pravce svog razvoja, od kojih su neki imali značajan doprinos u postavljanju okvira za puteve istraživanja prirode i strukture fenomena. Dominantni pravci u okviru fenomenologije koji su doprineli

stvaranju novih pristupa u istraživanjima fenomena jesu *transcendentalna, hermeneutička i egzistencijalna fenomenologija* (Ehrich, 1999, prema: Fraser, 2017). Metodološku osnovu ove studije čine hermeneutička i egzistencijalna fenomenologija, iz kojih se razvija interpretativna fenomenološka analiza.

Polazeći od transcendentalne fenomenologije, pojmom „fenomeni“ se određuju iskustva čiji je najopštiji suštinski karakter da postoje kao „svest-o ili pojava konkretnih stvari, misli, planova, odluka, nade“ (Husserl, 1927, str. 78). Istraživačima u okviru transcendentalne fenomenologije nisu u fokusu dakle „same stvari“, već načini na koje ih „ljudi neposredno doživljavaju, kakve se pojavljuju u svesti pojedinaca“ (Škrbić Alempijević et al., 2016, str. 17).

Stav nemačkog filozofa, Martina Hajdegera – da je svaki oblik svesti interpretativan, doveo je do razvoja hermeneutičke fenomenologije (van Manen, 2014). Iako Huserlov učenik, Hajdeger ne nastavlja u potpunosti da sledi Huserlovo razumevanje fenomenologije. Huserl je u okviru transcendentalne fenomenologije primarno usmeren na istraživanje individualnih psiholoških procesa (kao što su percepcija, svest i svesnost). Nasuprot tome, Hajdeger u fokus stavlja ontološka pitanja same egzistencije (Smith, et al., 2009), koja sagledava u odnosu na aktivnosti i odnose kroz koje smo povezani, kroz koje gradimo značenje i smisao *u i o* svetu.

Srodno, a često i isprepletano sa Hajdegerovim tumačenjima fenomenologije, u dvadesetom veku razvija se egzistencijalna fenomenologija, za čijeg predstavnika se najčešće ističe francuski filozof – Moris Merlo-Ponti (Sadala & Adorno, 2002; Smyth, 2014). Ključni koncept egzistencijalne fenomenologije jeste *otelovljenje*, o kome je više bilo reči u okviru poglavlja *Konceptualizacija studije*. U ovom delu naglašavamo razumevanje otelovljenja kao „telesne dimenzije ljudskog subjektiviteta“ (Škrbić Alempijević et al., 2016, str. 20), čime u središte analize stavljamo telo kao „nezaobilazni modus čovekovog poznavanja“ (Ibid). U skladu sa tim, Alen Kolinson opisuje egzistencijalnu fenomenologiju kao „dijalog u kome su svet, telo i svest fundamentalno isprepleteni, međusobno povezani i međusobno utiču jedni na druge, a samo telo kao predmet opažanja, postaje stanovište sa kojeg se sve stvari opažaju i doživljavaju“ (Allen-Collinson, 2009, str. 283). Merlo-Ponti deli Huserlovo i Hajdegerovo opredeljenje za razumevanje našeg bića-u-svetu i poput Hajdegera ističe „situirani i interpretativni kvalitet našeg znanja-o-svetu“ (Smith et al., 2009, str. 21). U *Fenomenologiji percepcije*, Merlo-Ponti daje opis primata situirane tačke gledišta:

Sve što znam o svetu, čak pomoću nauke, to znam polazeći od jednog svoga gledišta ili od iskušavanja sveta bez koga simboli nauke ne bi mogli ništa reći. Sav univerzum nauke konstruisan je na proživljenom svetu pa, ako želimo strogo promisliti samu nauku, tačno proceniti njen smisao i domet, treba najprije probuditi to iskustvo o svetu čiji je ona drugi izraz. Nauka nije imala niti će ikad imati isti smisao postojanja kao opaženi svet, iz jednostavnog razloga što je ona samo njegovo određenje ili objašnjenje.

(Merlo-Ponti, 1978, str. 6)

Slično ovom njegovom odnosu prema nauci, u svom radio-obraćanju iz 1948. godine Merlo-Ponti objašnjava kako se ne možemo više zavaravati da vežbanje čistog i nesituiranog intelekta, karakterističnog za modernističke pristupe istraživanju „može omogućiti da dobijemo pristup objektu bez svih ljudskih tragova“ (Welsh, 2010b, str. xii). On dalje obrazlaže da je neophodno početi sa istraživanjem iskustva, koje je tako dvosmisleno i teško merljivo, ali ništa manje naučno od prethodno opisanih pokušaja u okviru modernističke naučne tradicije, već naprotiv – istraživanje iskustva podstiče nas da preispitamo našu neupitnu veru u naučnu „objektivnost“ (Ibid). U takvim istraživanjima fokus je na modusima *bivanja* u svetu: „na *materijalnost* sveta koju doživljavamo svim *čulima*, na *telo* kojim smo prisutni u svetu, na *prostor* u kojem boravimo i koji svojim boravkom u njemu kreiramo, na *intersubjektivne odnose* kojima se pozicioniramo naspram drugih ljudi s kojima taj svet delimo“ (Škrbić Alempijević et al., 2016, str. 21).

Za okvire našeg istraživanja, značajna je Merlo-Pontijeva teza – „da telo predstavlja našu opštu moć da nastanjujemo sve sredine sveta“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 326) i ključ svih naših

izmeštanja i povezivanja. U ovakvom odnosu prema telu, kao izvoru našeg razumevanja sveta i odnosa sa svetom, pronašli smo inspiraciju da tokom istraživanja iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* tragamo za trenucima u tom procesu koji su nas „izmeštali“, koji su pomerili naše vidike, donosili nove uvide, menjali perspektive; ili pak za momentima stvaranja novih odnosa, situacijama u kojima se javljao osećaj smisla, jer smo bili povezani sa i u svetu.

Tvrdeći da smo „osuđeni na smisao u deljenju sveta“ (Ibid, str. 16), Merlo-Ponti implicira da, po svojoj društvenoj prirodi, posmatrač koji istražuje, jednako kao i dete, zapravo „barata sa značenjima i namerama situiranim u društvenom delovanju“ (Løkken, 2011, str. 164). Ipak, iz perspektive egzistencijalne fenomenologije, značajno je razumeti da iako možemo da posmatramo i pokušamo da razumemo iskustvo drugog, nikada ga ne možemo u potpunosti podeliti, jer iskustvo svakog pojedinca je jedinstveno i kao takvo ono pripada njegovoj sopstvenoj otelovljenoj poziciji u svetu.

Iako Merlo-Ponti kritikuje stanovište modernističke naučno-istraživačke orijentacije da se činjenice mogu jednostavno sakupiti i klasifikovati, kao da one nezavisno leže u stvarnosti, on pruža pohvale naučnoj metodologiji koja uzima u obzir interpretativnu prirodu svog istraživanja. Da bi se to postiglo, ističe da je potrebno „revidirati razumevanje *objektivnog* i *subjektivnog* kroz metodološki pristup koji uključuje subjektivne kriterijume, jer je „objektivni“ sam po sebi subjektivna, ljudska koncepcija“ (Welsh, 2010b, str. 25).

Veliki broj autora koji slede postavke fenomenološkog pristupa zasnovane pre svega na Huserlovom i Hajdegerovom stanovištu sugerišu da je potrebno da istraživač „stavi u zagrade“ (Creswell, 1998, str. 54) svoje sopstvene unapred stvorene ideje o fenomenu da bi ga razumeo kroz glasove učesnika istraživanja. Ma koliko je koncept „stavljanja u zagradu“ dobrodošao, jer jasno pokazuje kako pristup istraživača nikad nije neutralan, Alempijević i saradnici (Škrbić Alempijević et al., 2016) problematizuju taj korak fenomenoloških istraživanja. Bez obzira na to što ograđivanjem postajemo svesni toga da „naše prethodne spoznaje i očekivanja utiču na naš pogled na istraživačku temu, mi ih time ne uspevamo eliminisati niti potpuno isključiti njihov uticaj“ (Ibid, str. 26). Stoga nije potrebno usmeravati istraživačka nastojanja u pravcu rasvetljavanja pretpostavki, uverenja i vrednosti s kojima ulazimo u istraživanje, a to do kraja zapravo nikada i nije moguće, jer su najdublji slojevi kulture nama nevidljivi. U skladu sa navedenim, a pre svega u skladu sa specifičnošću predmeta naše studije, mi u istraživanje iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* ulazimo ne kroz preispitivanje pretpostavki i predrasuda istraživača unapred, već kroz zauzimanje dvostruke uloge autora studije – uloge istraživača i uloge učesnika istraživanja (iz perspektive koautora *Andramolja*). Time su naše pretpostavke, uverenja i vrednosti zapletene u svaki aspekt ove studije, a u samom istraživanju iskustva stvaranja *Andramolja* one su i eksplicirane uvek tamo gde su osveščene.

Iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* istraživana su i sagledana putem koraka interpretativne fenomenološke analize (u daljem tekstu: IFA) (Smith & Osborn, 2007), što će biti detaljnije predstavljeno u delu *Dokumentovanje i analiza podataka*. IFA objedinjuje fenomenološki i hermeneutički pristup u istraživanju sveta kroz proučavanje fenomena (Eatough & Smith, 2017). Hajdeger, iz perspektive fenomenologije kao teorijske osnove IFA, donosi ideju da je naše biće-u-svetu „neraskidivo uključeno u svet i u odnose sa drugima“ (Larkin & Thompson, 2012, str. 102), uvek vremensko i posledično (Smith et al., 2009). Merlo-Ponti inspiriše IFA istraživače svojim stavom da „telo oblikuje osnovni karakter našeg znanja o svetu“ (Ibid, str. 22). Snažno naglašavanje otelovljene prirode našeg postojanja-u-svetu sugeriše da fenomenološko istraživanje predstavlja situacioni poduhvat (Larkin & Thompson, 2012).

Specifičnost ove studije ogleda se u tome, što je autor istovremeno i učesnik istraživanja. Iskustvo autora, kao istraživača i koautora *Andramolja*, istraživali smo putem autofenomenografije (Gruppetta, 2004; Allen-Collinson, 2011; 2016a; 2016b), koja predstavlja „autobiografski žanr u kojem je fenomenološki istraživač istovremeno istraživač i učesnik u proučavanju određenog fenomena, a ne određene društvene grupe koja deli zajedničku kulturu, podvrgavajući svoje životno iskustvo fenomenološkoj analizi“ (Allen-Collinson, 2011, str. 53). U autofenomenografiji, za razliku od standardnog autobiografskog projekta, primenjuje se kontinuirana fenomenološka analiza

narativa kao osnovnog empirijskog materijala ove vrste istraživanja, a u kontekstu naše studije – empirijski materijal prikupljen u okviru autofenomenografije, pridružen je materijalu prikupljenom u okviru fenomenološkog istraživanja sa ostala tri koautora i analiziran putem koraka interpretativne fenomenološke analize.

U ovom delu je važno istaći i razlog za opredeljenje za termin „autofenomenografija“ umesto termina „autofenomenologija“. Kao i kod etnografije i autoetnografije, termin „grafija“ upućuje na proces istraživanja, a ne samo na „pisani (ili reprezentativni) proizvod tog procesa“ (Allen-Collinson, 2016b, str. 17). Takođe, autofenomenologija ima specifična, ali i sporna značenja unutar same filozofske fenomenologije (Drummond, 2006), te opredeljenjem za termin „autofenomenografija“ želimo da napravimo jasnu razliku u odnosu na filozofsku fenomenologiju (Allen-Collinson, 2016b).

3.2.2. Senzorna etnografija kao pristup istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću

U istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću opredelili smo se za senzornu etnografiju (Pink, 2013, 2015), kao istraživački pristup blizak fenomenološkoj antropologiji (Leder Mackley et al., 2015), koja – oslanjajući se na Merlo-Pontijev rad, naglašava ulogu subjektivnosti u tome kako doživljavamo svet, kao i „prirodu čulnog preplitanja našeg tela sa materijalnim okruženjem“ (Hackett et al., 2015, str. 9). Usled njenog teorijskog uporišta u fenomenologiji Merlo-Pontija, senzornu etnografiju, koja predstavlja zasebni istraživački pristup u okviru ove studije, možemo razumeti kao prirodni nastavak prethodno opisanog fenomenološkog istraživanja, usled izmeštanja fokusa sa istraživanja iskustva stvaranja *Andramolja* na istraživanje iskustva dece i odraslih u igri ovom vrstom materijala za igru u vrtiću.

Senzornu etnografiju možemo opisati kao „refleksivan i iskustveni proces“ (Pink, 2015, str. 4) u kome se teži predstavljanju doživljaja stvarnosti od strane istraživača, koji je što je moguće više „verniji kontekstu, otelovljenom, čulnom i afektivnom iskustvu, te intersubjektivnosti kroz koju je znanje proizvedeno“ (Pink, 2013, str. 35).

Prethodno je pomenuto da je senzorna etnografija proizišla iz antropološke i etnografske teorije i prakse, koje su u svojim istraživanjima oduvek uvažavale senzibilitet čula, ali do druge polovine dvadesetog veka njihov fokus je bio na objektivnim i naučnim načinima predstavljanja perspektive učesnika istraživanja (Drysdale & Wong, 2019). Senzorna etnografija se je kao istraživački pristup počela razvijati sedamdesetih godina dvadesetog veka, kada je hijerarhijski odnos u proučavanju različitih kulturnih grupa naišao na kritike istraživača u okviru različitih društvenih nauka. Glavnu razliku između tradicionalne etnografije i senzorne etnografije čini upravo „pomeranje od isključivog posmatranja učesnika ka korišćenju sopstvenog iskustva i telesnih senzacija istraživača da bi se stekao uvid u živi odnos između ljudi, praksi i mesta“ (Ibid, str. 4). Razvoju senzorne etnografije doprinelo je i preispitivanje dominacije vizuelizma u antropološkim istraživanjima, koji predstavlja „kulturološku i ideološku pristrasnost prema čulu vida“ (Fabian 1983, str. 106; prema Grasseni, 2004, str. 41). Ipak, Grasseni ističe da vizuelizam ne treba posmatrati samo kao fokus na vizuelno, koje u istraživanjima vodi racionalizaciji istraživačkih podataka, već da vizuelno uvek predstavlja i perspektivu istraživača o onome što posmatra (Ibid). U okviru senzorne etnografije problematizuje se ne samo dominacija čula vida, već i sagledavanje sveta kroz pet čula (vid, sluh, dodir, miris i ukus) kakvo je dominantno u zapadnoj kulturi. Ova kritika praćena je razumevanjem čula kao „kulturno konstruisanih kategorija, te istraživači koji nastupaju iz perspektive senzorne etnografije teže da čulna iskustva sagledavaju u odnosu na različite kulture i različite istorijske epohe“ (Howes, 2014; prema Nikolić i Vujović, 2020, str. 153). Umesto toga, senzorna etnografija skreće pažnju na druga čula koja nisu dominantna u istraživanjima zapadnih kultura. Neka od njih su *propriocepcija*, koja podrazumeva osećaj za položaj tela i kretanje u prostoru (Han et al., 2016), ili *osećaj za ritam* koji je sličan u različitim kulturama i predstavlja „univerzalnu šemu postojanja“ (Dewey, 1989; prema You, 1994, str. 363). Važno je napomenuti, što je slučaj i u ovoj studiji, da senzorna etnografija ne isključuje vizuelno

posmatranje, već u ovom istraživačkom pristupu ono predstavlja tek jedan od mnogih oblika čulnog učešća u društvenim i kulturnim praksama, ali ne i jedini ili dominantni način istraživanja kulturnih fenomena.

Ovakvo razumevanje uloge čula od strane istraživača ukazuje da cilj istraživanja u senzornoj etnografiji nisu čula sama po sebi, već „konceptualizacija čulnih iskustava“ (Nikolić i Vujović, 2020, str. 153), kroz sagledavanje odnosa između „čulnog iskustva, čulne percepcije i senzornih kategorija koje doživljavaju učesnici istraživanja, ali i sami istraživači“ (Pink, 2011, str. 266). Stoga, bavljenje senzornom etnografijom podrazumeva preduzimanje niza konceptualnih i praktičnih koraka koji omogućavaju istraživaču da promišlja kako uspostavljene tako i nove participativne i kolaborativne tehnike etnografskog istraživanja, te da se „samosvesno i refleksivno bavi čulima tokom čitavog istraživačkog procesa“ (Pink, 2015, str. 6). S obzirom na centralnu ulogu iskustva u ovom pristupu, refleksivnost može u suštini biti srž čitavog čulnog etnografskog procesa (Drysedale & Wong, 2019).

Senzorna etnografija je odabrana kao istraživački pristup u istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*, polazeći od razumevanja da deca (u)poznaju svet „čulnije od odrasle osobe“ (Tuan, 1977, str. 185), jer su ona u stalnom „kontaktu“ sa svojim čulima (Leder Mackley et al., 2015, str. 24), te da istraživanje njihovih iskustava igre prirodno vodi ka istraživanju njihovih otelovljenih doživljaja. Na to se nadovezuje razumevanje da (iako u različitom intenzitetu) svi ljudi, uključujući i istraživače, uče iz svog otelovljenog učešća u okruženju (Sanderud, 2018) i grade iskustva *u* i *o* svetu putem čula. Iz tog razloga, istraživačke nalaze zasnovane isključivo na vizuelnom posmatranju i slušanju priča drugih možemo smatrati nepotpunim.

Primarni cilj istraživača u senzornoj etnografiji je nastojanje da razume mesta, prostore i načine postojanja, delovanja, razmišljanja i saznavanja u okruženjima učesnika tako što će i sam aktivno učestvovati u njima. Shodno tome, deo ove studije je i pokušaj istraživača da „uronu u senzorne svetove dece“ (McAnelly, 2022, str. 83), kako bi bolje razumeo njihova iskustva igre *Andramoljama* u prostoru vrtića. Pink (Pink, 2013) ističe da pokušaj istraživača da uoči, doživi i sazna šta je važno u okruženjima koja se proučavaju, na načine slične onima kojima učesnici istraživanja bivaju i delaju u tim okruženjima, nije čin puke imitacije, već čin ličnog angažovanja i otelovljenog znanja. Istraživanjem putem senzorne etnografije u ovoj studiji težili smo da čulne doživljaje ne samo učesnika istraživanja, već i istraživača, učinimo vidljivim, kao deo refleksivnosti istraživačkog procesa. Time senzorna iskustva istraživača na terenu postaju deo „kolektivnog otelovljenog iskustva“ (Hackett, 2014, str. 195), te doprinose stvaranju znanja o otelovljenim čulnim iskustvima učesnika istraživanja.

3.3. Dokumentovanje podataka

Prethodno opisan istraživački pristup otvorio je mogućnost za različite načine dokumentovanja, a kasnije i analize istraživačkih podataka, ali je postojanje tih višestrukih mogućnosti ovaj proces činilo kompleksnijim. Kako bismo sagledali istraživani fenomen uz uključivanje perspektiva svih učesnika istraživanja, a da bismo u toj višeperspektivnosti mogli prepoznati pedagoški potencijal materijala za igru, proces dokumentovanja kao i proces analize podataka odvijali su se kroz stalno preispitivanje i usklađivanje sa istraživačkim pristupima u okviru kojih je ovo istraživanje osmišljeno. Stoga će u nastavku biti predstavljeni načini dokumentovanja u odnosu na svaku grupu učesnika istraživanja, nakon toga će u okviru narednog odeljka biti predstavljen proces analize podataka. Važno je istaći da iako predstavljeni podvojeno, i proces dokumentovanja, ali i proces analize podataka često su tekli paralelno, a nekada se i preplitali, te imali uticaj jedni na druge.

Pre samog predstavljanja procesa dokumentovanja podataka neophodno je osvrnuti se na samo tumačenje pojma *podatak*, tj. kako se u ovoj studiji odnosimo prema ovom pojmu i kako ga razumemo u kontekstu istraživanja pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću. Bez ideje za osporavanjem mogućnosti da istraživanje bude zasnovano na određenim podacima,

smatramo neophodnim zauzimanje jasnog stava prema ovom pojmu, jer njegovim tumačenjem ukazujemo i na naš odnos prema načinima i mogućnostima istraživanja određene teme (u našem slučaju pitanja pedagoškog potencijala materijala za igru). U ovoj studiji vodimo se Denzinovim uvidom da termin „podatak“ nosi prizvuk pozitivističkog pogleda na istraživanje i sugerije na traganje za „dokazima“ zasnovano na pouzdanosti i validnosti, te da vodi pretvaranju sveta u imenice (Denzin, 2013). Podatke u ovoj studiji razumemo kao „processe konstruisane interpretativnim praksama istraživača“ (Ibid, str. 355) i u skladu sa tim, kada govorimo o podacima, mi mislimo na „empirijski materijal“ u okviru koga podaci imaju status „materije“ koju treba „oblikovati ljudskom interpretacijom ili inspiracijom“ (Massumi, 2002, str. 173; prema MacLure, 2013, str. 227).

Dokumentovanje iskustva koautora u stvaranju Andramolja

Dokumentovanje iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* vođeno je na dva plana: dokumentovanje iskustva učešća koautora u razvoju *Andramolja* i dokumentovanje iskustva istraživača (autora ove studije), kao jednog od koautora u razvoju *Andramolja*.

Iskustvo učešća koautora u razvoju *Andramolja* dokumentovali smo vodeći se smernicama za prikupljanje podataka u okviru interpretativne fenomenološke analize, tehnikom polustrukturiranih intervjuja, kao jednim od osnovnih načina dolaženja do podataka tokom ove vrste istraživanja. Prilikom koncipiranja tema i pitanja za intervju, ali i tokom realizacije samog intervjuja zauzet je stav da učesnici istraživanja predstavljaju iskustvene eksperte za temu koja se istražuje (Smith & Osborn, 2007). Zbog toga su koncipirane okvirne teme i pitanja u okviru njih, koja su se menjala i modifikovala u svetlu odgovora učesnika tokom intervjuja.

Okvirne teme na kojima je zasnovan intervju sa koautorima *Andramolja*:

- a) Povod za bavljenje temom materijala za igru: kako su se koautori upustili u bavljenje ovom temom;
- b) Opis iskustva procesa razvoja *Andramolja*: kako su nastajale i kako su menjale svoj oblik i funkcije tokom vremena; ključni momenti u tom procesu i zbog čega su oni za koautore važni;
- c) Odnos koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* i sagledavanju njihovog doprinosa igri, dečjem razvoju i učenju.

Iskustvo istraživača – autora ove studije, kao jednog od koautora *Andramolja* sagledali smo putem autofenomenografije (Gruppetta, 2004; Allen-Collinson, 2010; 2011; Blades, 2021), kroz autofenomenografski dnevnik, koji čine beleške o sećanjima na određene situacije u procesu razvoja *Andramolja*, ali i beleške koje su nastajale tokom analize podataka.

Podaci o perspektivi koautora dobijeni iz intervjuja i autofenomenografskog dnevnika, upotpunjeni su podacima politekstualne dokumentacije koja obuhvata: skice, fotografije, video-zapise, projektnu dokumentaciju, mejl prepiske, objavljene intervjuje, blog tekst. Politekstualnom dokumentacijom „zahvatili“ smo isprepletana iskustva koautora *Andramolja*, što je pružilo bogatije uvide u proces staranja materijala za igru u odnosu na same intervjuje.

Fenomenološko istraživanje sprovedeno je u nekoliko faza i njegov tok preplitao se sa tokom etnografskog istraživanja (koje će biti predstavljeno u nastavku). Tokom juna 2023. godine sprovedeni su inicijalni intervjuji sa svakim od koautorima *Andramolja* posebno, kako bi se prikupili podaci o njihovom iskustvu u stvaranju ove vrste materijala za igru. Nakon prve faze analize podataka (koja će biti predstavljena u narednom odeljku), iskrsla je potreba za dodatnim produblivanjem određenih pitanja o iskustvima koautora, te je u narednim mesecima sa svakim od koautora organizovan i drugi intervju, sa ciljem potkrepljenja određenih odgovora živim opisima iskustava, sećanja i emocija. Autofenomenografsko istraživanje sprovedeno je sukcesivno tokom svih istraživačkih meseci. Autor istraživanja, koji je istovremeno i koautor *Andramolja* tokom čitavog istraživačkog procesa prikupljao je podatke koji mogu opisati istraživački fenomen.

U istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću vodili smo se smernicama za istraživanja zasnovanim na senzornoj etnografiji (Pink, 2015). Osnovne istraživačke tehnike koje smo koristili u dokumentovanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću su učesničko posmatranje, istraživačke beleške, kao i multisenzorne tehnike kao što su fotografisanje, audio i video snimanje.

Učesničko posmatranje je podrazumevalo da se istraživač uključuje u igru kada ga deca pozovu, a da paralelno s tim posmatra i promišlja ono što se dešava u igri. To je predstavljalo izazov, jer je zahtevalo od istraživača da sagledava dečju perspektivu i razume „mnogostrukost njihove komunikacije kao izraza njihovih svetova“ (Johansson, 2011, str. 43). Ipak, svesni smo da odrasla osoba nikada neće doživeti isto što i deca, niti može imati isti položaj i perspektivu, ne samo zbog razlike u telesnosti (Ibid), jer je telo odrasle osobe veće, drugačije se kreće i pozicionira u prostoru, već i zbog drugačije pozicije u smislu uloge iz koje ulazi u igru, kao i zbog drugačijeg doživljaja igre i odnosa prema igri. Stoga je u istraživanju bilo neophodno stalno balansirati između „empatije i distance od kulture koja se istražuje“ (Gulløv & Højlund, 2003, str. 21; prema Nordtomme, 2016, str. 49), što je u ovoj studiji kultura grupe dece i odraslih u vrtiću u kome je sprovedeno istraživanje. Zbog navedenog smo na kraju ove studije – u okviru *Kritičkog osvrta na istraživanje*, a u pojedinim momentima i kroz analizu nalaza istraživanja, ukazali na situacije u kojima prepoznajemo da je istraživač odstupio od pozicije uvažavanja dečje perspektive, što smatramo važnim za razumevanje uloge istraživača u oblikovanju istraživačkih nalaza.

Kako bismo prepoznali pedagoški potencijal *Andramolja* kroz sagledavanje iskustva dece i odraslih u igri ovom vrstom materijala za igru, kreirali smo okvir za posmatranje igre (Prilog 5.) *Andramoljama* u vrtiću zasnovan na teorijskom promišljanju ove teme. Prilikom posmatranja igre dece i odraslih u vrtiću, iskustvo igre sagledavali smo kroz tri dimenzije: interakcija sa materijalima i otelovljenje, uzajmna interakciju učesnika u igri i igrovni plan, što je detaljnije predstavljeno u okviru Priloga br. 5. Navedene dimenzije služile su tek kao okvir za posmatranje igre dece i odraslih *Andramoljama*, kako bi prilikom učesničkog posmatranja i beleženja uvida tokom istraživanja u vrtiću istraživač mogao lakše da ih prepozna i dovede u vezu sa načinom građenja iskustva dece i odraslih u igri. Navedene dimenzije doprinele i da se tokom analize podataka prepoznaju pojedine situacije u igri ili sekvence koje su značajne za razvoj igre, a time i za sagledavanje pedagoškog potencijala ove vrste polustrukturiranog materijala za igru.

Igra dece i odraslih u vrtiću snimana je najčešće sa dve video kamere, što je omogućilo da se neke važne situacije u igri sagledaju iz više uglova. GoPro kamera je stajala u uglu prostorije i mada je ona pre svega namenjena za snimanje u pokretu, u ovom slučaju je doprinela široj perspektivi prostora u kome se odvijala igra *Andramoljama*. Kao drugi „alat“ za snimanje video zapisa poslužio je mobilni telefon istraživača. On je povremeno bio na stativu, a češće bi se pomerao prateći tok igre, čime su dobijeni snimci krupnog plana igre, sa fokusom na važne situacije i događaje u igri.

Istraživač je u procesu istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću najčešće zauzimao poziciju „zainteresovanog posmatrača“ (Hundeide, 2006, prema Johansson, 2011, str. 41), koji se nalazio uvek blizu igre, ali bez uključivanja u igru ukoliko nije pozvan od strane dece. Zainteresovanost za ono što se dešava u igri istraživač je iskazivao posmatrajući i/ili postavljajući pitanja deci o onome što rade, trudeći se da ne ometa njihovu interakciju i da bude osetljiv na to da li žele njegovo prisustvo ili ne.

Istraživanje u vrtiću sprovedeno je u periodu od marta do septembra 2023. godine. Istraživač je intenzivno boravio u vrtiću u drugoj polovini marta i tokom aprila, dok bi nakon toga dolazio periodično, u dogovoru sa vaspitačima i stručnim saradnikom.

Dokumentovanje perspektive praktičara o pedagoškom potencijalu materijala za igru u dečjem vrtiću

Na samom početku istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*, pri prvim posetama vrtiću, organizovani su intervjui sa vaspitačima i stručnim saradnikom, koristeći tehniku polustrukturiranog intervjua (Prilog 3. i Prilog 4.), a kojima smo težili prikupljanju podataka o njihovom odnosu prema pedagoškom potencijalu polustrukturiranih materijala za igru u dečjem vrtiću. Okvirne teme kojima smo se vodili tokom intervjua sa stručnim saradnikom i vaspitačima ticale su se: opremljenosti vrtića (u kome se realizuje istraživanje) nameštajem, opremom, sredstvima i materijalima za igru; načina i učestalosti opremanja prostora vrtića materijalima za igru; perspektive stručnog saradnika i vaspitača o načinima na koje deca koriste materijale u igri; inspirativni materijali za igru iz perspektive vaspitača i stručnog saradnika; načina na koji se pokreću promene u prostoru vrtića i prepreke da se one realizuju.

Ovi podaci omogućili su nam da bolje razumemo kontekst vrtića u kome se realizuje istraživanje, a doprineli su i dubljem razumevanju određenih situacija u praksi tokom istraživanja igre dece i odraslih *Andramoljama*.

Na kraju istraživačkog procesa organizovan je još jedan intervju sa praktičarima u vrtiću u kome je realizovano ovo istraživanje. Tom prilikom istraživali smo odnos vaspitača i stručnog saradnika prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*. Zanimalo nas je kako oni sagledavaju mogućnosti igre *Andramoljama*; kao sagledavaju doprinos *Andramolja* razvoju dečje igre, kao i njihov doprinos dečjem razvoju i učenju; kako razumeju ulogu *Andramolja* u učešću vaspitača i stručnog saradnika-pedagoga, te učešću roditelja u zajedničkoj igri sa decom; zanimala nas je njihova perspektiva o odnosu roditelja prema dečjem vrtiću kao mestu susretanja i zajedničke igre i istraživanja. Ovi podaci su doprineli boljem razumevanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, te kreiranju smernica za njegovu dalju podršku.

Prvi intervju sa praktičarima sproveden je u martu, a drugi u decembru 2023. godine.

Dokumentovanje perspektive koautora o pedagoškom potencijalu Andramolja

Dokumentovanje perspektive koautora *Andramolja* o pedagoškom potencijalu ove vrste materijala usledilo je hronološki nakon analize svih prethodno prikupljenih podataka, ali se zbog prirode ove istraživačke faze ona predstavlja u ovom delu rada. Dakle, nakon prikupljanja podataka o iskustvu dece i odraslih u igri *Andramoljama*, usledila je njihova analiza od strane autora ove studije, a zatim se pristupilo sagledavanju rezultata analize iz ugla svih koautora ovog polustrukturiranog materijala za igru. Cilj ove istraživačke faze bio je dolaženje do uvida koautora *Andramolja* o pedagoškom potencijalu ove vrste materijala za igru, a na osnovu rezultata istraživanja o iskustvu dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću.

Ova istraživačka faza je organizovana u formi grupnog intervjua u okviru koga smo se vodili okvirnim pitanjima:

- 1) Kakve mogućnosti koautori uočavaju da pružaju *Andramolje* za razvoj igre?
- 2) Šta prepoznajemo kao važno u odnosu dece i odraslih u igri *Andramoljama*?
- 3) Šta prepoznajemo kao potencijal *Andramolja* na osnovu predstavljenih istraživačkih podataka?

Podaci prikupljeni ovim putem doprineli su odgovoru na pitanje u okviru prvog istraživačkog zadatka: kako koautori *Andramolja* transformišu pristup u kreiranju materijala za igru spram načina na koje deca i drugi učesnici u igri koriste ove materijale u dečjem vrtiću.

3.4. Analiza podataka

Analiza podataka o iskustvu koautora u stvaranju *Andramolja* ostvarena je putem interpretativne fenomenološke analize.

Interpretativna fenomenološka analiza (IFA) nastoji da ponudi insajdersku perspektivu (Smith & Osborn, 2007), s toga je i dokumentovanje, ali i analiza podataka u okviru IFA postavljeno na idiografskom nivou. Idiografski način istraživanja fokusira se na pojedinačna iskustva, za razliku od nomotetičkog pristupa koji preovladava u društvenim naukama, a kojim se teži zaključivanju na nivou grupe ili populacije i uspostavljanjem opštih zakona ljudskog ponašanja (Ibid).

IFA primenjuje dvostruku hermeneutiku u svojim analizama, koja ukazuje na to kako tumačenje i razumevanje uključuju sintezu, u ovom slučaju, smisla učesnika istraživanja i istraživača tokom faze analize (Eatough & Smith, 2017). U praksi to znači da „istraživač pokušava da shvati, da učesnik pokušava da shvati šta mu se dešava“ (Smith et al., 2009, str. 8). Interpretativni slojevi nastaju iz dvostrukog interpretativnog angažmana: *hermeneutike empatije* i *hermeneutike sumnje* (Ricoeur, 1970; prema Eatough & Smith, 2017, str. 205). U okviru IFA istraživač s jedne strane zauzima empatičan stav time što stalno promišlja o tome kako je biti učesnik, dok se s druge strane kritički odnosi prema onome što istražuje, izražavajući sumnju za svoja tumačenja.

Larkin i saradnici (Larkin et al., 2006) ističu da postoji značajna fleksibilnost i varijacije u pogledu dostupnih puteva kroz proces analize podataka u IFA, te smatraju da bi bilo prikladnije shvatiti IFA kao „stav“ ili perspektivu iz koje se pristupa zadatku kvalitativne analize podataka, a ne kao poseban „metod“. Vođeni razumevanjem da je u procesu analize podataka u okviru IFA fokus na iskustvenim tvrdnjama učesnika istraživanja, istraživačkim podacima kojima sagledavamo perspektivu koautora u procesu stvaranja *Andramolja*, pristupiti smo imajući na umu dva cilja:

1) Kako u IFA značenje ima centralnu ulogu (Smith & Osborn, 2007), te je njen cilj razumevanje suštine i složenosti značenja koja se pridaju istraživanom fenomenu, tokom analize podataka zauzeli smo interpretativni odnos prema podacima koji su predmet analize (Larkin et al., 2006). Težili smo da razumemo svet učesnika istraživanja, u ovom slučaju koautora *Andramolja*, kao i da opišemo „kako je to“ stvarati ovu vrstu materijala za igru. Praktično, IFA sledi idiografski pristup analizi (Smith & Osborn, 2007), što znači da se tek nakon analize konkretnih primera prelazi na povezivanje, ukrštanje i poređenje tema u okviru različitih primera. U istraživanju perspektive, a tek nakon izdvajanja tema koje opisuju istraživani fenomen pristupili smo ukrštanju i povezivanju iskustava svih koautora. Svesni smo da se „iskustvu“ učesnika istraživanja ne može pristupiti nikad u potpunosti, te da je ovaj proces „delimičan i složen“ (Smith, 1996, str. 264), a naročito kada i sam istraživač deli to iskustvo. Činjenica da je istraživač jednako i učesnik istraživanja s jedne strane omogućava da se iskustvo drugih učesnika u okviru fenomena koji se istražuje potpunije sagledava, te da se bolje razumeju određeni aspekti iskustva. Paralelno s tim – iskustvena „upletenost“ istraživača u istraživani fenomen dodatno utiče na subjektivnost u sagledavanju iskustava drugih učesnika istraživanja. Kako analitički proces u okviru IFA ne može dovesti do prikaza iskustva učesnika doslovno iz učesničke perspektive, jer predstavu o iskustvu konstruiše i učesnik i istraživač, prilikom analize podataka težili smo da kreiramo koherentan opis iskustva, sa ciljem da se on što više „približi“ perspektivi učesnika istraživanja.

2) Drugi cilj tokom analize podataka u okviru IFA bio je pozicioniranje početnog opisa iskustva u odnosu na širi društveni, a pre svega teorijski kontekst, „gradeći veze između nalaza istraživanja, ličnih pretpostavki i teorijskih postavki u okviru istraživane teme“ (Smith & Osborn, 2003, str. 28). Time smo težili kreiranju kritičkog i konceptualnog okvira za lične i smislene aktivnosti učesnika istraživanja. To nam je dalo mogućnost da se bavimo podacima na spekulativniji način, tačnije – da se zapitamo, a zatim i istražimo šta znači i koja je društvena, kulturna ili teorijska pozadina u određenim tvrdnjama i osećanjima učesnika istraživanja (Larkin et al., 2006). IFA smatramo pogodnom za analizu iskustva koautora *Andramolja* u stvaranju ove vrste materijala, upravo zbog mogućnosti da sama iskustva učesnika istraživanja dovedemo u vezu sa

postojećim teorijskim konstruktima. Ovakav pristup analizi doprineo je i mogućnosti ukrštanja ovih nalaza sa nalazima iskustva igre dece i odraslih *Andramolja*, te razumevanju pedagoškog potencijala ove vrste materijala za igru.

Analiza iskustva koautora *Andramolja* u procesu njihovog stvaranja sprovedena je kroz korake interpretativne fenomenološke analize, vodeći se preporukama autora Smit, Osborn i Vilig (Smith & Osborn, 2007; Vilig, 2013). Svi podaci prikupljeni tokom fenomenološkog istraživanja, kao i tokom autofenomenografije kao pristupa u istraživanju iskustva koautora *Andramolja* koji je i autor ove studije, predstavljali su materijal za analizu. Osnovni materijal prikupljen u ovom delu istraživanja predstavljaju narativi koautora o njihovom iskustvu procesa stvaranja *Andramolja* dobijeni tokom intervjuja, ali i podaci drugog reda koji su najčešće u formi narativa (izvodi iz mejlova, projektne dokumentacije i intervjuja nastalih za potrebe predstavljanja *Andramolja*), skice, crteži, fotografije, video-zapisi.

Interpretativna fenomenološka analiza sprovedena je kroz sledeće korake:

U prvoj fazi analize, pristupilo se pojedinačnom čitanju iskustava svakog od koautora *Andramolja*. Svaki transkript, kao i podaci drugog reda pročitani su više puta, a tokom svakog čitanja vođene su beleške o tome šta prepoznajemo kao značajno u vezi sa onim što je učesnik istraživanja rekao ili onim što pronalazimo u tragovima iskustva stvaranja *Andramolja*. Ove beleške obuhvatale su napomene, ideje, asocijacije i pitanja koja su se javila tokom čitanja materijala, a koje su doprinele „oživljavanju“ pojedinih momenata koji su važni za građenje iskustva stvaranja *Andramolja*. Ova faza je bila značajna, jer su se u njoj javili i prvi momenti začudnosti (MacLure, 2013), u kojima je autor studije imao ne samo zapitanost u odnosu na potencijal izranjajuće teme, već i emocionalno (pr)oživljavanje određenih situacija i događaja koji su deo kolektivnog sećanja koautora *Andramolja*. Iako se u IFA ova faza često smatra tek informativnom i priprijet se daje nekoj od narednih faza, u našoj studiji – prvi susret sa materijalom u njegovom punom obimu smatramo suštinskim za oblikovanje daljeg toka interpretacije podataka o iskustvu koautora u stvaranju *Andramolja*.

Nakon detaljnog upoznavanja sa materijalom pristupilo se njegovoj analizi, kao i analizi beleški kako bi se došlo do izdvajanja tema koje izranjaju iz podataka i oslikavaju prirodu, kvalitet i značenje iskustva fenomena koji se istražuje. U ovom procesu početne napomene preformulisane su u kratke fraze koje imaju za cilj da predstavljaju kvalitet onoga što se nalazi u tekstu. Čitav transkript posmatrali smo kao jedinstvenu celinu, podatak, te se u ovoj fazi nismo fokusirali samo na određene delove teksta, niti smo još uvek izostavljali neke delove teksta iz dalje analize.

U sledećoj fazi pristupili smo izdvajanju tema, prvo hronološki, na osnovu redosleda kojim se pojavljuju u transkriptima, a zatim se pristupilo unošenju strukture, tj. traganju za odnosom među identifikovanim temama, sa fokusom na razumevanje smisla koji učesnici istraživanja pridaju svom iskustvu (Vilig, 2013). Kako je izdvajanje tema i njihovo grupisanje u kategorije interpretativni proces koji neminovno zavisi od smisla koji istraživač pridaje podacima (Smith & Osborn, 2007), paralelno s ovim procesom vraćali smo se na same transkripte i druge tekstualne podatke, kako bismo svaku temu prepoznali u stvarnim rečima učesnika istraživanja.

Kao što je već istaknuto, iskustvo svakog koautora analizirano je zasebno, da bi se nakon svih prethodnih koraka pristupilo povezivanju njihovih narativa i drugih podataka u okviru IFA, sa ciljem prevođenja tema u narativni prikaz (Ibid). Ovaj narativni izveštaj sačinjen je od izvoda iz transkripata, izvoda iz prikupljenih podataka drugog reda, interpretacije istraživača i diskusije o odnosu istraživačkih nalaza i postojećih teorijskih konceptualizacija fenomena koji je predmet analize. Time smo težili da iskustva učesnika istraživanja smestimo u određeni teorijski kontekst (Larkin, et al., 2006), što vodi produbljenijem razumevanju istraživanog fenomena. Kao jedinice analize kodirane su šire sekvence narativa. Razlog tome je potreba da se iskustvo predstavi u njegovom punom obliku, a ne da se fragmentira na segmente kako bi se uklapalo u teme i kategorije.

Svuda gde je to bilo moguće, u predstavljanju identifikovanih tema koje opisuju iskustvo koautora u procesu stvaranja *Andramolja*, tragovi iskustava predstavljeni su hronološki (počevši od najstarijih). Time smo želeli da u opisu iskustva stvaranja *Andramolja* obuhvatimo i suptilne

processe pomene pristupa u kreiranju materijala za igru koji su se dešavali tokom vremena od 7 godina, što je vremenski raspon prikazan u ovom istraživanju.

U senzornoj etnografiji analiza istraživačkih podataka predstavlja proces „tumačenja i pregovaranja o značenjima“, tj. građenje smisla oko istraživačke teme kroz „nametanje nekog reda često haotičnim (pa čak i kontradiktornim) podacima“ (Drysdale & Wong, 2019, str. 15). Pre nego što se upustimo u predstavljanje analitičkog okvira kojim smo se vodili u tumačenju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću, neophodno je osvrnuti se na procese koji su prethodili neposrednoj analizi podataka.

Igra dece i odraslih *Andramoljama* dokumentovana je putem audio i video zapisa, kao i kroz crteže, fotografije i istraživačke beleške koje su nastale tokom posmatranja sa učešćem. U nastavku ćemo se posebno osvrnuti na sagledavanje načina na koji se pristupilo video zapisima kao materijalima za analizu, jer su oni u sebi sadržali gotovo sve „podatke“ koji su prikupljeni i drugim tehnikama koje smo naveli. Razlog je to što je tokom čitvog boravka istraživača u vrtiću bar jedna od dve kamere uvek bila uključena, te je video zapisom zabeleženo sve čemu je i sam istraživač svedočio.

Video zapisi kojima smo dokumentovali igru dece i odraslih u vrtiću predstavljali su osnovni izvor materijala za analizu. Tokom istraživanja prikupljeno je preko 20 sati video zapisa interakcije dece sa *Andramoljama* i drugim materijalima za igru, kao i drugom decom i odraslima. Iako je svakoj od tih situacija istraživač prisustvovao u praksi, bilo je neophodno vratiti se na svaki video zapis i pregledati ga od početka do kraja, najčešće nekoliko puta. Analizi video materijala pristupilo se sa idejom da se uoči ono što nije eksplicitno na video snimku artikulirano, kao i da se „ponovo doživi, ili na nove načine doživi“ (Odegard, 2021, str. 70) ono čega je istraživač bio deo dok je učestvovao u istraživanju u vrtiću, a kako bi se na osnovu tih uvida i doživljaja moglo saznati više o pedagoškom potencijalu ove vrste polustrukturiranog materijala za igru.

Nakon što je sagledan sav video materijal, pristupilo se izdvajanju video zapisa koji će biti deo analize u okviru ove studije. Pri odabiru koji materijal će postati deo studije vodili smo se konceptima koji su opisani u okviru poglavlja *Konceptualizacija studije*, sa namerom da odabrane situacije iz istraživanja u vrtiću prošire horizonte povezivanja teorije i prakse.

Određeni video zapisi su transkribovani kroz *multisenzorni proces transkripcije* (Drysdale & Wong, 2019) i razloženi na „scene“, tj. događaje koji su relevantni za ovo istraživanje. Potreba da transkribovanju pristupimo na ovakav način proizišla je iz toga što svaki neverbalni gest, kao što su momenti oklevanja, nelagodnosti, čuđenja, tenzični momenti, neverbalni značajni pogledi, grimase koje su deca u igri pravila, jednako predstavlja čulno iskustvo koje nije iskazano kroz reči i kao takvo doprinosi da podaci poprime multisenzorni karakter. Neverbalnu i gestikularnu interakciju dece i odraslih u igri u vrtiću smo pridodali transkriptima nekad kroz napomene i beleške u okviru samog transkripta, a nekad kroz posebne oznake na fotografijama, što samo predstavljanje podataka čini *hipermodalnim* (Chandler et al., 2015). Hipermodalnost omogućava da multisenzorne podatke (kao što su audiovizuelni materijali i fotografije) predstavimo na način koji oslikava njihovu slojevitost i „životnost“, kao i da učinimo vidljivim stalno preplitanje podataka prikupljenih multisenzornim tehnikama sa ostalim podacima u okviru ovog istraživanja. Ovakvim pristupom predstavljanju podataka težili smo da učinimo vidljivom složenost odnosa dece i odraslih u igri, kao i telesnost iskustva igre *Andramoljama* u vrtiću. Tokom samog procesa transkribovanja i razlaganja snimka na scene ponovo su beleženi uvidi koji su u ovoj fazi često imali u fokusu otelovljeno iskustvo igre dece *Andramoljama*, jer su pokreti tela, ruku, izrazi lica, kontakt sa materijalima za igru postajali vidljiviji kada se fokus premestio na razlaganje video snimaka na scene, kroz seriju fotografija.

Analitički pristup u istraživanju iskustva igre *Andramoljama* dece i odraslih u vrtiću zasnovan je na perspektivi da istraživačevo proživljeno, čulno iskustvo boravka u vrtiću i učešća u igri sa decom na fizički, iskustveni i emocionalni način, iako delimičan i subjektivan, ostaje „primarni put kroz koji se gradi značenje o nalazima istraživanja“ (Hackett, 2014, str. 123).

U analizu ovih podataka vodili smo se idejom koju zagovara Pink (Pink, 2015) da rad na terenu i analizu ne treba posmatrati podvojeno, jer analiza počinje intencionalnošću istraživača na

terenu. To nas je podstaklo da prilikom analize svih prikupljenih materijala iz vrtića obratimo pažnju i na ulogu i namere istraživača za dokumentovanje određenih iskustava igre, te izostavljanje ili zanemarivanje nekih situacija iz istraživanja u vrtiću, a kojima je istraživač svedočio. Ovde je važno napomenuti da smo u pripremi za analizu podataka u okviru ovog dela istraživanja krenuli od pretpostavke da će materijal nastao tokom istraživanja u vrtiću moći da se analizira u odnosu na definisane kategorije u okviru dimenzija interakcija sa materijalima i otelovljenje, uzajamna interakcija učesnika i struktura igre (Predstavljenim u okviru Priloga 5.). Na samom početku analize pristupilo se kreiranju kodova u odnosu na navedene dimenzije, ali se taj proces ubrzo pokazao ontološki i epistemološki suprotstavljenim istraživačkom okviru ove studije. Kada smo „uronili“ u materijal shvatili smo da bismo njegovim deljenjem na unapred definisane kategorije dekontekstualizovali iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*. U pokušaju kodiranja materijala u odnosu na definisane kategorije prepoznali smo da se prema postojećim podacima odnosimo kao prema „objektivnim entitetima“ (Hackett, 2014, str. 125), čija učestalost više govori o načinu na koji je istraživač prikupljao podatke, njegovom načinu kodiranja ili stilu pisanja, nego što govori o značenju reči, te samom značenju koje je sadržano u dokumentovanim podacima.

Iako je u ovoj studiji napušten prethodno opisani način kodiranja podataka, to ne znači i potpuni izostanak sistematične analize podataka. Analizi iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću pristupljeno je kroz nelinearno čitanje podataka, vodeći se „promišljanjem kroz teoriju“ (Jackson & Mazzei, 2012; 2022) kao okvirom za izdvajanje podataka koji će postati deo analize. Promišljanje kroz teoriju predstavlja pristup analizi podataka u kome istraživač, koristeći svoje iskustvo tokom istraživanja teorijskog okvira rada, empirijske podatke „čita“ u odnosu na to iskustvo, te ih ukršta sa teorijskim postavkama studije.

Dva ključna koncepta kojima smo se vodili u tokom promišljanja kroz teoriju jesu „priključivanje“ i „prag“ (Jackson & Mazzei, 2012). Koncept „priključivanja“ kreirali su Delez i Gatari, a sistematiozovale Džekson i Mazej (Jackson & Mazzei, 2022) u odnosu na promišljanje kroz teoriju kao analitički postupak u kvalitativnim istraživanjima. Delez i Gatari (Deleuze & Guattari, 1987) govore o „priključivanju“ kao načinu povezivanja teorijskih postavki i empirijskih podataka: „Bili smo kritikovani zbog preteranog citiranja književnih autora. Ali kada se piše, pitanje je samo na koju drugu mašinu može da se priključi književna mašina da bi radila“ (Deleuze & Guattari, 1987, str. 4). Ovo je inspirisalo Džekson i Mazej da sistematizuju koncept priključivanja kao pojavu „misli u delu“ (Manning & Massumi, 2014; prema Jackson & Mazzei, 2022, str. 2). U procesu „priključivanja“ tokom analize podataka, istraživali smo ne samo veze koje postoje između i unutar samih podataka, već i „na koju se teoriju polaže pravo u vezi s tim“ (Ibid). Tokom procesa čitanja podataka o iskustvu dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, oni su promišljeni kroz teoriju, jer ontološki i epistemološki okvir iz koga istraživač polazi oblikuje sve korake istraživačkog procesa. Ipak, u momentima „priključivanja“ umesto teorijskih okvira fokusirali smo se na konkretne teorijske koncepte koji su elaborirani u okviru *Kontekstualizacije* i *Konceptualizacije studije*, ali uvek kada je to bilo potrebno, i moguće, uvodili smo nove koncepte u analizu.

Koncept „praga“ u arhitektonskom smislu predstavlja prelaz, vezu između različitih prostora, a u kontekstu naše studije – mesta u podacima koja ukazuju na nešto više, na vezu između različitih podataka, tj. situacija iz prakse u okviru koje se gradi značenje. Prag podstiče promenu, kretanje i „transformaciju misli u kvalitativnom istraživanju“ (Jackson & Mazzei, 2012, str. 721). Pragovi mogu označavati višak, prostor u kome se dešava nešto drugo, odgovor, efekat. Kroz metaforu „praga“ mi želimo da objasnimo način na koji se je u našoj studiji materijalizovao koncept „priključivanja“, kroz momente u kojima su se dešavali novi uvidi ili promena perspektive prilikom analize podataka. Promišljanje kroz teoriju omogućilo nam je da u kompleksnim i obimnim empirijskim materijalima tragamo za momentima u iskustvima dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću koji imaju potencijal da pokrenu nova razmišljanja i povežu teorijsku perspektivu sa situacijama iz same prakse. Ovakav pristup je doprineo sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru na jedan slikovit i živopisan način.

3.5. Učesnici istraživanja

U istraživanju iskustva koautora u stvaranju materijala za igru učestvovala su četiri koautora *Andramolja*, od kojih je jedna istovremeno i autor ove studije. Imajući u vidu da su informacije o koautorima javno dostupne, uz njihov pristanak – njihovi identiteti u studiji nisu prikriveni.

- 1) Marija Malović je doktor pedagoških nauka i stručni saradnik-pedagog u Predškolskoj ustanovi „Dr Sima Milošević“ u Zemunu.
- 2) Vanja Jovanović je profesor engleskog jezika sa dvadesetogodišnjim iskustvom u radu sa decom predškolskog uzrasta. Od 2019. godine je zaposlena u osnovnoj školi kao nastavnik engleskog jezika.
- 3) Marija Kojić je doktorand na Fakultetu tehničkih nauka na Univerzitetu u Novom Sadu, na smeru Scenski dizajn. Angažovana je kao predavač na predmetu Dizajn nameštaja, na Fakultetu savremenih umetnosti u Beogradu.
- 4) Milijana Lazarević je doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i asistent na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum“ u Sremskoj Mitrovici. Ujedno je i autor ove studije.

Istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* sprovedeno je u vrtiću „Zvrk“ u okviru Predškolske ustanove „Dr Sima Milošević“ u Zemunu.

Vrtić je odabran u dogovoru sa stručnim saradnicima ove predškolske ustanove, a jedan od osnovnih kriterijuma za odabir bila je motivisanost vaspitača da se upuste u istraživanje pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću.

U istraživanju je učestvovalo 5 vaspitača, 1 stručni saradnik-pedagog, dvadeset osmoro dece iz vaspitne grupe u godini pred polazak u školu (uzrast 6-7 godina)¹⁰ i petnaestoro dece mlađe vaspitne grupe (uzrast 3-4 godine)¹¹. Ove grupe dece i vaspitača su odabrane da učestvuju u istraživanju jer su prostorno blizu jedni drugima i dele zajednički deo hodnika. Njihova dodatna motivacija za učešće u istraživanju bila je činjenica da izvesno vreme promišljaju kako da transformišu deo zajedničkog prostora ispred njihovih radnih soba tako da se u njemu mogu igrati deca obe grupe. Ovo istraživanje videli su kao priliku da tu svoju zamisao i realizuju, jer su prema planu istraživanja *Andramolje* postavljene u zajednički prostor, a nakon što je istraživanje privedeno kraju one su vrtiću ostale kao donacija istraživača.

Pored navedenih učesnika istraživanja, tokom samog istraživačkog procesa promišljanju ove teme doprineli su i drugi učesnici realnog programa vrtića. Tu pre svega mislimo na medicinske sestre-vaspitače iz jaslenih grupa koje su se samoinicijativno uključivale u istraživanje, prvo donoseći nove materijale u prostornu celinu sa *Andramoljama*, a zatim i unoseći *Andramolje* u jaslene grupe i povezujući ih sa njihovim aktuelnim projektima (što će biti predstavljeno u rezultatima istraživanja). Doprinos istraživanju dali su i vaspitači srednje vaspitne grupe koji su na svojim internim nedeljnim sastancima vaspitača (mimo ovog istraživanja) doneli ideju da *Andramolje* uključe u njihov projekat *Put u svemir* i postave ih u dvorište vrtića kao kontrolnu tablu za lansiranje rakete u svemir. Premda je prvobitni plan bio da roditelji dece koja učestvuju u istraživanju i sami budu učesnici (o čemu su roditelji informisani i za šta su potpisali saglasnost), u realnom kontekstu, ovo se pokazalo kao veliki izazov za njih (što će biti obrazloženo kroz analizu rezultata istraživanja, a u određenj meri i kroz kritički osvrt na proces istraživanja). Svakako su i ovakve izmenjene okolnosti dovele do značajnih uvida u okviru ove studije, te i odabirom da ne uzmu učešće u igri sa decom i *Andramoljama* tokom perioda dokumentovanja, roditelji su pokrenuli

¹⁰ Grupa u godini pred polazak u školu je brojala trideset jedno dete, što prema zakonskim normativima čini grupom ipo, te je u ovoj grupi radilo 3 vaspitača. Od navedenog broja, za dvadeset osmoro dece su roditelji dali saglasnost da učestvuju u istraživanju.

¹¹ U obe grupe su postojala deca za koju je pribavljena saglasnost, ali ona nisu uzela učešće u ovom istraživanju. Razlog je najčešće predstavljalo njihovo izostajanje iz vrtića tokom perioda istraživanja, ali u jednom slučaju je razlog bio taj što dete tokom trajanja istraživanja nije iskazalo zainteresovanost da se igra u prostornoj celini u kojoj se nalaze *Andramolje*.

promišljanja istraživača i praktičara o razlozima za navedeno, čime su i oni posredno bili učesnici istraživanja.

3.6. Etičnost istraživačkog procesa

U skladu sa etičkim izazovima studije, roditelji sve dece koja su učestvovala u istraživanju dali su pismenu saglasnost za dečje i svoje učešće u istraživanju. Proces informisanja roditelja o studiji sproveden je tako što im je istraživač posredstvom vaspitača njihove grupe dostavio pismo (Prilog 2.) koje sadrži informacije o svrsi studije, načinima na koje njihovo dete može biti uključeno u istraživanje, načinima na koje oni sami mogu uzeti učešće, kao i načinima na koje će podaci iz studije dalje biti korišćeni. Vaspitači su usmeno dodatno roditelje informisali o načinu na koji će istraživanje biti organizovano, a roditelji su imali mogućnost da kontaktiraju i samog istraživača u svakom momentu trajanja istraživanja (ovu mogućnost nijedan roditelj nije iskoristio). Za troje dece iz grupe u godini pred polazak u školu roditelji nisu dali pismenu saglasnost, ali su deca želela da budu u prostoru gde su *Andramolje* i da se igraju sa drugom decom. Sa vaspitačima smo dogovorili da nijedno dete nećemo isključiti iz igre, ali situacije u kojima su deca koja nemaju saglasnost učestvovala u igri nisu ušle u istraživanje.

Pre početka istraživanja, istraživač je nedelju dana proveo u grupama sa decom i vaspitačima koji su učestvovali u istraživanju. To vreme iskorišćene su za upoznavanje, razmenu informacija o samom procesu istraživanja, razmenu o aktuelnim projektima i onome što vaspitači prepoznaju kao dečje zainteresovanosti.

Deca su u svakom trenutku dobrovoljno ulazila u igru i to na sledeći način: deca iz grupe u godini pred polazak u školu su informisala vaspitača svoje grupe da odlaze u zajednički prostor gde se nalaze *Andramolje* i to su mogli da urade uvek kada požele u toku dana (osim ukoliko to ne remeti funkcionisanje grupe – npr. osim kada su obroci u toku); deca mlađe grupe su dolazila u zajednički prostor da se igraju *Andramoljama* najčešće nakon što bi ih vaspitač pitao da li neko želi da boravi u ovom prostoru, te bi se formirale grupe od 5-6 dece koja dolaze zajedno u pratnji vaspitača, ili bi vaspitač u dogovoru sa istraživačem ostajao u radnoj sobi sa drugom decom, dok istraživač boravi u zajedničkom prostoru sa grupom dece. Jednako kako su imala slobodu da iskažu zainteresovanost za učešće u igri *Andramoljama*, deca su mogla u svakom trenutku i da izađu iz igre. U početku je postojalo pravilo da u istom trenutku u prostoru boravi do šestoro dece, ali to pravilo je vrlo brzo prestalo da važi i deca su se često smenjivala bez nekog posebnog reda, što je, ispostaviće se, doprinelo dinamičnosti i fluidnosti procesa igre.

Kako je prethodno, kroz opis učesnika istraživanja, predstavljeno da se početna grupa učesnika u okviru istraživanja u vrtiću proširila na osnovu inicijativa vaspitača i medicinskih sestara-vaspitača, dodatne etičke izazove predstavljali su podaci prikupljeni sa učesnicima za koje prethodno nije pribavljena saglasnost. Stoga je donešena odluka da se situacije u istraživanju koje su se izdvojile kao značajne za razumevanje pedagoškog potencijala materijala za igru, a u kojima su učestvovali deca i vaspitači iz grupa za koje nije pribavljena saglasnost, ne predstavljaju u rezultatima istraživanja na način na koji su predstavljeni drugi podaci (dominantno kroz fotografije i transkripte dijaloga u igri). Podatke iz ovih grupa predstavljamo u rezultatima istraživanja kroz osvrte i beleške vaspitača, kao i fotografije na kojima nisu vidljivi ovi učesnici istraživanja.

Pored sagledavanja etičnosti procesa istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, neophodno je osvrnuti se i na podatke prikupljene u okviru istraživanja iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*. Kako je prethodno istaknuto, svaki koautor je dao saglasnost da se njegovi uvidi i tragovi iskustva predstave u istraživanju bez prikrivanja podataka. Takođe, u tragovima iskustva stvaranja ove vrste materijala za igru, našla su se iskustva dece i odraslih koji nisu učesnici istraživanja, ali koji su značajno oblikovali proces stvaranja *Andramolja*. Za situacije igre koje su izdvojene kao važne u opisu iskustva stvaranja *Andramolja*, pribavljena je saglasnost roditelja čija su deca učesnici tih situacija, kako bi ovi podaci bili uključeni u istraživanje.

4. ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

4.1. Iskustva i transformacija pristupa koautora u stvaranju *Andramolja*

Interpretativna fenomenološka analiza iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* strukturirana je u odnosu na teme koje su izranjale na osnovu otvorenog kodiranja podataka iz intervjua sa koautorima. Kodovi su mapirani oko iskustva koautora o procesu razvoja i stvaranja *Andramolja*, prvih sećanja u stvaranju *Andramolja*, ključnih momenata koje koautori izdvajaju u tom procesu i sagledavanja doprinosa i značaja ove vrste materijala za igru u odnosu na dečji razvoj i učenje. Sledeće tri teme su izdvojene: *Motiv promene kao pokretač istraživanja materijala za igru*; *Stvaranje Andramolja kao transformativni proces*; *Otelovljeni osećaj smisla*. Iz navedenih tema generisana je meta tema *Promena odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu Andramolja*.

Motiv promene kao pokretač istraživanja materijala za igru. U okviru ove teme izdvojile su se situacije u kojima se u iskustvu koautora javila potreba da istražuju materijale za igru. Ovom temom obuhvaćene su sledeće podteme koje sadrže opise iskustava koautora: a) motiv promene proizilazi iz potrebe da se menja akademski pristup radu sa decom predškolskog uzrasta; b) motiv promene proizilazi iz potrebe da se deluje na savremenu kulturu roditeljstva; c) motiv promene proizilazi iz potrebe da se bude odgovoran prema suživotu. Svaka od navedenih podtema pruža uvide u određene aspekte iskustva koautora kroz njihovu potrebu da pokrenu promenu u odnosu na prepoznati problem, putem istraživanja i stvaranja materijala za igru.

Stvaranje Andramolja kao transformativni proces. U okviru ove teme predstavljena su iskustva koautora koja opisuju proces stvaranja *Andramolja*, a u okviru kojih se sagledava kompleksnost tog procesa, kako u odnosu na promenu dizajna i funkcije *Andramolja*, tako i u odnosu na profesionalni razvoj koautora.

Otelovljeni osećaj smisla. U okviru ove teme obuhvaćena su najznačajnija iskustva koje su koautori izdvojili tokom procesa stvaranja materijala za igru, grupisana iz sledećih podtema: a) priznanja kao otelovljeni osećaj smisla; b) perspektiva dece kao otelovljeni osećaj smisla; c) svakodnevni momenti potvrde smisla. Iskustva u okviru svake od navedenih podtema koautori opisuju kao značajna, jer na različite načine doprinose građenju osećaja smisla u odnosu na proces stvaranja *Andramolja*.

Promena odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu Andramolja kroz proces njihovog stvaranja generisana je kao meta tema sa ciljem da se celovito sagleda perspektiva koautora kroz građenje njihovih uvida tokom procesa nastajanja *Andramolja*. Perspektivi koautora o pedagoškom potencijalu *Andramolja* pridruženi su njihovi uvidi o iskustvima dece i odraslih u igri ovom vrstom materijala u vrtiću. Time smo težili sagledavanju aktuelnog odnosa koautora prema doprinosu ove vrste materijala u građenju igre, što je omogućilo da se u okviru meta teme predstave ključni uvidi koji ukazuju na promenu odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*.

Kako je u metodološkom okviru studije istaknuto – osnovni izvor podataka za sagledavanje iskustva koautora u procesu stvaranja *Andramolja* činili su narativi tri koautora nastali nakon transkribovanja intervjua, dok osnovni izvor podataka o iskustvu četvrtog koautora, koji je i autor ove studije, predstavljaju beleške iz autofenomenografskog dnevnika. Podaci o perspektivi koautora dobijeni iz intervjua i autofenomenografskog dnevnika, upotpunjeni su podacima politekstualne dokumentacije koja obuhvata: skice, fotografije, video-snimke, projektnu dokumentaciju, mejl prepiske, objavljene intervjue, blog tekst.

Važno je istaći da, iako su iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* podeljena na teme, može se prepoznati izvesno preklapanje i prožimanje različitih tema kroz interpretaciju i diskusiju rezultata istraživanja. Razlog tome je činjenica da se proživljeno iskustvo stvaranja materijala za igru sagledava integrisano, te da je samim koautorima često bilo teško da ga sagledavaju u odnosu na određeni segment tog iskustva (na primer – ključni momenti u razvoju *Andramolja*), bez

pominjanja nekog drugog segmenta (na primer – doprinos stvaranja *Andramolja* njihovom profesionalnom razvoju).

Specifičnost ove interpretativne fenomenološke analize ogleda se i u činjenici da su u tragovima iskustava koautora prikupljenih kroz podatke iz politekstualne dokumentacije, najčešće ispreplitana iskustva svih ili nekih od koautora. Na primer, iskustva koja potiču iz dokumenata kao što su delovi projekata, rezultat su zajedničkog rada koautora, te sam tekst ne predstavlja samo jednu perspektivu. Stoga, radi lakše organizacije podataka istraživanja, individualna iskustva koautora predstavljena su tekstem u *Italic-u*, dok su iskustva u kojima se prepliće više „glasova“ koautora smeštena u Text Box polja.

4.1.1. Motiv promene kao pokretač istraživanja materijala za igru

Svaki intervju sa koautorima *Andramolja* počeo je pozivanjem da se prisete kada i na koji način su se upustile u istraživanje materijala za igru i iz kojih razloga. Povod za bavljenje temom materijala za igru koautori povezuju sa motivima za stvaranje *Andramolja*, tačnije – svaki od koautora se je prvo upustio u istraživanje potencijala materijala za igru, iz pedagoške ili dizajnerske perspektive, a taj proces je dalje vodio stvaranju *Andramolja*.

Opisi povoda za istraživanje materijala za igru, kao i motiva za nastajanje *Andramolja* kod tri od četiri koautora direktno su u vezi sa njihovom spoznajom da deca u savremenom svetu odrastaju u „krutim okvirima“, a da je dečja igra često oblikovana očekivanjima odraslih o njenim ishodima. Sećanja na prva promišljanja o materijalima u dečjoj igri, kao i sećanja na prve situacije koje su vodile ka profesionalnim uvidima koautora, omogućila su sagledavanje kompleksnosti iskustva stvaranja materijala za igru i kako je to iskustvo oblikovalo njihove dalje postupke. U sećanjima koja koautori *Andramolja* evociraju možemo da uvidimo različite „puteve“ kojima su se oni „kretali“ dok su (neki od njih prvo nesvesno) istraživali značaj materijala za igru u odrastanju dece u savremenom svetu.

Kod svakog od koautora motivi za bavljenje materijalima za igru oblikovani su iskustvima u okviru njihovih profesija, ili pak njihovih ličnih iskustava u odrastanju (njih ili njihove dece). Na osnovu proživljenih iskustava javljaju se spoznaje koautora da se decenijama ništa ne menja u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja; da se u pristupu u radu sa decom predškolskog uzrasta nameće igra u zadatim okvirima; da industrija igračaka promovise komercijalizaciju detinjstva; da to sve vodi instrumentalizaciji igre, te da takve okolnosti ne podržavaju dečji razvoj i učenje. Stoga se motiv promene, tj. potreba da se doprinese promeni ovakvih okolnosti odrastanja, izdvaja kao zajednička tema kod tri od četiri koautora.

Obrazloženje motiva za bavljenjem materijalima za igru započecemo dužim izvodom iz intervjua sa Vanjom Jovanović. U ovom izvodu iz intervjua možemo prepoznati preplitanje drugih podtema, ali ga smatramo važnim za početak analize podataka, jer oslikava lični osećaj da je potrebna promena pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta.

„Ceo svoj dosadašnji profesionalni život provela sam u radu sa decom kao nastavnik engleskog jezika, a prvi i za sada najveći deo tog života provela sam u vrtiću. Da li smo u procesu učenja i igranja koristili materijale za igru? Da, naravno! Ali sećam se, na početku su se oni svodili na neke predmete koji su uobičajeni kada je reč o učenju stranog jezika na ranom uzrastu. Klasičan primer za to su kartice sa pojmovima koji su razvrstani u određene kategorije, na primer boje, delovi tela, brojevi ili životinje. Sa njima se igra svodila na ponavljanje, reprodukovanje i prepoznavanje reči ili na memorisanje položaja karata okrenutih licem dole... Suština je bila da za igru obezbedite deci materijal za učenje unapred osmišljenih sadržaja i to onih koji su, prema shvatanju odraslih, korisni ili važni za razvijanje veštine komunikacije na stranom jeziku. Ne sećam se kada je tačno počelo da se buni moje biće. Svakako je u pitanju bio postepeni proces bunjenja i buđenja. Počela sam da uviđam da me nešto žulja u takvoj postavci stvari. Da se mnogo toga uzima zdravo za gotovo, a da je igra u kojoj smo deca i ja učestvovali jedno omeđeno polje u kojem se krećemo po iscrtanim linijama, koristeći ograničeni broj materijala, sa ograničenim funkcijama i

svrhom. Unapred se znalo šta se od mene očekuje da uradim sa materijalima. Isto tako i deca su, dobijajući od mene instrukcije, unapred znala šta se od njih očekuje da rade i urade sa materijalima. Njihov unapred osmišljeni oblik ni deci ni meni nije obezbeđivao veliki prostor da iskoračimo, da pomerimo granice, da povedemo igru u neočekivanom i stoga uzbudljivom pravcu. Kad razmislim, i ne čudi što je takva situacija bila pogodna za prerastanje posla u rutinu, ponavljanje, gušenje kreativnosti, a to je nešto što smatram apsolutno nespojivim sa dečjim svetom. Nisam to želela. Zato sam počela da istražujem...“

(Vanja Jovanović, izvod iz intervjua)

Povod Vanje Jovanović za istraživanjem uloge materijala za igru u (ovom slučaju) učenju engleskog jezika na predškolskom uzrastu, proizišao je iz njenog ličnog osećaja da deca sa kojom radi uče na drugačije načine od onoga što je promovisala zvanična literatura u oblasti učenja engleskog jezika. Ovde osećaj, da je potrebno drugačije pristupiti učenju engleskog jezika sa decom predškolskog uzrasta, možemo povezati sa njenim uvidima iskazanim u okviru stručnog rada *Participacija dece u učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu: između dogme i post-istine:*

„...Nužan uslov za participaciju dece u predškolskoj praksi, pa i onoj koja se odnosi na učenje engleskog jezika jeste promena predstave o detetu – od one u kojoj su deca projekti i bića sa inherentnim osobinama do one u kojoj su ona bića sa pravima i razvijajućim kapacitetima. To međutim nije i dovoljan uslov. Za participaciju dece u praksi biće potrebna i promena predstave o ulozi praktičara – od one u kojoj praktičari prenose znanja, pružaju usluge i ostvaruju očekivane rezultate do one u kojoj promišljaju, stvaraju i zajedno sa decom grade odnose. U suprotnom, deca bi dobila priliku da im se čuje glas, ali ne i onoga ko bi ih čuo.“

(Jovanović, 2017, str. 98)

Vanja Jovanović je do spoznaje da je potrebno menjati ustaljen način rada sa decom predškolskog uzrasta, kada je u pitanju učenje engleskog jezika, došla prvenstveno preispitivanjem sopstvene prakse kroz kritičku samorefleksiju, kao individualni čin. Kako je radila u vrtiću koji zagovara akademski pristup učenju, u kome se podržava učenje kao vankontekstno iskustvo podučavanja (Pavlović Breneselović, 2015), svoje uvide u praksi gradila je na osnovu preispitivanja situacija u praksi vrtića u kojima je sama učestvovala, a ne na osnovu kolaborativne razmene sa kolegama. Tek kasnije (što će biti predstavljeno u narednom odeljku), nakon što je pokrenula prve promene, usmerene ka promeni pristupa u učenju engleskog jezika na predškolskom uzrastu, proces kritičke refleksije prerastao je sa individualnog plana na socijalni čin, u kome Vanja deli svoje uvide sa novopridošlim pedagogom vrtića, sada autorom ove studije.

Za razliku od Vanje Jovanović, koja je iz svoje „zaronjenosti“ u vaspitnu praksu crpela uvide i spoznaje, iz iskaza drugog koautora, Marije Kojić može se prepoznati njen osećaj da joj je istraživanje ove teme prvobitno „nametnuto“. Marija Kojić ističe da njoj pitanje potencijala materijala za igru u odnosu na građenje dečje igre, nije bilo u fokusu tokom inicijalnog obrazovanja za profesiju dizajnera nameštaja i enterijera.

„Tokom master studija na Fakultetu primenjene umetnosti, na odseku Dizajn enterijera i nameštaja odlučila sam da se bavim projektovanjem nameštaja za predškolske ustanove. Moje istraživanje je obuhvatalo rad sa vrtićima u Srbiji, i privatnim i državnim, intervju sa pedagogima, vaspitačima, dečjim psiholozima, profesorima kao i kolegama koji su na bilo koji način svojim radom i delovanjem dotakli pomenutu oblast. Temu je predložio moj mentor, kao polje koje je nedovoljno istraženo i nepokriveno ne samo u Srbiji nego i u svetu. Ne mogu reći da me je predlog teme oduševio na prvi pogled, je moja zamisao bila da pravim stolicu. Kao da toga nema već dovoljno na svetu.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

Iako prvobitno nije bila profesionalno zainteresovana za istraživanje uloge koju prostor i materijali vrtića imaju u oblikovanju dečje igre, Marija Kojić je tokom samog istraživanja u okviru izrade master rada došla do uvida koji su kod nje pokrenuli motiv promene.

„Došla sam do zaključka da je igra neodvojivi deo učenja, funkcionisanja i generalno doživljaja sveta u tom uzrastu. Da bih uspešno odgovorila na postavljenu temu, igru je trebalo postaviti kao imperativ u procesu dizajniranja, ona je razlog i svrha. Istraživanje je išlo u dva pravca, analitičko i praktično, istraživanje u samoj praksi. Analitičko istraživanje, kada sam zapravo istraživala literaturu, na teorijskom nivou, dovelo me je odmah do tog zaključka. Kada sam krenula sa istraživanjem u vrtiću, imala sam nove uvide. Praveći paralelu između vrtića u koji sam ja išla i vrtića koji je u tom trenutku bio star 2 godine, uvidela sam da se u pristupu tretiranja prostora i materijala za igru nije ništa promenilo duže od 20 godina. Naravno, nameštaj je noviji, ali to je na žalost jedina novina.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjuja)

Neusaglašenost uvida na teorijskom i praktičnom planu, tj. perspektiva da teorijski okviri kojima se promoviše značaj igre u dizajnu prostora vrtića, nisu vidljivi u praksi vrtića, pokrenuli su kod Marije Kojić potrebu da nastavi sa istraživanjem ove teme. Kroz njene uvide o odsustvu bilo kakve promene u opremanju prostora vrtića, Marija Kojić je osvestila svoju profesionalnu odgovornost da se ovim pitanjem dalje bavi iz pozicije dizajnera nameštaja i enterijera.

„Smatram da kao projektanti imamo odgovornost pri odabiru materijala koji će se koristiti. Saznanje da se ništa nije promenilo me je neprijatno iznenadilo, za mene je bilo poražavajuće da se 20 godina ništa ne menja. To me je motivisalo da se ovoj oblasti posvetim i pokušam da napravim pomake koje sam očekivala da su se već desili.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjuja)

Oba koautora *Andramolja* dele negativna osećanja u odnosu na stanje u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ali se fokusiraju na različite segmente te prakse – Vanja Jovanović na pristup učenju engleskog jezika, a Marija Kojić na dizajn prostora vrtića. Vanja je osećala nelagodu zbog „prerastanja posla u rutinu“ i „gušenja kreativnosti“, Marija Kojić je bila „neprijatno iznenađena“ i osećala da je „poražavajuće“ da se po pitanju uređenja prostora vrtića ništa nije promenilo u prethodnih 20 godina. Moj povod za bavljenje materijalima za igru povezujem pre svega sa mojom porodičnom ulogom mame i željom da napravim inspirativno okruženje za igru i istraživanje sa svojim sinom.

„Andramolje su se desile tako bezazleno... Istraživala sam kako se u radu sa decom kao provokacija koriste neke vrste alternativnih igračaka (open-ended toys i loose parts) o kojima se u Srbiji govori tek u krugovima predškolaca. Onda sam krenula da se igram sa Vujketom (koji je tada imao 3,5 god) tako što sam mu „delove“ prirode (grančice, lišće, kestenje, kamenčice, školjke, kućice puževa...) pakovala u kutiju i stavljala na sto pretvarajući se da ne znam šta je to i čemu služi, čekajući njegovu reakciju.

Onako naivno i neiskusno sam uz to stavila i lupu, misleći da će krenuti da istražuje tekture, oblike, sastav (klasična početnička greška nekoga ko želi da podrži otvorenu igru, a kreće sa skrivenim, neosvešćenim ubeđenjem da ipak mi odrasli znamo čemu to što nudimo deci služi). Sreća, Vujke se nije upecao na moje početničke promašaje i krenuo putem biologa-istraživača, već mi je rekao: „Mama, ovo je neka misterija! Ja mislim da je ovo kovčeg da blagom!“ I narednih par dana me terao da krijemo naš kovčeg sa blagom, pa crtamo mape da nađemo put do onoga što smo sami sakrili, pa opet u krug...“

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na: <https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)



Slika 6. Prva kutija *Andramolja* koju sam napravila za Vujadina

U procesu analize tragova iskustva stvaranja *Andramolja*, u svom dnevniku zabeležila sam osvrt na prve pokušaje kreiranja inspirativnog okruženja sa svojim sinom, kao refleksiju na proživljeno iskustvo.

„Pitanje inspirativnog okruženja za igru nije došlo samo od sebe. Na doktorskim studijama pedagogije istraživala sam i učila o savremenim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, sa posebnim fokusom na Ređo pedagogiju. Momenat u kome sam unela lupu uz druge materijale, kasnije sam osvestila kao moj (tada) nesvesni pokušaj da definišem načine na koje će Vujadin istraživati ove materijale. Jasno pamtim moj osećaj nelagode kada shvatam da njemu nije inspirativno da se igra lupom i pomoću lupe istražuje materijale u kutiji, kao i moje pokušaje da ga na to suptilno navedem. Mislim da mi je tek situacija u kojoj Vujadin menja moju početnu zamisao, pa umesto istraživanja tekture, oblika i boja materijala pomoću lupe, mi krećemo u traganje za kovčegom za blagom, osvestila šta zaista jesu provokacije u igri i na koji način one mogu podržati dečju igru, a time i razvoj i učenje.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)

Na osnovu prikupljenih tragova iskustava, može se prepoznati da su se moje emocije u procesu promišljanja o inspirativnim materijalima za igru, kretale od početnog oduševljenja, jer sa sinom radim nešto inspirativno; preko nelagode, jer moje zamisli ne idu po planu; do zabrinutosti u momentu kada sam osvestila da je ovo tema mnogo veća od jednog „porodičnog projekta“ i da imam profesionalnu odgovornost da se njome bavim na širem planu.

„Ja sam to oduševljeno prepričavala mojoj kolegini Vanji (profesor engleskog jezika koja ima srce, dušu, glavu i ruke jednog velikog predškolca), zarazila je pričom o značaju podrške nestrukturiranoj igri, igri nedovršenim igračkama, krenule smo zajedno da čitamo o tome, da istražujemo, smišljamo nove provokacije za našu decu...“

Sećam se jednog njenog poziva u kome mi ushićeno kaže: „Milijanaaaaa imam ime za te tvoje grančice, školjke i šišarke - ANDRAMOLJE!“

„Andramolje???“

„Daaaa, andramolje kao sitnice koje nemaju neku materijalnu vrednost, ali imaju veliko značenje za onoga kome pripadaju.“

Tačno... Andramolje... Evo već par godina od tada Vujke školjke i druge stvari iz prirode zove „andramolje“ i odlaže ih u naš "kovčeg sa blagom“...

To je meni tada bio kao neki mali porodični projekat u kome uživam sa svojim sinom... A onda sam naletela na literaturu koja govori o odrastanju u savremenom svetu pretrpanom plastičnim, gotovim igračkama, o građenju konzumerističkog odnosa prema svetu koji mi odrasli kod dece podržavamo od najranijeg uzrasta kupujući im tone igračaka koje im pričinjavaju samo trenutno zadovoljstvo, o visini plate i uslovima rada u industriji igračaka u zemljama jeftine radne

snage (gde se prave gotovo sve igračke na svetu)... Čitam i steže me nešto oko srca, jer se okrećem oko sebe i shvatam da nam je stan prepun upravo onoga za šta sam kao pedagog već izvesno vreme svesna da je besmisleno kupovati, ali kao mama to očigledno nisam bila osvestila.“

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na: <https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)



Slika 7. Prvi primeri *Andramolja*, sortiranih u kutije

U svakom od prethodno opisanih iskustava, iako su ona potpuno različita, možemo prepoznati zajedničku „nit“ u povodu za bavljenjem materijalima za igru i njihovom ulogom u dečjem odrastanju. Tu zajedničku nit predstavljaju uvidi tri koautora *Andramolja* da je deci potrebno drugačije okruženje za igru i istraživanje od onoga koje smo u tom momentu prepoznavale kao neinspirativno. Pomenute uvide pratio je osećaj profesionalne odgovornosti, ali i potreba za istupanjem po ovom pitanju, kako bismo pre svega na praktičnom (a kasnije i na teorijskom) planu delovale na promenu okolnosti u kojima deca odrastaju, a tiču se nedovoljno inspirativnog okruženja za igru i istraživanje.

Sveukupni motiv promene i našu istrajnost na putu daljeg istraživanja i razvoja materijala za igru, možemo sagledati u rečima Marije Kojić:

„Mislim da u procesu nastanka nekog proizvoda ili usluge, nema većeg pokretača od želje da se nešto promeni i unapredi.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

U odnosu na naša iskustva, kao drugačije izdvaja se iskustvo četvrtog koautora *Andramolja*, Marije Malović, koja kao motiv da se bavi istraživanjem materijala za igru, pored činjenice da je to tematika bliska temi njene doktorske disertacije, ističe potrebu da sarađuje sa nama kao timom u koji ima poverenje i koji je inspiriše.

*„Za mene je primarni povod i motivacija za bavljenje *Andramoljama* bila prilika da radim baš sa vas tri kao timom. Mislim da sam uvek bila za nijansu više inspirisana idejom da radim sa vama nego time šta radimo... Dakle, meni je najvažnije bilo to što nisam gubila uverenje, ili poverenje, da nas četiri možemo da polemishemo na bilo koju temu i da se u većini slučajeva slažemo u mišljenjima. Ali čak i kada se ne slažemo, uvek sam znala da možemo da razgovaramo, razumemo sve perspektive, stavimo na papir sve i iznađemo najbolje rešenje. Isto tako sam uvek znala da, kada se donose odluke vezane za *Andramolje*, svaka od nas ima na prvom mestu interes celog tima i to mi je davalo mir koji nikad nisam gubila.“*

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Iz navedenog, može se prepoznati motiv četvrtog koautora Marije Malović, da se kroz iskustvo deljenja znanja, ideja i odgovornosti sa ostalim članovima tima i sama profesionalno razvija, u sigurnom i podržavajućem okruženju. Perspektivu Marije Malović, da se odluke unutar

tima donose kroz dijalog, sa fokusom na „interes celog tima“, možemo upotpuniti izvodom iz mejl prepiske u kojoj su koautori delili svoja promišljanja o narednim koracima u razvoju *Andramolja*.

From: vanja jovanovic <[redacted]>

Date: Sat, 12 Sept 2020, 10:31

Subject: Andramoljicama

To: Milijana Lazarević <[redacted]>, Marija Kojić <[redacted]>, Marija Malović <[redacted]>

„...Ma koliko veliki događaji u vašim životima da su se odigrali, vi ste uspevale da duvate u jedra Andramoljama, i to sve vreme sa strašću i sa odgovornošću. Divim vam se. Potpuno ste jedinstvene. Način na koji ste ovu poslednju dilemu oko kampanje delile i način na koji se donosila odluka je takođe nešto što ovaj tim čini jedinstvenim kada se uporedi sa svim oblicima „poslovanja“ koje sam ja u svom životu iskusila do sada.“

(Vanja Jovanović, izvod iz mejl prepiske koautora)

Kako je prethodno istaknuto – u predstavljenim iskustvima se kao osnovni motiv istraživanja materijala za igru prepoznaje promena, tačnije potreba da se menjaju okolnosti odrastanja dece, koje mi doživljavamo kao nepovoljne ili neinspirativne. Ipak, važno je napomenuti da ideja promene nije bila eksplicitno formulisana od samog početka, već se ona polako gradila i razvijala kako se razvijalo i naše istraživanje materijala za igru. Različitost povoda i jačanje motiva za promenom predstavice kroz detaljniji osvrt na izdvojene pod teme.

a) Potreba da se menja akademski pristup radu sa decom predškolskog uzrasta

Opis potrebe da se menja akademski pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta, započinjemo uvidima Vanje Jovanović o tome čemu su vodile promene u praksi vrtića koje je ona pokrenula.

„...počela sam da dopuštam deci da me u procesu učenja stranog jezika povedu u smerovima koji su se njima činili interesantnim. A to je onda otvorilo vrata milionima novih svetova! U tim svetovima, i materijali za igru više nisu bili oni koje ste mogli uredno nazad vratiti u kutiju, već su mogli biti šta god vama ili deci padne na pamet – stara longplay ploča, uređaj za pravljenje vafli, merdevine, list, kamenčići, konac...

...igra se više nije svodila na vođene aktivnosti već se otvarala...

A onda sam upoznala tebe. [Milijanu Lazarević]

Tvoje i moje razumevanje rada sa decom, i na profesionalnom i na ličnom nivou su se odmah poklopili. Ti si me uputila u značajna teorijska dela i izraze koji su se odnosili na dečji razvoj i predškolsko obrazovanje. Naši dugački i česti razgovori o tim temama uključivali su i razgovore o igri, materijalima za igru... Bili su to, što se ispostavilo kasnije, prve potke za ono što će posle par godina dobiti jednu ozbiljnu formu u vidu pravih, pravcatih igračaka za otvorenu igru. Ti prvobitni razgovori bili su poligon na kojem su jurcale ideje, na kojem sam, uz sagovornicu koja govori istim jezikom, mogla da učim i da se razvijam... “

(Vanja Jovanović, izvod iz intervjua)

Predstavljeno iskustvo upuštanja u istraživanje materijala za igru ukazuje da je taj proces u direktnoj vezi sa osvešćivanjem nesklada između naših profesionalnih uverenja i pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta u praksi vrtića čiji smo deo. Iako je Vanja Jovanović tokom svog školovanja za profesiju nastavnika engleskog jezika bila usmerena prvenstveno na razvoj kompetencija za „podučavanje“ dece engleskom jeziku na nivou osnovnoškolske i srednjoškolske nastave, igrom životnih okolnosti veći deo svog radnog veka provela je u predškolskoj ustanovi. Odlika tipičnih modela učenja stranog jezika na predškolskom uzrastu je da se taj proces zasniva na

unapred definisanom sadržaju, bez ili sa malo mogućnosti prilagođavanja tog sadržaja kontekstu (Nikolov & Mihaljević, 2011; prema Jovanović, 2019), što možemo prepoznati kao akademski pristup u učenju stranog jezika. U akademskom pristupu, detinjstvo se sagledava kao priprema za život, te je vaspitač orijentisan na ostvarivanje kognitivnih ciljeva, kako bi decu pripremio za školu, što čini kroz transmisiju znanja za koja se očekuje da deca na određenom uzrastu usvoje (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Sama priroda posla, u kome je njen rad bio usmeren na decu predškolskog uzrasta, doprinela je da Vanja Jovanović prvo intuitivno počne da uviđa kako ustaljeni pristup u učenju engleskog jezika na predškolskom uzrastu nije u skladu ni sa njenim, ali ni sa dečjim odnosom prema igri, učenju, istraživanju. Jedna dnevnička beleška ilustruje jednu od brojnih situacija u kojoj su nam deca u vrtiću slala poruke kako doživljavaju ovakav pristup učenju.

„Neposredno nakon vremena koje je Vanja provodila u grupi sa decom, a koje je u vrtiću u kome smo radile definisano kao „čas“ engleskog jezika, srećemo u hodniku vrtića i ona sa mnom deli svoj utisak (parafraziram): „Milijana, sve sam tako lepo pripremila. Donela sam im i CD kako smo dogovorili, pevali smo, pričali i igrali, a onda mi je Filip prišao i pitao me: „Je l mogu ja sada da idem da se igram?“ Poslao mi je poruku da, iako sve to što sam ja osmislila deluje zabavno, to nije igra! To je čas! A njemu je potrebna igra!“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)

Refleksivnost, kao deo kompetentnosti stručnjaka koji rade sa decom, predstavlja nužan preduslov ne samo njihovog profesionalnog razvoja, već i razvoja vaspitno-obrazovne prakse, a u širem kontekstu – društvene prakse u okviru koje delamo sa motivom promene.

„Slično Vanjinom iskustvu, ali u kontekstu vaninstitucionalnog vaspitanja, moja potreba da lični „projekat“ preraste u profesionalni „projekat“ desila se ubrzo nakon kreiranja prve kutije Andramolja. Krajem februara 2017. godine, sam za peti rođendan kumici Maši poklonila kutiju Andramolja, duplo veću nego što je Vujadin imao. Sećam se uzbuđenja i znatiželje da vidim kako će ona koristiti ove materijale, šta će od njih napraviti, šta će joj biti prve asocijacije. Očekivala sam da to bude nešto skroz drugačije od Vujadinovog kovčega sa blagom i to me je upravo i radovalo.

Veoma je živo to sećanje na momenat kada je Maša otvorila kutiju. Vujadin je bio iznenađen kada je video koliko više materijala ima u Mašinoj kutiji nego u njegovoj. Tražio je da odmah krene sa gradnjom kuće u šumi, za veverice. Ipak, Mašina reakcija oduševljenja je izostala. Umesto oduševljenja, na njenom licu sam prepoznala zbunjenost. Imala sam utisak da je očekivala igračku u nekom njenom tipičnom obliku i da nije znala šta sa ovim materijalima da radi i šta se od nje očekuje. Zastala je, pogledala me i tiho pitala: „Šta je ovo? Kako da se igram sa tim?“

Iako razočarana njenom reakcijom, probala sam da dam odgovor u skladu sa onim što sam u o istraživanjima ove teme saznala o provokacijama – bez da nametnem neko značenje ili usmerim igru. Odgovorila sam da to može biti šta god ona poželi i da sa tim materijalima može da se igra kako god njoj padne na pamet.

„Je l smem od ovoga da napravim cvet?“ (pokazala je na kamenčiće u kutiji).

Malo sam se zbunila, jer zašto ne bi smela, i odgovorila: „Da, naravno!“ Kada je napravila nešto što je ličilo na cvet prišla mi je i pitala me: „Vidi! Je li ovo dobro?“

Pitanje “Je li ovo dobro?” ostavilo je snažan utisak na mene. Stalno sam mu se vraćala i delila sa Vanjom moju dilemu – otkud detetu od 5 godina pitanje da li se dobro igra, i kako smo došli do toga da detetu treba potvrda da je produkt njegovog stvaralačkog procesa dobar?“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)



Slika 8. Maša i Vujadin u igri *Andramoljama*

Ovo iskustvo možemo prepoznati kao trenutak osveščivanja nesklada između Mašine reakcije i mojih očekivanja i pretpostavki o dečjoj perspektivi igre. Na primeru interakcije sa Mašom uočava se moja razočaranost, jer ona nije kao Vujadin inspirisana materijalima koje sam joj poklonila. To nije u skladu sa pretpostavkom koja se očitava u mom iskustvu – da će svako dete predškolskog uzrasta, kada dođe u dodir sa inspirativnim materijalima za igru, prepoznati potencijal samog materijala i u interakciji sa njim pokrenuti stvaralački proces. Ali u tom momentu, sem uvida da sam na tragu nečeg značajnog, ne prepoznaje se moje razumevanje šta dovodi do toga da deca uspostavljaju kvalitativno različite interakcije sa istim materijalima za igru.

„Mislila sam da je odgovornost nas odraslih da takve materijale učinimo deci dostupnim, te da će se „magija“ desiti bez obzira sa kakvim prethodnim iskustvom dete ulazi u igru. Tako sam Mašinu reakciju tumačila kao „manjak“ prethodnih iskustava u igri sa inspirativnim materijalima.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Vanja Jovanović i ja smo u tom periodu ovakve naše uvide tumačile kao potrebu da problematizujemo pitanje akademskog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta i kako ovakav pristup podstiče stvaranje stereotipnih, naspram inspirativnih okruženja za igru. Naš prvi pokušaj da u široj zajednici promovišemo značaj igre nestrukturiranim i polustrukturiranim materijalima, dolazi u formi prijave na konkurs programa *Forum za zelene ideje* (Trag fondacija), koji podržava projekte koji promovišu ekološka rešenja za različite probleme u zajednici. Izvod teksta projektne prijave opisuje naša promišljanja iz tog perioda, a koja su u vezi sa uvidima o potrebi za promenom dominantnog pristupa u podršci dečjoj igri.

Ideja o kreiranju drvenih kutija sa materijalima iz prirode koje služe kao igrovni materijal pokrenuta je našim uverenjem da deca najbolje uče kroz istraživanje sveta oko sebe i stvaranjem sopstvenih značenja tokom igre. Naziv igrovnog materijala nije izabran slučajno. Arhaična reč „andramolje“ označava sitnice, obične svakodnevne stvari bez velike materijalne vrednosti. Međutim, za onoga kome pripadaju one imaju određeni značaj i značenje. Naša je želja da budući „vlasnici“ ovih kutija sami odrede značenja andramolja sadržanih u njima i na taj način aktivno i slobodno učestvuju u oblikovanju sopstvenog detinjstva.

Naš motiv za pokretanje ove ideje leži u našoj sopstvenoj deci, kao i profesionalnoj orijentaciji na edukaciju predškolske dece. Ovo nam je stvorilo priliku da u životu i praksi prepoznamo prednosti nestrukturirane igre u odnosu na struktuiranu igru koju iniciraju i oblikuju odrasli, a nameće je tradicionalni obrazovni sistem.

...Činjenica da je slobodna igra dece uslovljena težnjom savremenih roditelja da deci organizuju vreme, dovodi često do otuđenosti dece od prirode i stavljanja naglaska na unapred zadata i očekivana postignuća i rezultate.

(Izvod iz prijave za konkurs programa *Forum za zelene ideje*, maj 2017. godine)

U periodu kada je nastala navedena prijava „tim“ smo činile Vanja Jovanović i ja. Marija Kojić se našem timu priključila početkom 2018. godine, a u intervjuu za potrebe ove studije ona daje svoj osvrt na razloge zbog kojih je, nakon što je odbranila master rad, nastavila da se iz dizajnerske perspektive bavi istraživanjem materijala za igru i njihove uloge u dečjem razvoju i učenju.

„Razlog zašto se igrom od tada bavim je osećaj da uticajem na male ljude u ovom uzrastu imamo priliku da napravimo pomak. Obrazovni sistem je kod nas jako loš. U radu sa studentima uvidela sam posledice tog nefunkcionalnog sistema. Na primer, moć apstraktnog mišljenja je kod studenata svedena na minimum ili ne postoji. Upravo taj rani period je period kada se formira ličnost. A to je moguće upravo radom na ovakvim projektima. Ukoliko se oni primene i u malom broju javnih prostora, to je dobra rezultat, jer javne prostore koristi veći broj dece, pa je uticaj veći. Takođe, jako je važno da zaposleni uoče značaj, jer bez njihovog uviđanja, put do dece nam je duži.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjuja)

Iako je prvobitno imala osećaj da joj je ova tema nametnuta, tokom njenog istraživanja, a kasnije i u radu sa studentima, uvidela je potrebu za promenom, kako ona navodi „nefunkcionalnog obrazovnog sistema“. To je motivisalo da materijali za igru, pa i sama igra, postanu jedno od osnovnih polja njenog profesionalnog interesovanja.

Iskustva sva tri koautora ukazuju da svaka od nas materijale za igru sagledavala kroz njihov potencijal da doprinesu promeni akademskog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta. Vanja Jovanović kroz korišćenje inspirativnih materijala za igru u učenju engleskog jezika vidi potencijal da se igra razvija u različitim smerovima; Marija Kojić u inspirativnim materijalima vidi mogućnost za doprinos razvoju dečjeg apstraktnog mišljenja; dok ja igru sa inspirativnim materijalima sagledavam kao priliku za bogaćenje dečjih iskustava. U našim iskustvima i uvidima se u okviru pitanja promene akademskog pristupa u radu sa decom prepoznaje fokus na samom materijalu i kako materijal koji je inspirativan može pokrenuti različite procese igre, učenja i razvoja. Sagledavanje uloge odraslog, sem u razumevanju da je odrasli taj koji obezbeđuje inspirativne materijale, u ovom delu izostaje.

b) Delovanje na savremenu kulturu roditeljstva

Kao deo motiva promene koji je pokrenuo naše istraživanje materijala za igru, posebno se izdvaja potreba da se utiče na savremenu kulturu roditeljstva. Pre nego predstavimo iskustva stvaranja *Andramolja* u kojima prepoznajemo našu potrebu da se deluje na savremenu kulturu roditeljstva, neophodno je osvrnuti se na to kako sagledavamo sam taj pojam. Savremenoj kulturi roditeljstva pristupamo kao načinu odgajanja dece u savremenom svetu, koji se zasniva na razumevanju da odgajanje dece predstavlja „individualnu veštinu ostvarivanja unapred definisanih ishoda dečjeg razvoja, čime se porodično vaspitanje redukuje na dijadne interakcije roditelj–dete, van konteksta društvenih struktura i vrednosti“ (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2020, str. 7). Osnovna pedagoška kritika savremene kulture roditeljstva upućena je upravo „vrednosno neutralnom kauzalnom modelu objašnjenja, čime se zanemaruje etička utemeljenost odgajanja dece, koja uključuje osetljivost na socijalne, ekonomske, kulturne, političke i rodne razlike“ (Ibid, str. 21).

U odgovorima koautora prikupljenih tokom intervjuja u okviru istraživanja, ova tema se ne izdvaja eksplicitno, osim kod Marije Malović, i to u jednom atipičnom obliku – ona deli svoj osećaj neuspeha iz današnje perspektive, u odnosu na sve što smo mi radile na temu delovanja na savremenu kulturu roditeljstva.

„Iako bih volela da mogu da kažem da smo imale veći uticaj na roditelje, čini mi se da je trend komercijalizacije detinjstva toliko jak, a roditeljstvo u kontekstu savremenog doba toliko

izazovno, da naši napori nisu imali značajnog odjeka. Sećam se da sam bila baš uzbuđena zbog svih naših pisanja koja su pratila razvoj Andramolja, a najviše zbog ideje pokretanja bloga. Mislila sam tada kako ćemo napraviti neku vrstu revolucije, kako ćemo biti izvor gde će roditelji pronalaziti potrebno uporište razuma u ovom ludom svetu i da sam se nadala da ćemo biti prepoznate kao važne, odnosno relevantne... Međutim, ispostavilo se da je za proboj na tržište zasićeno sadržajima namenjenim roditeljima potrebna ozbiljna marketinška strategija, a mi za to nismo imale kapacitete, a zapravo nismo imale ni volje da idemo tim putem.“

(Marija Malović, izvod iz intervjuja)

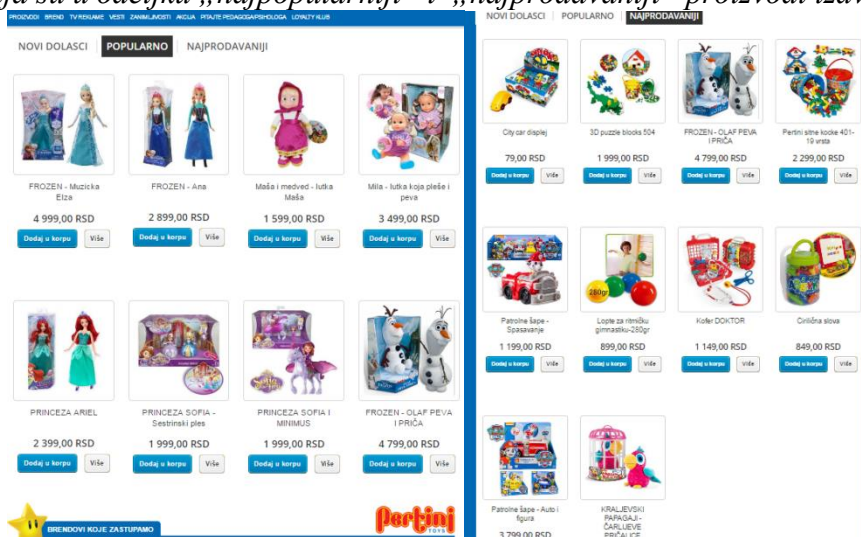
Ovim osvrtom Marija Malović sublimira njen opšti utisak o čitavom procesu naših stremljenja da značaj podrške dečjoj igri približimo roditeljima. Kako bismo sagledali naše napore da doprinesemo ovoj temi, u nastavku ćemo se osvrnuti na tragove iskustava koautora, u kojima se očitava naša perspektiva pitanja komercijalizacije detinjstva kao problema koji prepoznamo u okviru razmatranja savremene kulture roditeljstva.

Sagledavajući iskustva istraživanja uloge materijala za igru u dečjem odrastanju, vidljivo je (što će u nastavku i biti predstavljeno), da sam ova istraživanja i promišljanja najpre ja pokretala u okviru našeg koautorskog tima. Isečci iz politekstualne dokumentacije pružaju podatke koji ukazuju da sam na samom početku istraživanja materijala za igru najpre bila usmerena na pitanje marketinških poruka koje industrija igračaka šalje roditeljima. Težila sam da u javnom diskursu pronađem potvrdu mojih pretpostavki da je, pored prethodno opisanog akademskog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta, u javnosti dominantan pristup u kome se neguje komercijalizacija detinjstva (Miškeljin, 2022), a koju sagledavamo kao „usmeravanje dece ka konzumerizmu i posmatranje detinjstva kroz prizmu marketinškog potencijala“ (Malović, 2019, str. 53). Tragove prvih pokušaja u tom pravcu pronalazim u mejlu koji sam razmenila sa kolegicom, zainteresovanom da više čuje o *Andramoljama* i podeli sa nama svoje uvide.

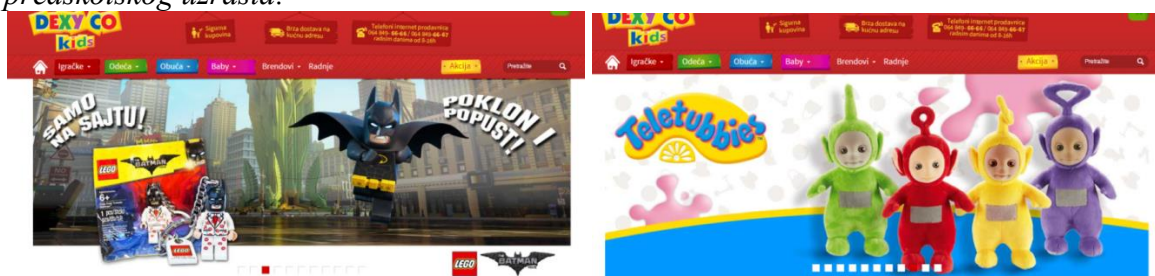
From: Milijana Lazarević <[redacted]>
 Date: Fri, 18 Aug 2017, 13:18
 Subject: Andramolje :*
 To: [redacted]

„...bilo bi dobro uraditi i detaljniju analizu tržišta i prikazati koje su to najzastupljenije, najprodavanije igračke za decu i koliko su one kreirane uz uzimanje u obzir potrebe za slobodnom igrom dece predškolskog uzrasta, a koliko su ograničene predstavama odraslih o igri, kreirane po šablonu i uz ograničavanje dece da misle u šablonima.

Na sajtu Pertinija su u odeljku „najpopularniji“ i „najprodavaniji“ proizvodi izdvojeni:



Na sajtu DEXY-co se ne mogu videti ove kategorije „najpopularnije“ i „najprodavanije“, ali sam izdvojila par slika, koje igračke su im istaknute na sajtu u vidu reklame trenutno, a namenjene su deci predškolskog uzrasta:



Na svom sajtu, Pertini ima sledeću reklamu:



Dakle, oni su ovde naveli da je kod njih moguće pronaći sve igračke koje doprinose pravilnom rastu i razvoju naše dece, ali to nije onih 5000 igračaka koje stoje u regularnoj ponudi sajta, nego su to specijalizovane montesori igračke (što navodi na pitanje: da li onda ove prve ne doprinose pravilnom rastu i razvoju deteta?). Ovde je zanimljivo i to što govore da mi, odrasli – roditelji, tim igračkama treba da usmerimo dete u zdravo i srećno odrastanje, dakle ne može dete da se usmeri samo?, već od nas i igračaka koje smo mi odabrali zavisi sreća naše dece.“

(Milijana Lazarević, izvod iz mejl prepiske)

U ovom mejlu možemo prepoznati moj pokušaj da sagledam šta je to što se na tržištu igračaka izdvaja kao „popularno“, te kakve poruke industrija igračaka šalje roditeljima na temu odabira igračaka za dete. Gotovo sve igračke koje su predstavljene kao najpopularnije i najprodavanije, mogu se svrstati u grupu gotovih igračaka, koje imaju jednoznačenjsku formu i koje su usmerene na „tipsku igru“ (Pavlović Breneselović i sar., 2022, str. 75). Jedino se od predstavljenih igračaka mogu izdvojiti kocke i 3D puzzle kao materijali za igru kojima nisu unapred definisana značenja i namena u igri. Ipak, i oni su, kao i sve druge igračke predstavljene u izvodu iz mejla, napravljeni od plastike, što je uvid značajan za naše preispitivanje odnosa prema suživotu, koje će biti predstavljeno u okviru sledeće pod teme. U poslednjem pasusu predstavljenog mejla prepoznaje se moj pokušaj da sagledam skrivenu nameru poruke na sajtu prodavnice dečjih igračaka, kojima se roditelji upućuju da se obrate stručnjacima sa ovog sajta, za besplatne konsultacije pri odabiru igračke. Porukama „sve na jednom mestu za pravilan rast i razvoj vašeg deteta“ i „usmerite vaše dete u zdravo i srećno odrastanje“, roditelji se upućuju da je dete pasivan učesnik sopstvenog odrastanja, te da od roditeljskih izbora i materijalnog bogatstva zavise sreća i uspeh dece (Malčić i sar., 2021). Marić Jurišin i Klemenović (2018) ukazuju da dominantan oblik obrazovanja današnjih roditelja predstavlja „samoobrazovanje posredstvom različitih vrsta medija, kao što su televizija, novine, forumi, sajtovi, priručnici i druga pedagoško-psihološka literatura“ (Ibid, str. 187), čime preispitivanje poruka koje dolaze do roditelja posredstvom ovih medija dodatno dobija na značaju.

Analizu poruka koje industrija igračaka upućuje roditeljima možemo povezati sa prethodno istaknutim razumevanjem savremene kulture roditeljstva kao vrednosno neutralne (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2020), oblikovana kroz neoliberalni diskurs (Miškeljin, 2022), u čijoj osnovi je „dominacija pozitivističke paradigme i komercijalizacija“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 2). U okviru neoliberalnog diskursa detinjstvo se sagledava kao put ka odraslosti,

a dete kao “biće u nastajanju” (Miškeljin, 2022, str. 40), čime se kroz “dominantan narativ ... kreira i ekonomski i politički orijentiše i pozicionira dete kao roba i potrošač” (Bruns, 2005; Dahlberg et al, 2007; prema Miškeljin, 2022, str. 67). U predstavljenoj analizi poruka koje industrija igračaka upućuje roditeljima, može se prepoznati pokušaj ukazivanja na postojanje naučne zasnovanosti potrebe da njihovo dete poseduje određene igračke, što najčešće predstavlja tendenciozno tumačenje naučnih nalaza, u korist komercijalizacije.

Može se zaključiti da sam zauzela kritički odnos prema dominantnim proizvođačima i distributerima igračaka i materijala za igru u Srbiji, prvenstveno iz spoznaje da sam i ja – pedagog, „upijala“ ove poruke koje nam šalje industrija igračaka, te je moje dete odrastalo u izobilju igračaka, za koje sam osvestila da ih retko ili kratko koristi u igri, ali i da je većina tih igračaka stereotipna, sa unapred definisanim značenjima i sa malo mogućnosti za njihovu transformaciju.

„Zovem Vanju i delim ovu moju zabrinutost sa njom... Hajdemo da nešto uradimo po tom pitanju! Roditelji nisu krivi, oni misle da nemaju alternativu! Njima prodavci igračaka govore da je dobro kupiti neku igračku jer će onda mame moći duže da piju kafu na miru... I onda mame misle da je to merilo dobre igračke... Nisu mame krive. Mi smo!“

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na: <https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)

U ovom izvodu iz blog teksta možemo prepoznati da sam u komunikaciji sa Vanjom Jovanović nastupila iz pozicije pedagoga kod koga se javila odgovornost da deluje u skladu sa ličnim uvidima, što je pokrenulo motiv za promenom. U tragovima mojih iskustava ovaj motiv za delovanjem na savremenu kulturu roditeljstva se jasno prepoznaje, ali kao što je prethodno pomenuto – u intervjuu sa ostalim koautorima, samo Marija Malović eksplicitno ukazuje na lični odnos prema ovom pitanju.

Iako nije tokom intervjuja eksplicitno iskazano, te iako ne postoji mnogo tragova o našim individualnim iskustvima, u kolektivnim iskustvima koautora je moguće prepoznati zajednički odnos o potrebi delovanja na savremenu kulturu roditeljstva. Primeri zajednički konstruisanih narativa o našoj perspektivi komercijalizacije detinjstva i u skladu sa tim – potrebi delovanja na roditelje, mogu se pronaći u prijavama u okviru konkursa za društveno odgovorne projekte:

...kreiranje *Andramolja* predstavlja deo šireg procesa pedagoškog delovanja na kulturu odraslih, koja u našoj zemlji sa procesom modernizacije sve više ima monopol nad odrastanjem dece, jer određuje prostor, vreme i način na koji će se deca igrati... Razvoj potrošačkog društva praćen je svojevršnom komercijalizacijom detinjstva i roditeljskim težnjama koje ponekad nisu pedagoški opravdane. Smatramo da je naša profesionalna obaveza da doprinesemo transformaciji pedagoške kulture roditelja...

(Izvod iz prijave za konkurs programa *Forum za zelene ideje*, maj 2017. godine)

...Naime, u savremenom svetu koji teži u obrazovnim okvirima standardizaciji, a u potrošačkim okvirima komercijalizaciji detinjstva, kvalitetna i nesputana igra koja predstavlja prirodan način učenja je sve manje deo dečjeg odrastanja. Razvoj potrošačkog društva doprineo je da su današnje igračke više oblikovane tržišnim i komercijalnim interesima nego potrebama same dece... Time smo doveli do paradoksa da iako igračke nikada deci nisu bile dostupnije, njihova obrazovna vrednost je sve manja.

(Izvod iz prijave za konkurs programa *Forum za zelene ideje*, jun 2019. godine)

Naši pokušaji delovanja na savremenu kulturu roditeljstva rezultirali su istraživanjem u kome smo Marija Malović i ja ovu temu sagledale kroz određene prakse kupovine igračaka iz ugla odraslih (Lazarević i Malović, 2021), kao što je učestalost kupovine igračaka, kao i način odabira igračke za decu. U ovom istraživanju smo došle do uvida da 60% učesnika istraživanja igračke za decu kupuje jednom u tri meseca ili češće, a da su gotove igračke deci uglavnom kratko zanimljive

– najčešće nekoliko meseci nakon kupovine (Ibid). Ovo istraživanje podstaklo nas je da pokrenemo blog na našem sajtu (dostupno na: <https://andramolje.com/blog>), a o kome je Marija Malović govorila, što je predstavljeno u prvom izvodu iz intervjua u okviru ove podteme. Na tom blogu se našlo 10 tekstova usmerenih na preispitivanje odrastanja u savremenom svetu iz različitih perspektiva, a čiji autori nismo bile samo mi, već i druge naše kolege i stručnjaci. Osećaj Marije Malović – da sve što smo radile nije uticalo na roditelje u meri u kojoj smo očekivale, dodatno može biti potkrepljen njenim uvidom da količina uložene energije u kreiranje „sadržaja“ namenjenog roditeljima nije rezultirala očekivanom reakcijom roditelja u vidu povratnih informacija, koje bi predstavljale neki vid materijalizovanog priznanja da je naš trud imao smisla.

„...naš pristup zahteva mnogo više uložene energije da se poruka pošalje [od pristupa industrije igračaka usmerene na kreiranje komercijalnih sadržaja], a takve poruke sporije putuju ka roditeljima, upravo zbog te zasićenosti javnog diskursa sadržajima. Kad kažem da treba više energije imam na umu da smo mi svako naše obraćanje pažljivo uobličavale, promišljale, doterivale, pre nego što smo reči puštale da odu ka roditeljima. I pored svega toga imam osećaj da nas nije puno roditelja čulo.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Ipak, ovakav utisak možemo okarakterisati kao kreiran na osnovu ličnih očekivanja od naših aktivnosti usmerenih ka roditeljima, a ispostaviće se da kao koautori nismo uvek delile i ista očekivanja.

„Za razliku od Marije Malović, ja nisam očekivala da ćemo u par meseci naših intenzivnih aktivnosti na blogu i društvenim mrežama promeniti odnos roditelja prema kupovini igračaka, ali jesam očekivala da temu o igračkama za decu roditelji prepoznaju kao relevantnu i za njih značajnu. To su potvrdile i brojne povratne informacije koje su nam slali oni koji su čitali naše tekstove na blogu (najčešće nama potpuni stranci). Ono što sam iz ovog procesa naučila je da je potrebno da drugačije „rasporedimo“ našu energiju i umesto kroz intenzivne kratkoročne „akcije“, na savremenu kulturu roditeljstva delujemo kontinuiranim prisustvom i kontinuiranim delovanjem u javnosti.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

U okviru ove podteme, važno je osvrnuti se i na postojanje protivurečnog odnosa u našem iskustvu stvaranja *Andramolja*, između – s jedne strane naše potrebe da se deluje na savremenu kulturu roditeljstva (time što ćemo zagovarati promišljenu kupovinu igračaka), te s druge strane proizvodnju polustrukturiranog materijala za igru (koji se u jednom trenutku našao u prodaji).

„...mi bismo samo da roditelje ohrabrimo da podrže i podstiču igru... Ne bismo da postanemo prodavci igračaka.“

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na: <https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)

Predstavljeni izvod iz teksta ukazuje na moj pokušaj da sagledam i razumem „logičnost“ u našim odlukama u procesu stvaranja *Andramolja*. Transparentno smo problematizovale načine na koje industrija igračaka podstiče konzumeristički odnos dece prema igračkama, a roditeljima šalje poruku da je za „zdravo i srećno“ odrastanje njihove dece potrebno da kupe „specijalizovane edukativno-didaktičke materijale“. Paralelno s tim, mi smo razvijale *Andramolje* kao polustrukturirani materijal za igru, koji po svim svojim karakteristikama podržava otvorenu igru, potiče od ekoloških materijala i proizvodi se u saradnji sa društveno odgovornim proizvođačima, ali da bi došao do deteta, mora se proći proces kupovine, jednako kao što se prolazi kada se kupuju gotove igračke.

„...mislile smo da smo smislile sjajan plan - igračkom (*Andramoljama*) postajemo vidljive široj zajednici i otvaramo sebi prostor za problematizovanje upravo tržišta igračkaka.“

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na: <https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)

Izvod iz teksta predstavlja moje zapažanje da se *Andramolje* nalaze u prodaji, jer smo verovala da ukoliko imamo konkretan materijal za igru koji možemo ponuditi roditeljima i široj zajednici, to će pre privući njihovu pažnju na pitanja koja otvaramo, nego ukoliko istupamo u javnosti isključivo kroz problematizovanje dominantnih poruka koje industrija igračkaka upućuje deci i roditeljima. Može se reći da su *Andramolje* predstavljale naš materijalizovani pokušaj uspostavljanja veze sa roditeljima, a kako bismo delovale na savremenu kulturu roditeljstva.

„Mi smo imale potrebu da nešto promenimo, ali smo pretpostavljale da ćemo više pažnje dobiti ukoliko imamo šta da ponudimo osim pedagoške perspektive. Priča koju smo gradile oko *Andramolja* uvek je oslikavala ovo naše uverenje – svaku situaciju smo koristile da ukažemo na to da deci nisu potrebne gotove igračke, čak da nije potrebno uopšte im kupovati igračke da bismo podržali građenje njihove igre, a time i njihov razvoj i učenje.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Iz ove perspektive, moje etičke dileme (o kojima će u narednom odeljku biti više reči) koje se tiču opravdanosti stvaranja *Andramolja*, rezultat su upravo uvida da je industrija igračkaka već zasićena, čak i ekološkim i inspirativnim igračkama, te da je potrebno pitanju komercijalizacije detinjstva preko igračkaka pristupiti na drugačiji način. Ovi moji uvidi tokom perioda stvaranja *Andramolja* dugo nisu bili osvešćeni, zapravo – tek sam ih pisanjem ove studije smestila u jedan, za mene koherentan etičko-onto-epistemološki okvir (Barad, 2007; Geerts & Carstens, 2019).

c) Potreba da se bude odgovoran prema *suživotu*

Preispitivanje potrebe da se bude odgovoran prema *suživotu* otvaramo promišljanjem etičko-onto-epistemološkog okvira, kojom smo prethodni odeljak zatvorili. Period u kome živimo obeležavaju „klimatske promene, zagađenja vode, nestanak sve većeg broja biljnih i životinjskih vrsta, enormni dispariteti između bogatih i siromašnih“ (Shotwell, 2016, str. 111), što predstavlja krizu zamršenih odnosa živog i materijalnog sveta, kao rezultat „kapitalističkog modernizma“ (Ibid) u kome se nalazimo. Možemo reći da doba u kome živimo predstavlja period „planetarne krize“ (Mickey, 2015, str. 2), koja zahteva „korenite onto-etičke transformacije postojećih pedagoških i epistemoloških sistema“ (Geerts & Carstens, 2019, str. 917).

Koristimo termin *suživot* da opišemo kompleksne, međuzavisne odnose ljudi sa svojim materijalnim i nematerijalnim okruženjem. Međuzavisnost sagledavamo kroz spoznaju „da smo i mi sami, kao ljudska bića fizički konstituisani od materijalnog“ (Shotwell, 2016, str. 77), kao i da se svaki naš postupak ogleda u odnosu na njegovo delovanje na širi kontekst – u odnosu na trag koji ostavlja u svetu. Upravo ovaj trag koji ostavljamo u svetu može biti sagledan kao etička-onto-epistemologija, razumevanje da su etika, znanje i biće isprepletani i neodvojivi, te da je postojanje sveta, ali i naše postojanje-u-svetu „duboko etička stvar“ (Barad, 2007, str. 185). Otvarati etičko-onto-epistemološka pitanja znači pokrenuti pitanje odgovornosti, ne samo za tragove koje ostavljamo u svetu, već i za ono šta svet u našoj zapetljanosti postaje, za ono šta mi postajemo u odnosu sa svetom, kao i preispitivanje (ne)postojjećih mogućnosti postajanja (Ibid).

Pitanje odgovornosti prema *suživotu* pronalazimo u jednom od prvih tragova iskustva stvaranja *Andramolja*. U razmeni mejlova ispisala sam rečenicu koja ukazuje na prvo javljanje moje potrebe kao koautora da budemo odgovorni prema *suživotu*, a koja će oblikovati određene dalje korake u stvaranju *Andramolja*.

From: Milijana Lazarević <[REDACTED]>

Date: Fri, 24 Mar 2017, 12:28

Subject: Svakojaka razmišljanja :)

To: [REDACTED]

„...iz neke moje unutrašnje potrebe da celim svojim bićem mogu da branim i stanem iza onoga što radim - sve što budem radila volela bih da bude društveno odgovorno.“

(Milijana Lazarević, izvod iz mejl prepiske)

Iz lične etičko-onto-epistemološke perspektive, ukoliko nije društveno odgovorno, neće biti u skladu sa „celim mojim bićem“, tačnije sa vrednosnim okvirom mog bića. Tragajući za korenom ove potrebe da sve što radim bude društveno odgovorno, zabeležila sam promišljanja o mogućim motivima za temeljnim istraživanjem ekoloških i društvenih aspekata proizvodnje materijala za igru, kao i potrebu da se u svim tim aspektima vodimo okvirima solidarne ekonomije¹².

„Da li je moj motiv, pre svega, da sve što na profesionalnom planu radim bude usklađeno sa vrednostima koje su mi bliske u odnosu na rad sa decom? Da li imam potrebu da u svojoj profesiji dam svoj maksimum? U mom sećanju postoji jedan snažan utisak o priručniku sa radionicama za decu o tome kako igračke putuju do njih. Tu knjigu sam pronašla na samom početku istraživanja ove teme. Dugo sam kasnije tragala za tom knjigom i nisam uspela da je pronađem, ali se sećam da je jedna radionica sadržala pismo deteta čiji roditelji rade u fabrici igračaka u zemlji jeftine radne snage, a koje govori o tome da ne samo da njegovi roditelji nemaju dovoljno novca da mu za Novu godinu poklone igračke koje proizvode, već i da oni neće biti kod kuće za praznike, jer su tada u fabrici kapaciteti proizvodnje podignuti na maksimum. Saznanje da je radionica kreirana na osnovu istinitih iskustava zaposlenih u fabrikama igračaka i njihove dece, ostavilo je snažan utisak na mene kao majku, a pre svega na mene kao pedagoga. To je momenat koji je sublimirao sve moje utiske o odrastanju u konzumerističkom svetu i koji me je podstakao da u timu koautora Andramolja postanem najglasniji zagovornik etičkih pitanja proizvodnje materijala za igru.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)

Suživot na planeti Zemlji u dvadeset prvom veku znači osećaj „koegzistiranje sa nebrojenim drugim bićima u vreme planetarne krize“ (Mickey, 2015, str. 2). Potreba da se izađe iz te krize može predstavljati motiv za građenje etičkih praksi, kao načinu promene destruktivnih odnosa sa svetom. Moju potrebu da proizvodnja *Andramolja* bude odgovorna, prepoznajem kao težnju da doprinesem proaktivnim delovanjem u meni bliskom području – smanjenju negativnih uticaja koje komercijalizacija igračaka ima po detinjstvo.

U iskustvima ostalih koautora, takođe se kod Marije Kojić prepoznaje promišljanje o suživotu, ali iz drugačije perspektive. Ona je tokom svog istraživanja u vrtiću, pored toga što je okruženje vrtića prepoznala kao neinspirativno, uvidela i da ono sa zdravstvenog aspekta negativno utiče i na dečji razvoj, ali i na zdravo životno okruženje.

„Na na polju materijala nisam zatekla bolju situaciju, naprotiv, tu je došlo do nazadovanja zbog ekspanzije plastike kao novog materijala. Nisam zagovornik reciklaže jer smatram da time samo dajemo alibi proizvođačima plastike da proizvodnju nastave u još većem kapacitetu. Smatram da upotrebom prirodnih materijala i kreiranjem proizvoda koji mogu dugo da traju jedino možemo napraviti zdravo okruženje za decu i buduće generacije. Mislim da nema razloga pominjati i

¹² Solidarna ekonomija predstavlja pristup kreiranju poslovnih modela, ne sa primarnim motivom profita, već sa ciljem transformacije ekonomske realnosti u pravcu rešavanja različitih društvenih problema (Jakovljević, 2018). Solidarnu ekonomiju možemo smatrati „pokretačem društvene promene prema alternativnom društvu u odnosu na današnji neoliberalni kapitalizam“ (Matković i Baturina, 2021, str. 83).

naglašavati da su prirodni materijali sa zdravstvenog aspekta jako važni, to je danas, nakon pronalaza mikroplastike u placenti sasvim očigledno.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

U osvrtu Marije Kojić na pitanje ekspanzije plastike kao dominantnog materijala u proizvodnji igračaka, može se prepoznati njen odnos prema današnjem okruženju kao „nezdravom“. Naspram plastike, kao dominantnog materijala u proizvodnji dečjih igračaka, Marija Kojić ističe prednosti i senzorne karakteristike prirodnih materijala kao nešto što smatra značajnim u dečjem odrastanju.

„Taktilnost je takođe jedan od važnih činioca u dečjoj percepciji, miris različitih prirodnih materijala takođe. Ukoliko ukinemo sve te prostorne elemente doživljavanja nekog prostora ili predmeta u trećoj dimenziji, možemo sve svesti na ekran i dve dimenzije, što nikako nije dobro za dečji razvoj.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

Korišćenje prirodnih materijala u dečjoj igri možemo sagledati kroz spoznaju Marije Kojić da su na taj način deca u direktnom kontaktu sa živim svetom, čime je i samo njihovo iskustvo otelovljeno kroz trodimenzionalni doživljaj sveta.

Uvid, ne samo da živimo u vreme planetarne krize, već da ta planetarna kriza podrazumeva da veći deo ljudi na planeti živi u „razorenim predelima“ (Tsing, 2015, prema Shotwell, 2016, str. 9), nastalim usled događaja koji su promenili i oštetili ekosisteme i biosferu, otvara novi pogled na pitanje odgovornosti prema suživotu. Istražujući literaturu, pronašla sam knjigu *Protiv čistote: živeti etički u kompromitovanim vremenima* (Shotwell, 2016), koja me je inspirisala da promišljam o motivima koji leže u mojoj potrebi da se u stvaranju *Andramolja* odnosimo odgovorno prema suživotu, što sam zabeležila u svom dnevniku.

„Primer iz knjige Alekse Šotvela, koji govori o etičkoj brizi zbog konzumacije pića iz plastične čaše, dok se vozi avionom kao jednim od najvećih zagađivača planete, podstakao me je na promišljanje da smo mi, a najpre ja, pokušavale da svaki segment proizvodnje Andramolja u potpunosti preispitamo iz perspektive odgovornog odnosa prema suživotu, sa (nesvesnim) ciljem rešavanja krize zdrave životne sredine.“

(Milijana Lazarević izvod iz dnevničkih beleški)

U mojim iskustvima prepoznaje se potreba za društveno angažovanim odnosom prema suživotu, kojim kroz stvaranje *Andramolja* težimo ne samo kreiranju zdrave životne sredine za odrastanje, već i podršci stvaralačkog potencijala dece i odraslih, kreiranjem materijala za igru koji podstiču stvaralačke procese. Mogli bismo ovu potrebu sagledati kao naša stremljenja da kreiramo materijal koji ima takve karakteristike da doprinosi ispoljavanju stvaralačkog potencijala u igri kao razvoju kapaciteta fleksibilnosti – jedinstvenom ljudskom kapacitetu koji je u srži svih otkrića (Krnjaja, 2010). Podržati stvaralački potencijal u igri, te razumeti igru kao „kapacitet fleksibilnosti u dejstvu“ (Marjanović, 1979, str. 9) znači podržavati sveukupni dečji razvoj i učenje i težiti društvenom progresu u pravcu nalaženja rešenja za suživot.

Marija Malović je pitanje odgovornosti prema suživotu zasnovala na vrednostima koje delimo, ali i specifičnije – na paradigmatomskom okviru iz koga kao pedagozi istupamo.

„Kako je stvaranje Andramolja zahtevalo upuštanje u svet preduzetništva, naravno da mi je bilo važno da u tom procesu sve vrednosti koje delimo nas 4 i na kojima smo i zasnovala stvaranje Andramolja budu utkane i u proces njihove proizvodnje. Solidarno preduzetništvo ja sam razumela kao pravac u preduzetništvu koji je usklađen sa našim paradigmatomskim pedagoškim pristupom.

...vodilja u odabiru spoljnih saradnika bila je i ta potreba da se saraduje sa ispravnim ljudima – onima koji su pravedni, kojima je stalo do okoline, do drugih ljudi, koji nisu sebični i koji

nisu motivisani isključivo profitom... ali isto tako i onima koji su profesionalni. Postoji tu i onaj unutrašnji kompas koji je u odabiru saradnika govorio – ovo je osoba sa kojom delimo vrednosti, možemo da sarađujemo ili sa ovima se ne razumemo, nema uslova za saradnju.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Iskustvo Marije Malović govori o njenoj potrebi da sve što profesionalno radi, a tiče se dece, bude usklađeno sa vrednostima u okviru pristupa koji u svom radu promovise. Takav pristup profesiji pedagoga možemo sagledati kroz „diskurs demokratskog profesionalizma“ (Miškeljin, 2019, str. 132) u okviru koga se profesija pedagoga sagledava kao „etička praksa, koja je vođena vrednostima i bazirana na deljenju moći, kroz preuzimanje i deljenje profesionalne odgovornosti“ (Ibid, str. 136). Slično Marijinom razumevanju odgovornosti kao neodvojive dimenzije profesionalnog delovanja, pronalazim vlastito razumevanje u izvod iz mojih odgovora u okviru intervjua za *Studio Constructory* – dizajnerski studio koji se bavi dizajnom proizvoda za decu.

„Naša lična i profesionalna uverenja su se reflektovala tako i na naš posao: kako pomiriti naše potrebe da se Andramolje proizvode jednako odgovorno kao što se i mi ophodimo prema deci i samom radu sa decom.“

(Milijana Lazarević, izvod iz intervjua, objavljenog 12. jula 2020. godine. Dostupno na: <https://www.facebook.com/studioconstructory>)

Na osnovu ovih uvida možemo potrebu da se bude odgovoran prema suživotu povezati sa idejom da takva odgovornost može dovesti do rešavanja krize korišćenja štetnih materija u proizvodnji igraćaka. Ova ideja je u mom iskustvu nastala iz osećaja nepravde, nelagode i odgovornosti za posledice razvoja industrije igraćaka po dečje odrastanje, ali i po sveukupan suživot. Marija Kojić slično mojoj perspektivi, proizvodnju ekoloških igraćaka doživljava kao odgovor na krizu zagađenja planete plastikom i stvaranje „zdravijeg okruženja za buduće generacije“. Marija Malović u deljenju svog iskustva, pitanje suživota povezuje sa pitanjem odnosa unutar tima i deljenju vrednosti koje svaka od nas u tim unosi, a koje dalje oblikuju sve naše akcije, pa i postupanje u odnosu na odgovornost prema prirodnom i društvenom okruženju.

U izvodu iz projekta kojim smo konkurisali na konkursu programa *Forum za zelene ideje*, možemo pronaći objedinjene naše ključne uvide o „otisku“ koji industrija igraćaka ostavlja u suživotu sa ostatkom sveta, kao i naš odnos prema tom pitanju (a koji je prethodno interpretiran kroz naša individualna iskustva).

Težnja za kreiranjem humanijeg okruženja za odrastanje direktno je u vezi sa ekspanzijom industrije igraćaka, kojom se razvila i potreba proizvođača za omasovljavanjem proizvodnje i smanjenjem troškova proizvodnog procesa. To je dovelo do preseljenja gotovo svih velikih proizvođača u zemlje jeftine radne snage, te je danas oko 80% svih igraćaka na svetu napravljeno u Kini¹³. Procesi masovne proizvodnje najčešće ne uvažavaju potrebe zaposlenih, naprotiv – teži se optimizaciji troškova automatizacijom proizvodnog procesa i/ili smanjenjem odnosa visine naknada i proizvodnog učinka.

Potreba kreiranja zdravijeg okruženja za odrastanje ogleda se u činjenici da je danas oko 90% igraćaka na svetu napravljeno od plastike¹⁴, što predstavlja veliki ekološki ali i zdravstveni problem. Plastika zagađuje životnu sredinu jer se ne razgrađuje, a dodatno zabrinjava podatak da

¹³ Wong, B. (2018). “China’s Toy Market” *HKTDC Research Data*. Preuzeto sa: <http://china-trade-research.hktdc.com/business-news/article/China-Consumer-Market/China-s-Toy-Market/cem/en/1/1X000000/1X002MRF.htm> (Napomena: fusnota preuzeta iz teksta projektne prijave)

¹⁴ Preuzeto sa: <https://www.romper.com/p/plastic-toys-are-a-huge-environmental-problem-but-you-can-make-a-difference-62689> (Napomena: fusnota preuzeta iz teksta projektne prijave)

je „vek“ trajanja jedne plastične igračke 6 meseci, nakon čega ona završi na deponiji, ili u okeanu (oko 80% plastičnih igračaka), dok se samo mali procenat reciklira¹⁵. Mnoge igračke od plastike nisu zdravstveno bezbedne, jer u sebi sadrže toksične supstance. Tako industrija igračaka predstavlja jedan od velikih zagađivača životne sredine, jer i ukoliko se teži upotrebi ekoloških materijala kakvo je drvo, njegovim eksploatacijom i nekontrolisanom sečom dodatno se narušava ekosistem.

(Izvod iz prijave za konkurs programa *Forum za zelene ideje*, jun 2019. godine)

Tokom intervjua, četvrti koautor, Vanja Jovanović nije govorila o aspektima društvene odgovornosti u stvaranju *Andramolja*. Stoga se, sem u tragovima zajedničkih iskustava, odgovornost prema suživotu u njenom iskustvu ne izdvaja kao relevantna tema za promišljanje motiva promene kojim smo se vodile u stvaranju *Andramolja*.

4.1.2. Stvaranje *Andramolja* kao transformativni proces

Proces dolaska do dizajna, tj. forme i funkcije *Andramolja* nije linearan. On svedoči o mnogo pokušaja, izmena, prilagođavanja, odricanja od zamišljenog i stvaranja novog. Dizajn *Andramolja* nije nastajao kao rezultat jasne ideje zbog čega svaki od delova treba da ima određenu formu i funkciju, već najpre na osnovu naših opštih uvida o karakteristikama materijala koji podržavaju otvorenu igru: da je potrebno da njihova forma bude drugačija u odnosu na tipične igračke, čime decu pozivaju da ih istraže; da svaki element bude transformativan, kako bi se mogao koristiti na više načina u igri; da elementi ne budu zasićeni simbolima i značenjima, već da dete/deca mogu sama da im daju značenja u igri; da ih deca mogu koristiti samostalno ili u grupi; da dizajn bude rodno neutralan. Ovi naši uvidi o karakteristikama materijala koji podržavaju otvorenu igru rezultat su našeg prethodno učenja, istraživanja i isprobavanja u praksi. Kako dizajn *Andramolja* nije bio unapred zamišljen, već smo do njega dolazile istraživanjem, isprobavanjem, preispitivanjem, tako je i čitav proces stvaranja *Andramolja* bio dinamičan i neizvestan.

Vanja Jovanović opisuje korake kroz koje smo prolazili u procesu stvaranja *Andramolja*, sa porukom da kada smo se u taj proces upustile nismo očekivale koliko će on biti kompleksan i koliko će zahtevati našeg prilagođavanja i učenja, za nas do tada, potpuno nepoznatih segmenata stvaranja jednog proizvoda.

„Ispostaviće se, da je mnogo toga trebalo da se radi. Pretraživanje sajtova, čitanje literature, zapisivanje i crtanje ideja, vožnja kolima do različitih delova grada i u druge gradove, razgovori sa decom, pedagoška istraživanja, beleženje zapažanja i zaključaka, nabavka sirovina, skladištenje, pisanje članaka, prevođenje, osmišljavanje reklamnih materijala, predstavljanje ideje u različitim krugovima, fotografisanje, heklanje, šmirglanje, premazivanje, praćenje konkursa, pisanje predloga projekta, odlasci na seminare, obuke, snimanja, izrada prototipa, isprobavanje funkcionisanja napravljenih delova i predmeta, analiziranje onog što je urađeno i dogovaranje o onom što treba da se uradi, izrada prezentacija i prezentovanje, sabiranje, preračunavanje, pravljenje i čekiranje lista, pakovanje...“

(Vanja Jovanović, izvod iz intervjua)

Prethodno je (vidi Sliku 7.), u predstavljanju početnih promišljanja o materijalima za igru, prikazan prvobitni izgled i forma *Andramolja* – kutija sa (dominantno) materijalima iz prirode. Početna ideja (dok smo Vanja Jovanović i ja činile tim) bila je da posredstvom kutije u kojoj se dominantno nalaze nestrukturirani materijali, promovišemo značaj otvorene igre. Ova početna ideja

¹⁵ Preuzeto sa: <https://fashnerd.com/2018/05/ecobirdy-sustainable-recycling-innovative-technology/> (Napomena: fusnota preuzeta iz teksta projektne prijave)

je, kroz učenje o procesu stvaranja proizvoda, a usred usklađivanja sa zakonskim propisima, pretrpela značajne izmene.

„Mi smo bile svesne potencijala nestrukturiranih materijala u igri, ali smo u istraživanju propisa shvatile da se ova vrsta materijala u standardima u oblasti igraćaka ne prepoznaje. U razgovoru sa direktorom Instituta za standardizaciju i predstavnicom sektora za standarde u oblasti igraćaka došle smo do uvida da se zakonskim okvirima dominantno regulišu pitanja proizvodnje igraćaka od plastike, te da je oblast koja se tiče igre nestrukturiranim materijalima zapravo neuređena. Bile smo začuđene i zabrinute zbog nerazumevanja stručne javnosti (stručnjaka koji donose standarde u oblasti igraćaka) u odnosu na važnost ove teme. U tom trenutku nismo mogle da pronađemo način za naše pokušaje da istupimo u javnosti i promovišemo nestrukturirane materijale, a da to bude u skladu sa zakonskim okvirima. Stoga smo napravile pauzu i prestale da se bavimo ovom temom neko vreme.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)

Nakon pauze, koja je trajala gotovo godinu dana, u prvo slučajnim, a kasnije i namernim razgovorima sa Marijom Kojić i Marijom Malović, otvorile su se nove ideje o mogućnostima daljeg razvoja *Andramolja*. Promenu u promišljanju dizajna *Andramolja* donela nam je Marija Kojić svojim dizajnerskim uputstvima, kao i Marija Malović predstavljajući nam svoje iskustvo posete muzeju u Minhenu, u kome je u prostoru koji je zamišljen kao mesto susretanja dece i odraslih sagledala kako i polustrukturirani materijali mogu biti jednako kao nestrukturirani, inspirativni za građenje igre.

*„Marija Kojić nam je svojim pristupom u dizajnu otvorila vidike da je važno da ne narušimo igrovni obrazac, a da forma kojom to podržavamo može da se menja... Krećemo u avanturu stvaranja forme *Andramolja*... Isprobavamo, sve što unesemo kao ideju vodi ka nečemu ili već viđenom ili nečemu što ipak definiše okvire igre. Nismo se dovoljno opustile, još uvek naše ideje nadvladavaju naša iskustva oblikovana u krutom sistemu. Utom se ...Marija Malović vraća sa puta i prepričava nam kako je u Minhenu u muzeju videla zid sa otvorima kroz koji deca mogu svašta da provlače... Pali se lampica... Rupice, provlačenje, klinovi, dodaj teksture kaže Marija Kojić... Dodaj dinamiku, oblike... Crtaj, žvrljaj, meri, probaj.... Još uvek čuvam veliku svesku punu prvih skica *Andramolja*.“*

(Milijana Lazarević, izvod iz blog teksta. Dostupno na:
<https://andramolje.com/public/blog/Licna-prica-o-andramoljama>)

Izvod iz teksta koji predstavlja moj pokušaj da pretočim sve doživljaje procesa stvaranja *Andramolja* kroz period od par godina, govori o tome da smo Vanja Jovanović i bile sigurne da radimo važnu i veliku stvar kada smo se upustile u istraživanje materijala za igru, dok su *Andramolje* imale formu kutije sa nestrukturiranim materijalima. Razočaranje koje je usledilo zbog odgovora da postojeći zakonski okvir ne podržava našu ideju, rezultat je našeg tumačenja da industrija igraćaka upravo podržava i održava postojanje svih onih problema zbog kojih se kod nas javio motiv za promenom.

„U celu priču sam pozvana da se uključim kada su već postojali neki obrisi ideje. Prvobitno sam samo želela da podržim vaš entuzijizam i da vam pomognem sa tehničkog aspekta. Svakako sam jako brzo počela da se osećam kao deo autorskog tima. Sećam se kutije sa raznim elementima iz prirode, koncepta i problematike da to stigne do korisnika u nedefinisanoj i izvornom formatu. Kasnije smo jedan po jedan deo razrađivali i rešavali paralelno i funkciju i izvodljivost elemenata.“

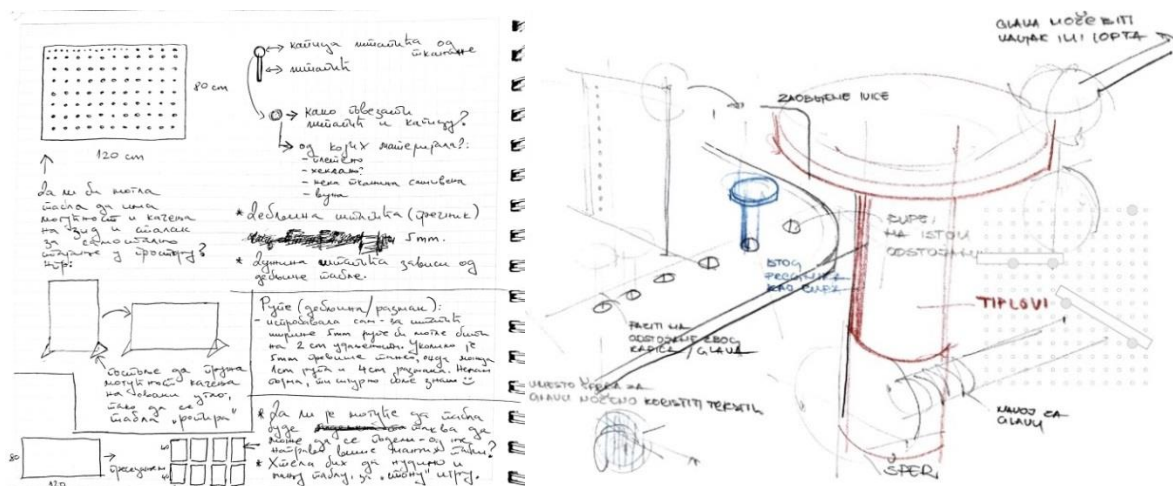
(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

Dnevnička beleška, predstavljena u nastavku, ukazuje na uvid da Marija Kojić nije samo kao dizajner „pomogla“ iz tehničkog aspekta, kao ona ističe, već da je svojim pristupom u dizajnu proširila i polje našeg razumevanja inspirativnih materijala za igru.

„Marija Kojić je u našu perspektivu „problema“ unela novi ugao sagledavanja istog. Lakoća kojim je ona govorila o otvorenom, transformativnom dizajnu materijala za igru, ulila nam je poverenje da materijali koji podržavaju otvorenu igru ne moraju biti isključivo nestrukturirani, da im odrasli mogu dati oblik i formu, ali takvu da ona pokreće stvaralačke procese, a ne da ih ograničava. Sećam se da sam negde na jesen 2018. godine, nakon što smo imale niz razmena kako bi taj materijal za igru mogao da izgleda, došla sa predlogom forme *Andramolja* kao polustrukturiranih materijala za igru, koji je kasnije Marija Kojić oblikovala iz svoje dizajnerske perspektive.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Na skicama u okviru Slike 9. predstavljene su početne ideje o formi *Andramolja*, čiji sam ja autor (skica levo) i predlozi dizajnerskih rešenja određenih elemenata koje je ponudila Marija Kojić (skica desno). Iz predstavljenih skica vidljivo je da su one nastale kada je ideja već bila dovoljno promišljena i konkretizovana, te da one gotovo u potpunosti upućuju na konačni oblik *Andramolja*, predstavljen u okviru Slike 10.



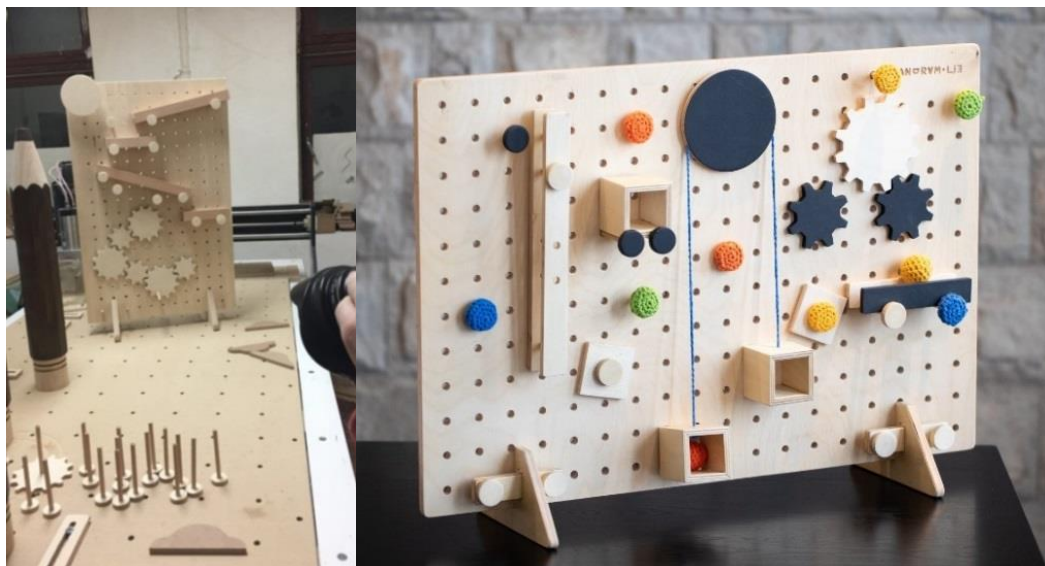
Slika 9. Skice *Andramolja* (levo – autor Milijana Lazarević; desno – autor Marija Kojić)

Neposredno nakon kreiranja prvih skica, izrađen je i prvi prototip *Andramolja*, što sam ja doživela kao materijalizaciju naše ideje, koja je do tog momenta postojala samo u našim razgovorima i na našim skicama i crtežima.

„Sećam se da sam bila veoma uzbuđena i malo zabrinuta, kako će sve ono što smo crtale, zamišljale, o čemu smo mesecima pričate, izgledati u stvarnosti. Ipak, kada sam ugledala prvi prototip, on je bio baš onakav kakvim sam ga zamišljala, a interesantno je i da su Vanja i Marije delile moj utisak – *Andramolje* koje su do tada „živele“ u našim glavama i na našim crtežima, dobile su svoju fizičku formu u stvarnosti.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Opisani proces stvaranja *Andramolja* možemo sagledati kao „stvaralačku aktivnost u imaginarnom prostoru“ (Sawyer, 2012, str. 90), u kojoj materijalizaciju stvaralačkog procesa predstavlja ono što je u našem slučaju činio prvi prototip *Andramolja*. Na Slici 10. predstavljen je izgled prototipa *Andramolja*, kao i njihov finalni oblik, do koga smo došli procesom koji je opisan u nastavku.



Slika 10. Prototip *Andramolja* (levo) i finalna forma (desno)

Iako bi se reklo da je dizajn predstavljen na skicama, prototipu i finalnom obliku *Andramolja*, veoma sličan, tj. da su izmene u procesu njihovog stvaranja minimalne, u našem iskustvu je proces prilagođavanja dizajna mogućnostima proizvodnje i dečjim uvidima, nešto što ističemo kao značajno.

„Dizajn se menjao i nakon povratnih informacija i zaključaka do kojih smo dolazile nakon testiranja prototipova. Ono što je bilo prioritet i čega smo se držale, jeste da Andramolje budu napravljene isključivo od prirodnih materijala, da ne koristimo plastiku i metal u izradi, niti štetne lepkove“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

„Andramolje su menjale oblik i funkciju, koliko je to proizvodni proces dozvoljavao, onda kada smo uočavale da neke naše zamisli u praksi „ne rade“ ili kada uočimo da nešto može da „radi“ bolje.

Ono na šta nismo mogle da utičemo, a imale smo nameru, jeste mogućnost korišćenja table sa obe strane. Iako je bilo jasno nakon posmatranja dece u igri da je prilazak tabli sa druge strane deci takođe inspirativan kao igra sa prednje strane table, jer na zadnjoj strani se javljaju drugačiji uvidi i drugačije mogućnosti za osmišljavanje igre.

...imale smo želju da osmislimo postolja koja će omogućiti da se Andramolje koriste sa poda, a ne da se kače na zid, jer smo uverene da je takva upotreba smislenija i ostavlja više mogućnosti kako za igru tako i za organizovanje prostora u vrtićima.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Predstavljeni izvod iz intervjua sa Marijom Malović ukazuje da čak i kada smo došle do uvida o značaju određenih formi *Andramolja* za građenje igre, ukoliko nismo mogle da osiguramo bezbednost korišćenja takve forme, mi smo od nje odustajale. Time smo pitanju bezbednosti davale prioritet u odnosu na prepoznati potencijal *Andramolja* u igri.

Marija Malović daje osvrt i na promenu našeg pristupa ulozi odraslih u podršci igri *Andramoljama*. Dok smo na početku govorile da *Andramoljama* nije potrebno uputstvo, jer ne želimo da sugerišemo njihove mogućnosti, vremenom se, u posmatranju igre (a u narednom odeljku ćemo videti i koje to momente izdvajamo kao „ključne“), izdvojila potreba da se obratimo odraslima koji uvek prvi dođu u kontakt sa *Andramoljama*, pre nego ih poklone deci.

„Vrlo brzo nam je postalo jasno da će igra zavisiti od toga kako se deci *Andramolje* predstave. Povezala bih ovaj uvid ne sa promenom oblika i funkcije samih *Andramolja* ali svakako da sa „Uputstvom bez uputstva“. Uputstvo u jeste deo celine iako ne utiče na oblik table i elemenata ali definitivno može da se dovede u vezu sa funkcijom.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Na Slici 11. prikazana je ilustracija uputstva koje prati *Andramolje*, a koje smo simbolično nazvale „Uputstvo bez uputstva“. Pun format ovog dokumenta dat je u Prilogu 8. Uputstva smo uvek prilagođavale odraslima kojima se obraćamo (najpre vaspitačima i roditeljima), ali su ta prilagođavanja bila minimalna, tj. suština poruke bila je ista – promovisati značaj inspirativnih materijala u građenju otvorene igre i dati smernice na koje načine odrasli mogu da podrže igru.

Dragi vaspitači i drugi odrasli, umesto decijem uputstvu namenjeno je vama. Mnogo puta smo do sada dobijale pitanja čemu služe *Andramolje*, kako se njima igra, kako one učuju na dečijem razvoju? Deca nam ne postavljaju takva pitanja, ona će sa *Andramolja*ma već sama znati kako i šta da se igraju, jer oni govore istim jezikom – jezikom beskrasnih mogućnosti. Ali znamo da smo mi odrasli i koji oblikujemo okruženje u kome deca odrastaju. Zbog toga ove redove ispisujemo za vas, da vam budu podrška, inspiracija, podsticaj u većim nastojanjima da podržite dečju igru.

U narednim redovima saznate o načinima na koje *Andramolje* mogu biti podrška dečjem razvoju i učenju, ali i o načinima na koje vi kao odrasli možete doprineti da se stvara magija zvana "igra beskrasnih mogućnosti".

Kako igra *Andramolja*ma doprinosi dečjem razvoju i učenju?

Andramolje nisu nastale slučajno. One su rezultat dugogodišnjeg istraživanja ekipe pedagoga o načinima na koji igra oblikuje procese dečjeg učenja i razvoja. Stvarale smo ih inspirisane Radom Emilia (Reggio Emilia) predupom u obrazovanju, kao i našim nacionalnim programom - Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ koje promovišu sliku deteta kao bića bogatog potencijalima, koje uči integritetno i razvija se u građenju odnosa sa drugima.

Mi verujemo da deca imaju složenu jeziku, jer ona svoje ideje, misli, osećanja mogu izraziti na 100 različitih načina, ali mi odrasli to često zaboravljamo i onda favorizujemo jedan način (tj. verbalno izražavanje). Zbog toga uz *Andramolje* dolazi "Uputstvo bez uputstva" kojim želimo da podstaknemo vas odrasle da podržite otvorenu igru, bez usagledjenih pravila i da prepoznate važnost različitih načina izražavanja koje deca u takvoj igri koriste.

Mi znamo da je učenje proces konstrukcije (zajedničke konstrukcije) znanja sa vršnjacima i odraslima. Zato smo u kreiranju *Andramolja* tuđne da one budu jednako interesantne za samostalnu igru, igru dvoje ili više dece, igru dece i odraslih.

Mi fizičku sredinu nazivamo trećim vaspitačem, jer mogućnosti koje ona pruža šalju poruku detetu da (ne)verujemo u njegove kapacitete i potencijale. Zato smo *Andramolje* kreirale tako da njihove različite veličine odgovaraju različitim prostorima, a da se ne promeni poruka koju šalju deci – istražiti i isprobati šta se mogu da budem, napraviti od mene nešto što niko nije do sada, raditi se i deliti tu radost sa drugima!

***Andramolje* podržavaju otvorenu igru**

Otvorena igra je veoma moćan i važan "sastojak" odrastanja jer u njoj deca prevazilaze granice mogućeg, zamišljaju materije, a zatim menjaју svoje okruženje i svoje ponašanje stvarajući ono što ne postoji. U tim trenutcima deca funkcionišu na dva "plana" - realnom i imaginarnom. Na realnom planu deca su svesna da je to deca se trenutno igraju kockama. Međutim, ta zamišljena stvarnost ih ne sprečava da zaslata doživljavaju i proživljavaju ono čega su zamislili da se igraju. Pa tako se deca mogu potpuno opustiti ležajući na zamišljenoj plati od tepiha u sred svoje dnevne sobe, ili da oca krenu u izlet na mu lupu kad krene kao pravi superheroj u akciju spasavanja sveta, ili može zamisliti ukuse i mirise najlepših kolača koje upravo "peče" u svojoj kuhinji.

Ova čarobna moć igre postaje još moćnija ukoliko shvatimo da je igra ova svoja svoja (da podstakne deca da funkcionišu u zamišljenoj i u realnoj stvarnosti istovremeno) osnov svih pronalazaka na svetu! Bez mogućnosti da funkcionišemo na obojici istovremeno (da zamislimo nešto što ne postoji), a onda to u stvarnosti i stvorimo) mi ne bismo danas imali svet kakav poznajemo.

A kako mi možemo da takvu igru podržimo?

U ovom našem "Uputstvu bez uputstva" mi ćemo se osvrnuti samo na podršku otvorenoj igri u igri *Andramolja*ma, ali shvatite ubrzo da isti princip možete primeniti i na mnoge druge, svakodnevne situacije. Kada deca prvi put dođu u dodir sa *Andramolja*ma naš predlog je da im dopustite da ona sama pretpostave čemu one služe i kako se koriste. Mi volimo da kađamo da *Andramolje* možete ponuditi kao provokaciju i neki novi predmet o kome ni vi ne znate ništa. U takvom pristupu deca će prirodno početi da istražuju *Andramolje*, da postavne neke hipoteze o mogućnostima njihove upotrebe, a zatim i da ih isprobaju. I tu svo magija počinje. U našoj dugogodišnjoj praksi stvaranja i razvoja *Andramolja* mnogo dece različitih uzrasta, pola i interesovanja igralo se njima i verovali li ne - gotovo svi su se igrali drugačije. Svako od njih, ukoliko mi pružimo otvorenu igru i dopustimo da samo pretpostavi šta sve od *Andramolja* može stvoriti, u njima je videlo upravo ono što su njegove zainteresovanosti (igrajući se upoznavali) smole grafičke, inženjerske, arhitektske, ali i male umetničke, filozofske, pripovedne, ...

Ali šta kada ponestane ideja za građenje igre?

Pozvali smo je verovatno da se deca prirodno udružuje u većim grupama igrajući. U ovom našem, verovatno i danima istraživanje veoma povećano moguće načine njihove upotrebe. Čak i onda kada igračka ima vrlo jasna uputstva o načinu korišćenja. Objedjen primer za to su kockice uz koje ste dobili uputstvo kako da od njih složite neku građevinu, koje polje izvesnog vremena deca pošli da složite drugačije, nekim svojim redosledom. Mi smo deca dobijala pitanja kako da odrasli "zamisljeni" deca u igri ili kako da mu pruže neku novu ideju kada detetu ponestane inspiracije. Ti momenti nastajali inspiracije za nastojanja igre uključuju su za otklanjanje igračka, tj. doživljavaju igračka kao ne više tako zanimljive. I to su oni momenti u kojima mi odrasli gubimo priliku da proširimo igru u samim tim i prilike za dečji razvoj i učenje.

Šta možemo učiniti kako bismo proširili dečju igru?

Mogli bismo da ne postavljamo pitanja i predikamo igru, ukoliko vidimo da je deca povećano onome što se u igri dešava. I to će najčešće biti onih prvih sati ili dana od susreta sa novim igračkama, kada je dovoljno da je unesemo kao "provokaciju" i posmatramo magiju. U tim momentima mi mnogo toga možemo (posmatrajući igru) saznati o dečjim zainteresovanostima i idejama, a na osnovu kojih možemo možda potaknuti i neki novi projekat. Međutim, kada vidimo da deca ponestaju ideje, da se sve kraće igraju nekim igračkama, mi možemo postavljajući im otvorena pitanja značajno da doprinesemo kvalitetu i trajanju igre. Otvorena pitanja su ona koja nemaju jedan tačan odgovor, već ih postavljamo sa ciljem da deca inspiriramo u tražanju za različitim mogućnostima, da mi otvoreno neke nove perspektive, da ga potaknemo da nešto novo isprobaju. Na otvorena pitanja deca nam ne mora nužno ni dati odgovor, dovoljno je da ono samo promišli o onome što smo pitali.

Pre početka igre postavljamo pitanja koja će pomoći deci da izraze svoje ideje i misli pre nego što uđu u interakciju sa igračkama.

Primeri takvih pitanja:

Šta mislite da deca ovdje otkriju?
Šta mislite da možete napraviti koristeći...?
Šta želite da napravite od...?
Kako se koristi...?
Šta mislite čemu služi...?

Tokom same igre postavljamo otvorena pitanja ukoliko primetimo da je neko deca u procesu „zastalo“, tj. da ima poteškoća da nastavi igru i da ga to frustrira. Ovim pitanjima pomagamo detetu da istraži nove mogućnosti i pružimo mu podršku u razvoju igre. Primeri takvih pitanja:

Kako bi bilo/izgledalo ako...?
Šta bi mogao/mogla da upotrebi da...?
Šta bi bilo/željelo da omeni kako bi...?

Nakon igre postavljamo otvorena pitanja koja imaju za cilj da deca izraze svoje mišljenje o igri, da izraze ideje, misli, osećanja nastala tokom igre. Primeri takvih pitanja:

Recite mi nešto više o...
Šta ste ovo smislili...?

Kako si ovo uradio/uradila ili napravio/napravila...?

Mogućnosti za postavljanje ovih pitanja su beskrasne, baš kao i mogućnosti za igru *Andramolja*ma. Ostavljamo veliku maštu da ih istražuje prema vama i potrebama dece i kojim se igraju. A mi ćemo biti veoma srećne ukoliko sa nama podelite ideje, predloge i uvide koje ste vi i vaša deca kreirali igrajući se *Andramolja*ma. Time postajete deo naše priče i ispriči u otkrivanju naše misije kreiranja inspirativnog okruženja za odrastanje.

Slika 11. „Uputstvo bez uputstva“ namenjeno vaspitačima (Prilog 8.)

Stvaranje *Andramolja* na primeru njihovog uputstva ukazuje na promene našeg uvida o ulozi odraslog u podršci dečjoj igri inspirativnim materijalima. Prva verzija uputstva sadržala je samo prve dve teme – *Kako igra *Andramolja*ma doprinosi dečjem razvoju i učenju i *Andramolje* podržavaju otvorenu igru*. Marija Malović promenu uputstva namenjenog odraslima, sagledava kao doprinos promeni funkcije *Andramolja*, iz razumevanja da uvođenje pitanja na koji način odrasli može podržati i proširiti dečju igru, doprinosi i promeni odnosa odraslih prema samom materijalu za igru. U ovim uvidima prepoznaje se naše izmeštanje fokusa sa samog materijala, njegovog oblika, funkcije i namene, ka ulozi koju ima odrasli u kreiranju okvira i mogućnosti za građenje igre. U okviru naredne teme – *Otelovljeni osećaj smisla*, tačnije u okviru podteme – *Perspektiva dece kao otelovljeni osećaj smisla*, dodatno su elaborirani naši uvidi o ulozi odraslog u podršci dečjoj igri, i to na primeru iskustva igre dece i odraslih *Andramolja*ma.

Za kraj ovog dela, osvrnućemo se na doživljaj Marije Kojić, koja je jedina od koautora posebno istakla svoj odnos prema procesu stvaranja *Andramolja*.

„Kada nešto u procesu rada ne radi, to je samo nova zagonetka za rešavanje, ne problem, a ja volim zagonetke. Testiranje ideje podrazumeva ciklično kretanje, postavljanje ideje, priprema dokumentacije, izrada prototipa, prikupljanje komentara od korisnika i opet vraćanje na početak kako bi se uključila poboljšanja i kako nekoliko puta dok se ne dobije finalni proizvod. Za mene, kao produkt dizajnera, to je sastavni i neodvojivi deo svakog proizvoda. Kako bi, kao autor, uživao na tom putu, ne treba da se zaljubljuje u ideju, već u proces. Mislim da smo mi to uspele.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

Uvid – da ne treba da se zaljubimo u ideju, već u proces, možemo povezati sa tumačenjem Sojera, da je sam „kreativni proces suština kreativnosti“ (Sawyer, 2012, str. 87), nasuprot tradicionalnim tumačenjima po kojima suštinu kreativnosti predstavlja trenutak uvida, te da u momentu kada se dođe do ideje, kreativni proces se završava (Ibid).

U okviru ove teme je, na osnovu svih iskustava koautora, stvaranje *Andramolja* predstavljeno kao izazovan, na momente neizvestan proces, tokom koga ideje nisu bile unapred formirane. „Kreativnost se dešava u procesu koje ima svoj vremenski tok, a najčešće se kreativne ideje stvaraju u akciji, tačnije – interakciji sa drugim ljudima i materijalima koje težimo da oblikujemo“ (Ibid, str. 88). Stoga, doživljaj Marije Kojić – da uživa u procesu, možemo razumeti kao njen odnos prema stvaranju *Andramolja* kao kreativnom činu.

4.1.3. Otelovljeni osećaj smisla

U okviru *Konceptualizacije studije*, kazali smo da naše znanje u akciji, predstavljeno kroz profesionalno delovanje, čini naše proživljeno profesionalno iskustvo vidljivim. U ovom delu studije ukazujemo na procese kojima se oko našeg profesionalnog iskustva stvaranja *Andramolja* gradi smisao, kroz otelovljene i materijalizovane (inter)akcije.

Građenje smisla u okviru profesionalnih odnosa, kakav je odnos koautora *Andramolja*, predstavlja „materijalizuju značenja koja informišu ili ograničavaju naše dalje akcije“ (Weick et al., 2005, str. 409), a dešava se kroz „kontinuirano, retrospektivno tumačenje često dvosmislenih situacija u društvenom kontekstu“ (Ibid). Nasuprot ustaljenom odnosu prema građenju smisla kao „intelektualnom procesu koji funkcioniše kroz kognitivne i reprezentativne šeme“ (Küpers, 2013, str. 330), u ovoj studiji otelovljeni osećaj smisla razumemo kao patični doživljaj naših profesionalnih akcija, kao naš „pre-refleksivni, predteorijski i predlingvistički“ (van Manen & Li, 2002, str. 217) odnos prema stvaranju *Andramolja*. Koautore sagledavamo kao „otelovljena čulna bića“ (Küpers, 2013, str. 328), koja smisao stvaranja *Andramolja* grade ne kroz objektivna svojstva sveta, a u ovom slučaju – objektivna svojstva materijala za igru koji su rezultat našeg profesionalnog delovanja, već kroz subjektivne doživljaje procesa u kome se naše profesionalno iskustvo materijalizuje.

Težeći da sagledamo iskustvo stvaranja *Andramolja*, tragamo za momentima koji se za koautore u tom procesu izdvajaju kao značajni, te kako se u odnosu na tu značajnost gradi smisao. Želimo da sagledamo vezu između otelovljenog osećaja smisla i uvida koautora da stvaranje *Andramolja* doprinosi promeni koja je bila motiv za pokretanje ove ideje.

Kroz podteme iz kojih je ova tema konstruisana opisujemo načine na koje koautori grade smisao oko ideje stvaranja *Andramolja*: a) priznanja kao otelovljeni osećaj smisla, u okviru koje svaki od koautora izdvaja priznanja, kao potvrdu stručne javnosti da je naša ideja važna za rešavanje različitih društvenih pitanja; b) perspektiva dece kao otelovljeni osećaj smisla, koju tri od četiri koautora izdvajaju kao značajnu u građenju osećaja smisla, jer su se u momentima kada se deca igraju *Andramoljama* dešavali značajni uvidi i spoznaje od strane koautora; c) svakodnevni momenti potvrde smisla, u okviru koje dva koautora izdvajaju iskustva koja najpre govore o slučajnim susretima sa različitim ljudima, koji su svojim uvidima doprineli da se ideja stvaranja *Andramolja* doživi kao značajna za širu zajednicu.

a) Priznanja kao otelovljeni osećaj smisla

Koautori su se tokom intervjuja prisetili ključnih momenata koje prepoznaju kao važne u svom iskustvu stvaranja *Andramolja*. Svaka od koautora je istakla da su to društvena priznanja, tj. potvrde značajnih drugih da je to što radimo vredno i važno, čime priznanja iz perspektive koautora predstavljaju potvrdu smisla.

Vanja Jovanović je u svom iskazu izdvojila priznanje *Dobra igračka*, koje nam je dodelila organizacija *Prijatelji dece Srbije*, kao i prvu nagradu na *Forumu za zelene ideje*, koju nam je dodelila *Trag fondacija*.

„Među ključnim momentima u tom veoma uzbuđljivom procesu svakako su oni u kojima su *Andramolje* iz naručja malog tima izlazile u svet da ih i drugi upoznaju. Velika je bila sreća tom

prilikom uvideti da i veliki broj ljudi prepoznaje vrednost i dobrotu u Andramoljama. Nekada su pohvale bile u formi nagrada, kao što su one kod „Dobre igračke“ ili „Zelenih ideja“, nekada su to bile usmene, iskrene poruke oduševljenja poznanika, komentari ljudi na društvenim mrežama, dece, roditelja, stručnjaka...“

(Vanja Jovanović, izvod iz intervjua)

Marija Kojić i Marija Malović kao značajno priznanje takode ističu prvu nagradu na *Forumu za zelene ideje*. Marija Kojić dodatno istakla i projekat *Zaigrani*, koji smo realizovali u okviru programa *Svet kakav želiš – A1 kompanije*.

„Prva stvar koja mi pada na pamet jesu Zelene ideje. Tada smo prvi put široj publici prikazali naš projekat, neko je to prepoznao i podržao. Tada je to prestao da bude naš projekat u senci. Za mene je bio izlazak u javnost i prepoznavanje naše ideje od drugih ljudi, nismo samo mi videle potencijal u tome. Sećam se da pobjedu nisam očekivala, verovala sam u projekat, ali nisam znala da i drugi veruju i da ga prepoznaju. Mi prosto nismo imale šta da izgubimo i ja sam bila potpuno rasterećena od rezultata.

Tu je takode i projekat Svet kakav želiš u kome smo opremili 106 vrtića širom Srbije našim igračkama. Za kreatora je to neverovatna sreća, sama pomisao da u jednom trenutku svoju ideju deliš sa tako puno dece širom zemlje.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

„Istakla bih Zelene ideje, kao pokretača jer nas je konkurs naterao da se konsolidujemo i mnoge stvari prvi put ozbiljno postavimo. Ne samo da su nas dobijene pare pogurale, već smo ušle u promišljanje o Andramoljama iz različitih aspekta i za mene je to značilo da Andramolje nisu neka sporedna stvar, nego naša misija.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Iako svaka od nas ima na umu društveno priznanje, kao otelovljenu potvrdu smisla, ipak drugačije formulišemo smisao samog priznanja. Marija Kojić ističe da je pobjeda na *Forumu za zelene ideje* važan momenat u razvoju *Andramolja*, jer je to prvi put da nas je javnost prepoznala i podržala. Ona je povodom samog priznanja bila rasterećena, jer je imala osećaj da nemamo šta da izgubimo. Marija Malović isto priznanje ističe kao važno, ali iz druge perspektive. U njenom iskustvu društveno priznanje je podstaklo koautore da svoje ideje sa imaginarnog prenesu na realni plan, te da čitava ideja oko *Andramolja* bude materijalizovana (kroz proizvodnju ove vrste materijala za igru, pokretanje sajta i izlazak u javnost).

U mom iskustvu se nagrada na *Forumu za zelene ideje*, izdvaja kao najznačajnije priznanje, jer je to bilo naše prvo javno istupanje, te sam uložila mnogo truda da ideju stvaranja *Andramolja* predstavim što bolje, kako bismo dobile potvrdu da je ona značajna za zajednicu.

„Na mene je prva nagrada na Forumu za zelene ideje ostavila možda najsnažniji utisak u čitavom procesu stvaranja Andramolja. Mogu potpuno u sećanju da se vratim toj situaciji i da ponovo oživim i proživim to iskustvo proglašenja pobjednika, kao i intenzitet emocija koje su nakon toga usledile. Iako osim sreće i uzbuđenja, okruženje u mom doživljaju tog priznanja nije moglo prepoznati više od toga, unutar mog tela dešavala se bura emocija. Kada sa ove distance probam sve da sagledam, mislim da Vanja i ja jesmo imale velika očekivanja od tog takmičenja, jer smo nas dve i najviše u njega uložile. Sećam se i koliko smo se pripremale za finale. Zbog moje velike treme od javnog nastupa, ali i zbog želje da ipak ja iznesem ideju pred žiri, vežbale smo prezentaciju satima. Na kraju sam znala koliko sekundi ću tačno pričati tokom kog slajda i strah od javnog nastupa prevladala potpunom kontrolom nad tokom prezentacije. Moj osećaj je bio da sam imala šta da izgubim – uloženo vreme, trud i potvrdu da smo na dobrom putu, zbog toga mi je pobjeda bila tako važna.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Ne postoji mnogo drugih pisanih tragova o tome zbog čega su nam nagrade i pohvale važne, ali suštinski – zajedničko svim tim momentima je to da su materijalizovali potvrdu o vrednosti i značaju *Andramolja*, ne samo kao materijala za igru, već i kao našeg pristupa problemima koje smo prepoznale, a koji su predstavljeni u okviru teme *U istraživanje materijala za igru upuštamo se sa motivom promene*. Svaka od nagrada i/ili pohvala nosila je sa sobom priznanje nekog ko nije deo našeg koautorskog tima, a ima kompetentnost da proceni određene aspekte naše ideje. Ipak, osim konkretnog priznanja (u vidu pobede na konkursu), retko smo dobijale detaljne uvide drugih o našoj ideji. Stoga nam je bilo značajno obrazloženje žirija za dodelu priznanja *Dobra igračka*, za odabir *Andramolja* kao jedne od dve najbolje „igračke“ za 2019. godinu.

Transformativna aktivna tabla inspiriše na aktivnosti, želju za istraživanjem, kombinovanje ideja, korišćenje različitih sposobnosti dece. Polifunkcionalnost, samostalnost, kreativnost i mogućnost razvijanja i aktivnog proveravanja različitih ideja dece izdvajaju ovu igračku. Ovako osmišljena igračka je dobra podrška u osnaživanju dece u razvoju divergentnog mišljenja. Podstiče da samostalno dograđuju i osmišljavaju materijale, počinjući od najjednostavnije manipulacije, razvoja strpljenja, proveravanja različitih dečjih hipoteza o mogućnostima materijala, do složenih zaključivanja o međusobnim odnosima elemenata, elementarnim fizičkim zakonitostima. I bez korišćenja olovke i papira ove igre mogu da podstiču vežbanje dečje grafomotorike, strpljenja, percepcije, prostornog mišljenja, vizuelnog pamćenja, preduslova budućeg pisanja, ali i da razvijaju opazajno praktično mišljenje, vizuelnu i motornu koordinaciju i kolektivnu igru.

(Obrazloženje žirija za dodelu priznanja *Dobra igračka*, 2019. godine)

Za kraj ovog dela važno je istaći da opisana priznanja razumemo kao materijalizaciju potvrde smisla, ali da je doživljaj koji koautori imaju u odnosu na sama priznanja ono što smisao čini otelovljenim. To što je svaka od koautora priznanja doživela na drugačiji i specifičan način, možemo povezati sa tumačenjem u okviru fenomenologije tela, da „svaki pojedinac poseduje neki vid otelovljenog sopstva“ (Kulenović, 2021, str. 327), što je u skladu sa našim razumevanjem odnosa sa svetom, kao jedinstvenim i egzistencijalno isprepletanim.

b) Perspektiva dece kao otelovljeni osećaj smisla

Jednako važno kao javna priznanja, tri o četiri koautora ističu i dečju perspektivu tokom igre *Andramoljama*, na osnovu koje su dolazili do novih uvida o doprinosu ove vrste materijala za igru građenju same igre. Iako smo se u stvaranju *Andramolja* vodile mišlju da je potrebno kreirati materijal za igru koji ima transformativne funkcije, koga mogu deca u igri koristiti na različite načine i sama mu pripisivati značenja, ipak smo imale neke pretpostavke o tome koji uzrast dece se njime može igrati. O tome svedoči i moj komentar u okviru intervjua:

„Izdvojila bih jednu reakciju... Bilo je to na Sajmu nameštaja. Neplanirano se desilo da je mesto gde su bile izložene *Andramolje* (odjeljak za mlade dizajnerke) postalo neka forma igraonice, gde su se deca, mlađa i starija, ali i roditelji, učenici srednjih škola igrali. Desilo nam se da je jedan petnaestogodišnji dečak (iako mi ni same nismo bile svesne da su *Andramolje* interesantne tom uzrastu) proveo puna četiri sata kraj naših tabli, nakon čega je rekao: Meni bi ovo moglo da zameni ceo telefon!“

(Milijana Lazarević, izvod iz intervjua objavljenog 12. jula 2020. godine.

Dostupno na: <https://www.facebook.com/studioconstructory>)

Iskustvo učešća na izložbi mladih dizajnera za mene je bilo značajno u kontekstu uvida da *Andramolje* mogu da doprinesu građenju igre dece različitih uzrasta, ali i da je njihova forma inspirativna kako ta decu, tako i za odrasle, te da mogu doprineti stvaranju mesta igre i susretanja na javnim prostorima.

„Izložba mladih dizajnera je bila relativno udaljena od centralnog dela Sajma nameštaja. Dodatno, Andramolje su se nalazile iza jednog velikog zida, što je pojačavalo osećaj izolacije u odnosu na ostale izlagače. Međutim, prostor gde su se nalazile Andramolje već nakon prvog dana postao je mesto igre i susretanja dece, ali i mnogih odraslih. Do ovog momenta smo sve naše uvide gradile na osnovu perspektive naše dece, ili dece iz našeg bliskog okruženja, koja su imala priliku da se igraju Andramoljama. Tokom ove izložbe smo prvi put imale mogućnost da posmatramo u igri decu različitih uzrasta, koja su nama potpuno nepoznata. Najmlađe dete je imalo godinu dana, a najstarije petnaest godina. Takođe, Andramoljama su prilazili i odrasli bez dece, i neretko i oni sami provodili neko vreme u igri.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevničkih beleški)



Slika 12. Postavka Andramolja na izložbi mladih dizajnera (Sajam nameštaja 2019. godine)

U mom osvrtnu na perspektivu dece kao otelovljeni osećaj smisla, možemo pronaći slične uvide koje ima koautor Marija Kojić. Ona izdvaja posmatranje dece u igri *Andramoljama* kao važno za razumevanje pedagoškog potencijala ove vrste materijala za igru, ali ona daje drugi primer kroz koji taj potencijal sagledava.

„Komunikacija sa klijentom je neophodan korak u procesu rada, ali kada su ti klijenti deca, mnogo je zabavnije jer su oni iskrena publika. Reći će ti istinu, i njihove reakcije će biti takve, nisu obojene socijalnim i društvenim normama, oni to još nisu naučili. Sećam se jednog fotografisanja, kada su nam 'manekeni' bili brat i sestra. Sestra je starija, pa stoji pored table, dok je brat baš mali, sedi, mislili smo da čak neće biti zainteresovan, jer igračka podstiče finu motoriku kojom on još nije ovladao. Mi fotografišemo, oni su potpuno u svom svetu, a i mi smo, koncentrisani na svetlo, kadar... i ona kreće da priča priču kako je sve to što je napravila zapravo put kojim oni idu na more, i brat je sluša, kao da ona čita iz neke dobro napisane knjige. To je bilo neverovatno, kada shvatiš koliko smo im prostora ostavili da igru prilagode sebi i da će naći svoje mesto u njoj koliko god godina da imaju.“

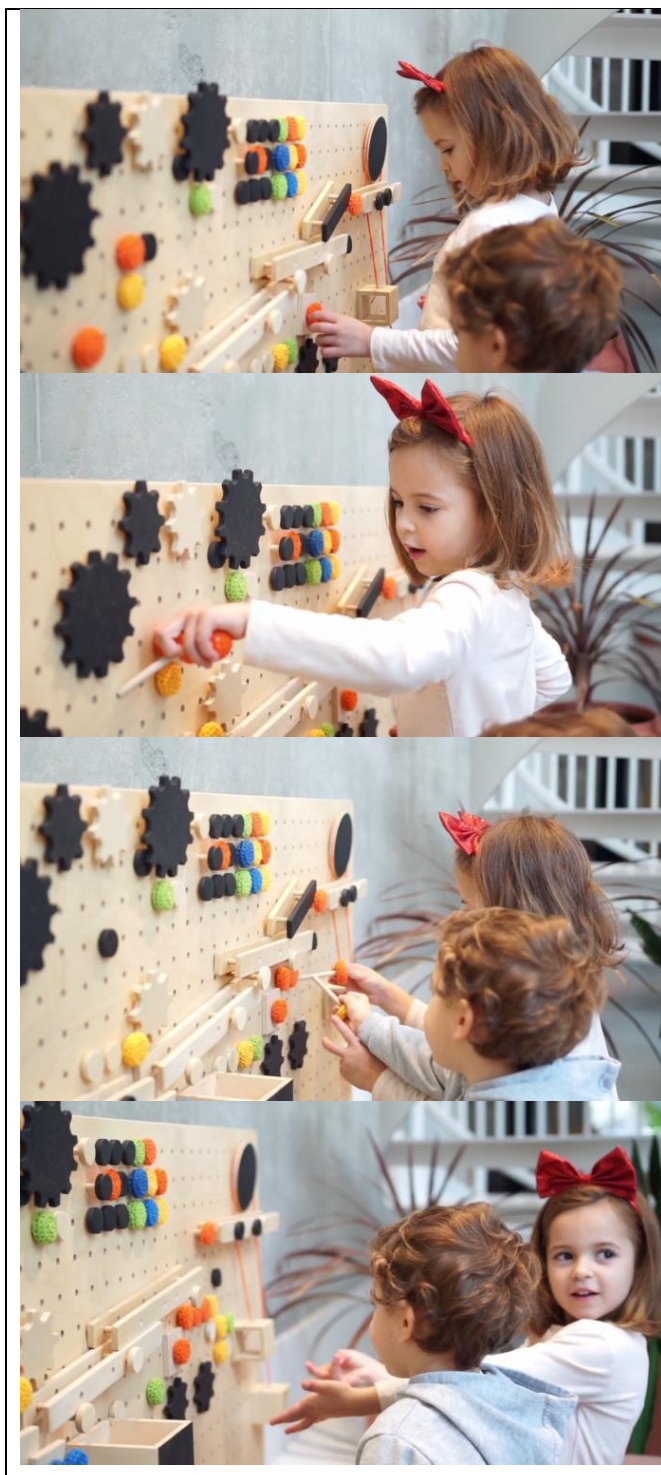
(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

U predstavljenom iskustvu, Marija Kojić ukazuje na to da je perspektiva dece dovela do uvida da *Andramolje* mogu biti jednako inspirativne i deci jasnog uzrasta. U primeru koji ona opisuje, učestvuju brat i sestra – Vojin koji u trenutku kada smo snimali njihovu igru ima 2 godine, i Miona, koja je tada imala 5 godina. Osvrt koji daje – da smo bile mišljenja da Vojin neće biti zainteresovan za igru *Andramoljama*, jer još uvek nema razvijenu finu motoriku, iz pedagoške perspektive govori o tome da je forma *Andramolja* takva, da zahteva određenu dozu spretnosti i preciznosti, jer je potrebno štapić ubaciti u otvor na tabli, koji je prečnika 8 mm.

„Mi jesmo imale pretpostavku da će i deca jaslenog uzrasta naći način da se igraju Andramoljama, ali smo mislile da će to pre svega biti kroz korišćenje elemenata (loptica, tobogan, štapići itd) koje neko drugi postavi na tabli, u svrhu istraživanja obrazaca i akcionih šema, kao što su: putanje kretanja, grupisanje, rotacije, transformisanje, spajanje i sklapanje, rastavljanje, ređanje.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Primer koji je predstavljen u okviru serije slika (Slika 13.) pokazuje kako i deca jaslenog uzrasta mogu da dele simbolička značenja materijala u igri, kao što je Vojin delio sa Mionom njenu zamisao.



Miona: *Vojine, hoćeš da nam napravim auto? Ja ću da ga napravim, hoćeš? To će da nam bude... to će nam biti kao volan. A ovo će nam biti kao... Sad mi treba dve „naradžanste“. Evo ga, uzela sam.*

[premešta elemente po tabli, pravi auto]

Vojin: *Eeee, ova, ova...*

[dodaje Mioni element]

Miona: *Dobro, daj mi. Sad će mi trebati ova...*

Vojin: *Ovo?*

Miona: *Daj mi, dobro. Sad mi treba evo ova.*

Vojin: *Ova?*

Mama: *Mače, šta ti se tu najviše dopada?*

Je li, Miona, šta ti se tu...

Miona: *Meni se dopada... ove kao bockalice.*

Mama: *Bockalice? A šta sada pravite vi?*

Miona: *Pravimo auto.*

Mama: *A šta možete još? Možda može još nešto interesantno?*

Miona: *Vidi naš auto, mama! Vidi!*

[pokazuje rukama šta su napravili]

Mama: *Dopada mi se! Odličan je! (ha ha) Pa oni su napravili pravi auto! A gde ste pošli? Je l negde putujete?*

Miona: *Idemo na more! U Grčku, da Vojin pliva.*

Mama: *Pa daaa. Pa zato nam treba auto. Jel nam još nešto treba? Jel nam još nešto treba, a mi to nemamo, da napravite? Mm?*

Miona: *Mama, gledaj!*



*Preteško je, vidiš?
Vojine, možeš da mi dodaš
ono? Taj tobogančić.*
Vojin: *Vrm, vrm. Vrm, vrm.*
[Vojin vrti „volan“ na autu koji je Miona
napravila]

Slika 13. *Idemo na more, u Grčku. Da Vojin pliva.*

Marija Malović takođe navodi primer igre Mione i Vojina, ali kao ključni momenat za drugačiji uvid u odnosu na uvid Marije Kojić.

„Jedan konkretan primer koji bih mogla da istaknem jeste interakcija Mione i mame na snimanju, kada Miona kreira narativ igre – ide na more, a mama povučena idejom šta je važno da se vidi u snimku postavlja pitanja koja odvlače pažnju sa Mionine ideje.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Pokušaj Mionine mame da se uključi u igru, koji su svom sećanju izdvaja Marija Malović, predstavlja produžetak igre opisane u okviru Slike 13, a koji je dalje tekao na sledeći način:

Mama: *Šta smo rekli Miona, je l bismo nešto mogli da napravimo, a da nemamo?*

Miona: *Sad je jednako Vojineeeee!* [postavlja elemente u ravni jedan naspram drugog, obraća se Vojinu, a mamina pitanja u potpunosti ignoriše]

Mama: *Je li Miona, je l ti se to dopada najviše?*

Miona: *Dobro je da neće da...* [nastavlja priču o onome šta radi]

Mama: *Što ti se to sviđa?*

Miona: *Vidi, vidi, neće da padne!* [obraća se Vojinu]

Mama: *Zašto ti se to dopada?*

Predstavljeni primer može se povezati sa našim prethodno opisanim uvidima da je potrebno izmeniti tadašnje „Uputstvo bez uputstva“ tako da istaknemo ulogu odraslih u pružanju podrške građenju igre. U prvobitnoj verziji uputstva, mi smo sugerisale odraslima da su deci dovoljni inspirativni materijali kako bi gradila igru bogatu značenjima. U predstavljenom primeru - Mionina mama pokušava da proširi igru, postavljajući pitanja koja su van konteksta igrovnog plana na kome se Miona nalazi. Miona na to odgovara ignorisanjem maminih upornih pitanja i obraća se samo Vojinu kada govori o onome što se dešava u igri. U novoj verziji uputstva, vođene ovim primerom, mi (kako je predstavljeno na Slici 11.) dajemo smernice na koji način odrasli mogu podržati dečju igru postavljanjem otvorenih pitanja, koja nisu van konteksta igre. Marija Malović ovaj primer ističe kao važan, jer je nju lično on podstakao da preispita svoje uvide i razume značaj teme koju smo pokrenule, a koja više nije usmerena samo na promovisanje važnosti inspirativnih materijala za igru, već i na isticanje uloge odraslog u pružanju podrške građenju igre.

c) Svakodnevni momenti potvrde smisla

U iskustvima koautora postoje i sećanja na događaje tokom razvoja *Andramolja*, koji ne mogu biti svrstani u prethodne teme, a ipak govore o doživljaju da radimo nešto značajno. Dva koautora su govorila o takvim iskustvima, koja su se najčešće oblikovala kroz slučajne susrete i iznenađujuće uvide.

U okviru svakodnevnih situacija u procesu razvoja *Andramolja*, izdvajam ključne momente koji su, u mom iskustvu, potvrđivali smisao naše ideje. Prvi je naš uporni pokušaj da dođemo do sirovine koja poseduje sertifikat da potiče iz održivih šuma, a koja je pogodna za proizvodnju ovakve vrste materijala za igru.

„Pored toga što smo želele da drvo potiče iz održivih šuma, imale smo potrebu da sav materijal za proizvodnju Andramolja bude nabavljen od lokalnih proizvođača. Istražile smo prvo čitavo tržište Srbije, a onda prešle i na sve zemlje Balkana, u potrazi za proizvođačima koji poseduju potrebne sertifikate. Bila sam veoma iznenađena činjenicom da zapravo na Balkanu ne postoje proizvođači čiji proces proizvodnje, ali i kvalitet same sirovine, odgovaraju onome što je nama bilo potrebno. Takav materijal pronašle smo čak u Rusiji. Jedan od važnih momenata u procesu razvoja Andramolja, desio se onda kada smo imale konsultacije na Šumarskom fakultetu u Beogradu, kako bi nam njihovi profesori pomogli da prepoznamo da li je materijal koji bismo poručile iz Rusije odgovarajući. Pisale smo profesoru koji se bavi ovom temom, sa molbom za konsultacijama po ovom pitanju. Činjenica da smo mi, koje nismo studenti tog fakulteta, brzo dobile odgovor i poziv na sastanak, za mene je predstavljala potvrdu da neko prepoznaje kvalitet naše ideje. U kontekstu naše „borbe“ da nabavimo drvo koje potiče iz održivih šuma – zbog informacije koje smo dobile od dobavljača, da niko pre nas nije uvezao tu konkretnu sirovinu u Srbiju, osećala sam se ponosno, zato što smo napravile jedan važan iskorak u oblasti proizvodnje igraćaka u Srbiji.“

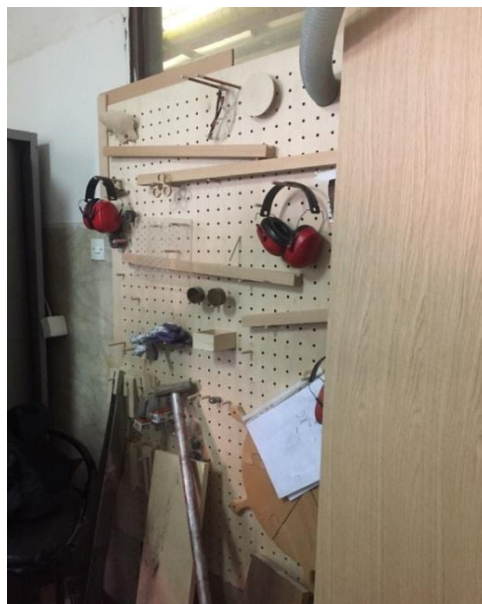
(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Drugi važan momenat u mom iskustvu stvaranja *Andramolja* jesu saradnici koje smo uključivale u njihovu proizvodnju. U sledećem izvodu iz dnevnčkih beleški predstavljeno je sećanje na jedno iskustvo sa stolarom koji je napravio prvi prototip *Andramolja*, koje govori o mom uvidu da je za druge ova vrsta materijala inspirativna, što me navodi da našu ideju doživljam smislenom za zajednicu.

„Situacija u kojoj, kada sam ušla u radionicu jednog od naših prvih saradnika - stolara, zatičem na njegovom zidu Andramolje koje su u funkciji police za odlaganje opreme, upravo je ta potvrda da i drugi u našoj zamisli pronalaze inspiraciju. Stolar mi je objasnio kako je dugo razmišljao kako da organizuje taj deo radionice, te da su ga Andramolje inspirisale da napravi nešto što može koristiti kao policu, ali i čime se može igrati kada pravi pauzu u svom radu.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

U okviru intervju sa koautorima, samo se je Marija Kojić dotakla sećanja na određene događaje koji su se dešavali tokom razvoja *Andramolja*, a koji su za nju bili značajni.



Slika 14. *Andramolje* u stolarskoj radionici

*„Pored velikih koraka, sećam se i gomile nekih sitnih, vožnji autom po Beogradu i okolini kako bismo našle stolara, sastanci sa dobavljačima materijala i dogovaranje, pri preprekama, gde nećemo praviti kompromise. Kada tehnolozi nisu hteli da nam naplate punu cenu za testiranje zdravstvene ispravnosti *Andramolja*, jer su se oduševili i materijalom i celom našom idejom. Život se prosto dešava svaki dan, u tim malim koracima i situacijama kada ti neko poručuje da radiš nešto važno, ne samo kada se dobije 5 minuta za neki nastup ili dodelu nagrade.“*

(Marija Kojić, izvod iz intervju)

Za kraj ovog dela, osvrnuli smo se na utisak Marije Kojić da je život sačinjen od svakodnevnih iskustava i doživljaja, a ne samo od onih velikih, kao što su priznanja. Time se može razumeti da osećaj smisla u odnosu na našu ideju nije nastao iznenada, i nije vezan samo za momente kada smo dobijale spoljašnje potvrde u vidu priznanja. On se gradio na različite načine, kako kroz pomenuta priznanja, tako i kroz svakodnevne male „pobede“ u pravcu razvoja i ostvarivanja jedne, za nas, značajne ideje.

4.1.4. Promena odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* kroz proces njihovog stvaranja

Iz predstavljenog iskustva koautora u kreiranju *Andramolja* generisana je mata tema koja obuhvata promenu odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*. No, pre sagledavanja promene pristupa pedagoškom potencijalu *Andramolja* iz perspektive njihovih koautora, predstavimo izvod iz jedne od prvih razmena između Marije Kojić i mene, kada mi je u okviru svog istraživanja postavila pitanja na temu dečje igre, koja smo razmenile putem mejla. Osvrt na moja tadašnja promišljanja igre smatram značajnim za pitanje odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*, jer se ova razmena dešavala u periodu kada su *Andramolja* bile još uvek u formi kutije sa nestrukturiranim materijalima.

From: Milijana Lazarević <[redacted]>
Sent: Saturday, January 6, 2018 08:56 PM
To: Marija Kojić <[redacted]>
Subject: Re: Odg: Intervju

Šta je za tebe kao pedagoga i roditelja IGRA?

Za mene je igra način življenja, pogled na svet, pristup životu i svakodnevnim izazovima.

Koje i kakve prostore deca doživljavaju kao svoje?

...Čini mi se (ne mogu da dam konačan odgovor, jer su dečji doživljaji veoma različiti, obojeni kontekstom, kulturološkim prilikama, prethodnim iskustvima...) da deca kao „svoj“ doživljavaju onaj prostor u kome i ona imaju priliku da budu svoja, da ga konstruišu, dekonstruišu i rekonstruišu prema svojim potrebama. To ne mora značiti da takav prostor deca moraju iznova graditi iz temelja da bi postao njihov, nekada je dovoljno da samo imaju dovoljno slobode da u određenom prostoru mogu da se izraze i da deluju.

Kako održati pažnju deteta?

Najkraće rečeno – kada se deca bave aktivnostima koje zaista smatraju važnim, inspirativnim i značajnim, onda nema potrebe pronalaziti načine da im se održi pažnja. Tada njihova pažnja može prevazići i sve pretpostavke o vremenskim okvirima za određen uzrast.

(Milijana Lazarević, izvod iz mejl prepiske)

Ovaj izvod iz mejla pruža uvid u moje promišljanje iz tog perioda – da nije potrebno pronalaziti načine da se deci „održati pažnja“ ukoliko se bave njima smislenim „aktivnostima“, a u kontekstu *Andramolja* – ukoliko se igraju inspirativnim materijalima za igru. To je u saglasju sa mojom pretpostavkom na početku razvoja *Andramolja* – da će svako dete u interakciji sa inspirativnim materijalom pokrenuti stvaralački proces, bez učešća odraslog, u šta me je razuverilo iskustvo prvog susreta moje kumice Maše sa *Andramoljama* u obliku nestrukturiranih materijala za igru (što je opisano u okviru podteme: *Potreba da se menja akademski pristup radu sa decom predškolskog uzrasta*). Pitanjem promene odnosa koautora prema ulozi odraslog u pružanju podrške dečjoj igri inspirativnim materijalima za igru, bavićemo se dalje u okviru ove meta teme. Ovde ćemo se osvrnuti na naša promišljanja o pedagoškom potencijalu materijala za igru u prvoj godini

stvaranja *Andramolja*, koja možemo pronaći u sledećem izvodu iz prijave na konkurs za program *Foruma za zelene ideje*:

Andramolje – kutije sa igrovnim materijalima omogućuju deci da sama kreiraju igru i time doprinesu sopstvenom razvoju. Cilj nam je da ih ponuđenim izborom materijala provociramo na pravljenje samostalnih izbora i rešenja pri igranju, a ne da im ponudimo gotova rešenja za igranje. Stoga u našim kutijama ne postoje šabloni, nema očekivanih rezultata niti unapred definisanih ciljeva igre.

Slike ilustruju kako je naša ideja prerasla u način na koji se naša deca danas često igraju. Deca su svojim idejama udahнула život i dala značenja *Andramoljama*, kakva mi nismo ni pretpostavljale. Najmlađe dete ih je doživelo kao “misteriju“, a najstarije kao podsticaj za kreativnost i povod za postavljanje pitanja u vezi sa ponuđenim materijalima.



(Izvod iz prijave za konkurs programa *Forum za zelene ideje* – 2017. godina)

Tragove perspektive koautora o pedagoškom potencijalu *Andramolja* možemo staviti u odnos sa njihovim aktuelnim promišljanjem o ovom pitanju. U nastavku su predstavljeni uvidi koautora o pedagoškom potencijalu *Andramolja*, iz današnje perspektive, par godina od početka razvoja ove vrste materijala za igru.

„Andramolje su igračke koje su osmišljene tako da omogućavaju beskrajne postavke, rešenja i iskustva, gde nema unapred postavljenih ciljeva, nema instrukcija, ali ima delova i delića, mekih, tvrdih, rupičastih, okruglih, obojenih, okrećućih, uklapajućih, neuklapajućih... pa se može istraživati i stvarati do mile volje, dok se odvija golom oku nevidljivi proces u kojem se zaključuje, saznanje, dodiruje, izgovara, konstruiše, provlači, osluškuje, isprobava. Neko bi rekao – dok se raste i razvija na sve strane.“

(Vanja Jovanović, izvod iz intervjua)

„Gledano iz ugla moje profesije, igra Andramoljama zasigurno podstiče razvoj apstraktnog mišljenja. Ovakvi materijali za igru deci daju prostor da domisle, domaštaju, izmisle, kreiraju igračku i igru do kraja i to u nebrojano mnogo varijanti. Sve to doprinosi savladavanju nekih obrazaca koje deca mogu primeniti i prilikom igre sa drugim igračkama, u drugim okruženjima, ali i ne samo u igri već i u rešavanju problema i izazova. Ukoliko se više dece igra istovremeno, njihove pojedinačne priče koje učitavanju se prepliću i nadovezuju. Uočili smo to prilikom testiranja – usvoje jednu priču koju svi zajedno onda grade. Upravo to podstiče na rad u grupi i socijalizaciju – slušaju jedni druge i zajedničkim snagama dolaze do nekog rešenja.“

Tokom testiranja uvideli smo da se deca elementima igračke igraju i onako kako nismo planirali. Neretko grade različite strukture van table, kombinujući elemente međusobno. Ukoliko jedna stvar može da se koristi na različite načine, to pomaže u razvoju percepcije.“

(Marija Kojić, izvod iz intervjua)

Na osnovu uvida Vanje Jovanović i Marije Kojić, možemo primetiti da je njima, kao i na početku razvoja *Andramolja* u fokusu ono što dete može da (u)radi sa samim materijalom za igru, samo ili u interakciji sa drugom decom. Vanja Jovanović se fokusira na same fizičke karakteristike *Andramolja*, koje ona doživljava kao potencijal da kod deteta pokrenu stvaralačke procese. Marija Kojić sagledava potencijal ove vrste materijala za igru kroz mogućnost da obrasce koje deca grade u interakciji sa materijalom mogu da prenesu i u druga okruženja, što opisuje kao podršku razvoju apstraktnog mišljenja, a priliku da se elementi koriste na različite načine ističe kao doprinos forme materijala razvoju percepcije. Dodatno, za Mariju Kojić potencijal *Andramolja* je i u mogućnosti da deca grade zajednička značenja tokom igre ovom vrstom materijala, jer imaju mogućnost da saradujući dolaze do zajedničkih rešenja, što ona povezuje sa socijalizacijom.

Pedagoški potencijal *Andramolja*, Marija Malović sagledava u izvesnoj meri drugačije u odnosu na prethodne perspektive koautora.

„To što ne daju gotova rešenja i decu stavljaju u situaciju da sama osmisle kako će se igrati vidim kao potencijal za angažovanje dece na kreativne načine, na podsticaj da se bude snalažljiv i da se bude stvaralac, jer kako kažemo - svako dete priča svoju priču u igri.

To što se elementi ne postavljaju tako jednostavno. Recimo, da bi se štapići postavili treba lepo držati štapić, ipak se zahteva neki nivo preciznosti, zupčanike treba pažljivo nizati da bi mehanizam radio, za postavljanje tobogana treba ih taktički postavljati u položaje jer ne mogu da se ubodu bilo gde, krug sa konopcem treba pažljivo postavljati da konac ne bi spao i da bi se kutije koje vise mogle pomerati pomoću konopca. To sve može da jača rezilijentnost i istrajnost dece u igri. Ukoliko je dete zamislilo neki položaj i odnos elemenata na tabli u putu od ideje do realizacije potrebno je da je dete i strpljivo i pažljivo i istrajno. Koliko smo puta gledale da pada krug sa konopcem, a da ga deca strpljivo vraćaju i nastavljaju sa igrom.

*To što zajednička igra dvoje ili više dece podrazumeva da deca komuniciraju, dogovaraju se i saraduju, jer bez toga igra nije zajednička nego paralelna, takođe je jedan potencijal. Da bi se igrala zajedno, deca moraju da razumeju zamisao onih sa kojima se igraju i da zajedno kreiraju značenja, što podrazumeva pregovaranje, dogovaranje i usklađivanje sa drugima. Ovo je takođe zbog toga što *Andramolje* nemaju pravila za decu, pa deca moraju sama da smišljaju i pregovaraju pravila.*

*Prirodni materijali koje smo ciljano birali doprinose pedagoškom potencijalu, jer deci omogućavaju da senzorna iskustva bogate u dodiru sa tim materijalima. Čak bih išla i korak dalje i rekla da je za estetski doživljaj važno što su *Andramolje* u prirodnim i pastelnim bojama, verujem da je neopterećenost jarkim bojama potencijal u pogledu toga na šta se u igri usmerava fokus dece... To vidim kao skretanje sa puta u kom deca mogu da vežu jarke boje za nešto što je dečje, pošto su te jarke boje dominantne u raznim kontekstima – vrtićima, igraonicama.“*

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

U pokušaju da sagledamo perspektivu Marije Malović o pedagoškom potencijalu *Andramolja*, izdvojili smo sledeće uvide: time što u formi ili uputstvu ne postoje sugestije koje vode ka gotovim rešenjima, otvara se potencijal za pokretanje stvaralačkih procesa; time što se elementi ne postavljaju jednostavno, podstiče se rezilijentnost i istrajnost u igri; time što je materijal kreiran tako da podržava zajedničku igru dvoje ili više dece, podstiče se saradnja, deljenje značenja i pregovaranje pravila; time što su *Andramolje* kreirane od prirodnih materijala, bogate se dečja senzorna iskustva; nezasićenost materijala jarkim bojama, Marija Malović razume kao doprinos građenju dečjeg estetskog doživljaja.

Pored svega navedenog, Marija Malović dalje daje jedan drugačiji uvid u odnosu na perspektive Vanje Jovanović i Marije Kojić. Ona jedina od koautora tokom intervjua ističe i ulogu odraslog u građenju igre, što je nova perspektiva u odnosu na pedagoški potencijal *Andramolja*.

*„Uz promišljeni doprinos odraslih u igri *Andramolje* mogu da budu iskorišćene za različite forme igre i istraživanja. Uzela bih za primer vaspitačicu iz Čarolije koja se dosetila da na bojice,*

koje su iste debljine kao klinovi, zalepi kapice sa slovima i tako deci otvori još jednu mogućnost za igru kroz sklapanje reči na tabli.

U ovom trenutku rekla bih da nam je značajno u fokusu uloga odraslih u igri Andramoljama. Jeste da je to bila značajna tema dok su se Andramolje razvijale, pa uputstvo bez uputstva je dokaz, onda pokušaji da kroz Zaigrane dopremo do vaspitača kroz one video prezentacije, ali sada mi se čini kao ključna. Mi smo uvek govorile da ni jedna igračka nema vrednost sama po sebi već da joj vrednost daje dete, u igri, ali sada je jasno da postoji velika odgovornost odraslih za stvaranje uslova za tu igru u kojoj dete daje vrednost Andramoljama, ili bilo kom drugom materijalu za igru. Odrasli određuje gde i kako će Andramolje da postavi, da ih predstavi deci, koliko će vremena da im ostavi, kako će da im pomogne da prošire igru.“

(Marija Malović, izvod iz intervjua)

Radi potpunijeg razumevanja razlika u perspektivama, tj. tumačenje Marije Malović - da je u ovom trenutku koautorskom timu u fokusu uloga odraslog u igri, a što se ne prepoznaje kod druga dva koautora, potrebno je ukazati na kontekst iz koga koautori govore o pitanju pedagoškog potencijala *Andramolja*. Poslednje dve godine, u periodu od sedam godina koliko se razvija ova ideja, sagledavanju uloge odraslih u igri dece ovom vrstom materijala za igru, posvetile smo se pre svega Marija Malović i ja. Mi smo, kao pedagozi, vodile projekat *Zaigrani* i bile u intenzivnoj komunikaciji sa vrtićima kojima su *Andramolje* donirane u okviru ovog projekta. Ova iskustva Vanja Jovanović i Marija Kojić nisu delile sa nama, jer su u projektu učestvovalе posredno, te se može reći da nismo gradile kolektivno razumevanje oko uvida o ulozi odraslog u podršci dečjoj igri. Deljenje zajedničkog razumevanja prema ovom pitanju između Marije Malović i mene, doprinela je i činjenica da sam istraživanje u okviru ove studije realizovala u Predškolskoj ustanovi u kojoj Marija radi kao stručni saradnik-pedagog. Stoga sam imala potrebu da delim sa njom uvide, dileme, ideje iz samog istraživanja iskustva igre dece i odraslih *Andramoljama* u vrtiću. Takođe, kao pedagog, Marija je u svom radu usmerena na razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa konceptijskim okvirima Osnova programa *Godine uzleta* (Osnove programa, 2018), a koje predstavljaju pristup usmeren na odnose, te je pitanje odnosa (vaspitača-dece-porodice-zajednice) neodvojivo od ma kog drugog pitanja koje se pokreće u praksi vrtića. Sve navedeno možemo dovesti u vezu sa aktuelnim fokusom na ulogu odraslih u pružanju podrške građenju dečje igre, a koju Marija Malović ističe kao važan preduslov ostvarivanja prethodno istaknutih potencijala koje *Andramolje* prema svojoj formi imaju.

Nakon što smo sagledali iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*, ali i nakon što smo sagledali iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću (koja će biti predstavljena u poglavlju 4.3.), sa koautorima su podeljeni nalazi i uvidi iz ovog dela istraživanja. Kao koautor *Andramolja* i autor ove studije, sa preostala tri koautora podelila sam ključne uvide iz istraživanja iskustva igre u vrtiću, u formi grupnog intervjua. Deljenjem istraživačkih nalaza sa koautorima, težilo se sagledavanju promene njihovog odnosa prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*, a na osnovu uvida o iskustvu igre ovom vrstom materijala u vrtiću. Nakon sagledavanja ključnih nalaza o iskustvima dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, Vanja Jovanović deli svoja zapažanja sa koautorima.

„Kada sagledam sva ta bogata dečja iskustva koje si prikupila tokom istraživanja u vrtiću, meni se i sada, kao i od samog početka, čini da su Andramolje kao ona vrsta predmeta za koje poželite da ih imate iz nekog razloga, a niste sigurni zbog čega. Na to razmišljanje me je podstaklo to što su deca imala potrebu da dođu u kontakt sa Andramoljama, a nisu imala jasnu predstavu šta su one i čemu služe. Kako da te takvi materijali „pozivaju“ da se igraš sa njima.“

(Vanja Jovanović, izvod iz grupnog intervjua)

Na ovaj uvid Vanje Jovanović nadovezuje se perspektiva Marije Malović, da u tom „pozivu na igru i istraživanje“ značajnu ulogu ima odrasli.

„Mi smo u projektu Zaigrani isto videle da kada vaspitačima skrenemo pažnju na to da je način na koji deci predstavljaju Andramolje bitan, oni se uvođenju novog materijala posvete i dobijamo taj "woooow šta je ovo" efekat, dobijamo začudnost koja može da pokrene igru na pravi način.“

(Marija Malović, izvod iz grupnog intervjua)

Iz perspektive Marije Malović prepoznaje se uvid da – iako materijal po svojim karakteristikama može biti inspirativan, on tek kroz odnos odraslog prema materijalu kao „provokaciji“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022. str. 34) podstiče decu na akciju i istraživanje. Ovaj uvid je podstakao moje promišljanje o razumevanju materijala kao provokacije iz perspektive odraslog. Marija Malović o tome govori kao o „uvođenju novog materijala“, a ja sam se dalje zapitala da li je reakcija kumice Maše na kutiju nestrukturiranih materijala koju sam joj poklonila za rođendan, zapravo njen odgovor na moju nepromišljenu „provokaciju“.

„Maša je tako reagovala na materijale jer ja nisam promišljala o kontekstu – njenom prethodnom iskustvu i zainteresovanosti. Jednako kako sam Vujadinu ponudila lupu, čemu se on opirao, Maši sam ponudila nestrukturirane materijale, bez da promislim da li je ona u tom trenutku zainteresovana za igru takvom vrstom materijala.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

U razmeni sa koautorima, a naročito tokom interpretacije njihovih iskustava, osvetlila sam da su Mašina pitanja „šta je ovo“ i „kako da se igram sa tim“ bila njen odgovor na provokaciju, u kome mi je poručila da je potrebno da joj se jasnije pošalje poruka, tako da razume značenje i smisao ponuđene provokacije (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022). U sagledavanju iskustava stvaranja *Andramolja*, ali i iskustva igre dece i odraslih u vrtiću, osvestila sam moju snažnu potrebu da ne namećem ideje i značenja materijalima, što iz perspektive provokacije kao poziva na akciju i istraživanje, može biti ograničavajuće za građenje igre, ukoliko ona nije osmišljena tako da predstavlja jasan odgovor na dečju zainteresovanost.

Mogli bismo reći da naš fokus na pedagoškom potencijalu materijala za igru kao što su *Andramolje*, stavlja u drugi plan fokus na dečjoj zainteresovanosti kao osnovi za promišljanje kojim materijalima tu zainteresovanost možemo podržati. Ipak, Marija Malović ističe da u igri *Andramoljama* u vrtiću uočava njihov potencijal za povezivanjem sa drugim materijalima, čime one mogu biti na različite načine i u različitim kontekstima upotrebljene u formi provokacije za dalje istraživanje.

„Čini mi se iz svog našeg iskustva, a naročito sada iz ovoga što vidimo u tvom istraživanju, da je potencijal Andramolja u tome što se one lako prilagođavaju potrebama igre i istraživanja, pa mogu da se kombinuju sa različitim elementima. U tvom istraživanju su naši elementi sami za sebe korišćeni na početku, vrlo brzo su deca uz njih na tablu i pored table dodavala razne druge koji nisu deo Andramolja. I dalje stojim pri našem početnom stanovištu, a ovo mi i potvrđuje - da su Andramolje po svojoj prirodi otvorene/open-ended.“

(Marija Malović, izvod iz grupnog intervjua)

Vanja Jovanović se svojim uvidom o višeznačenjskoj formi *Andramolja*, nadovezuje na prethodna promišljanja o njihovim mogućnostima da podrže dečje različite ideje i zainteresovanosti, te da podstaknu akciju i istraživanje u različitim pravcima.

„Meni je interesantno to kako se u igri ucrtavaju značenja i unose novi elementi spontano, na način koji čini mi se ni deci nije potpuno jasan. To mi ukazuje da Andramolje daju mogućnost deci da u igri sa njima kreiraju jedinstven fizički i imaginarni svet. Mislim da mali broj igračaka to uspeva.“

(Vanja Jovanović, izvod iz grupnog intervjua)

Uvid da se u igri „ucrtavaju značenja“ na način koji čak ni samoj deci nije potpuno jasan, podstakao me je da podelim sa koautorima moje pitanje koje se javilo tokom istraživanja u okviru ove studije – šta dovodi do toga da deca uspostavljaju kvalitativno različite interakcije sa istim materijalima za igru?

Marija Kojić pruža svoj osvrt na ovo pitanje, tumačeći različite interakcije kroz bogata iskustva koja deca unose u igru.

„Jedan važan deo kreativnog procesa predstavlja ‘rezervoar’ koji mi punimo ličnim iskustvom. Ta iskustva nastaju kada čitamo nove knjige, putujemo, upoznajemo nove ljude, savladavamo nove veštine i izazove... I upravo taj rezervoar dosta utiče na našu kreativnost, koliko je gorivo kvalitetno i koliko ga ima odrediće destinaciju do koje možemo doći. Zato i dođe do toga da čak i kada svi imamo isti materijal za igru, mi imamo drugačija značenja i na drugačije načine gradimo igru. Jer od iskustava, koje u sebi nosimo, zavisi kako ćemo se igrati.“

(Marija Kojić, izvod iz grupnog intervjua)

Iz perspektive Marije Kojić, kada odrastemo – mi možemo da sami pravimo izbore koja iskustva ćemo graditi, dok su u detinjstvu odrasli ti koji dominantno oblikuju prilike za bogaćenje iskustva i time doprinose da se, kako ga Marija Kojić naziva, „rezervoar“ puni iskustvima različitog kvaliteta. Ovi uvidi su menjali naš odnos prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* u pravcu većeg stavljanja u fokus uloge odraslog, u odnosu na ono što je bila naša početna perspektiva (u kojoj je fokus bio na potencijalu samog materijala da pokrene igru i istraživanje, dok se doprinos odraslog sagledavao samo u odnosu na kreiranje inspirativnog okruženja i obezbeđivanje „uslova“ za igru). O tome govori Marija Malović, dovodeći u vezu promenu odnosa prema ulozi odraslog sa promenama u uputstvu koje prati *Andramolje*.

„...to se može povezati sa onim našim uvidom o značaju uloge odraslog. Mislim da smo mi i bile delimično svesne toga kada smo radile na uputstvu, odnosno kada smo tu promenile perspektivu i obratile se roditeljima. Međutim, sad kad se osvrnem imam osećaj da čak ni to uputstvo nije dovoljna podrška onim roditeljima koji igru, detinjstvo i ostale važne konstrukte percipiraju, doživljavaju iz druge pozicije. Kada neko ne ume da se igra sa decom, jedno uputstvo tu ne može mnogo da promeni...“

(Marija Malović, izvod iz grupnog intervjua)

Uvid Marije Malović da uputstvo, onako kako je ono sada kreirano, nije dovoljna podrška odraslima koji, kako ona ističe „ne umeju da se igraju sa decom“, možemo povezati sa razumevanjem uloge odraslog u građenju koautorskog prostora u igri. Koautorski prostor predstavlja „kreiranje, nastajanje, stvaranje jednog prostora u kojem su odrasli i dete u zajedničkoj igri stvarajući zajedničkog značenja“ (Krnjaja, 2012a, str. 255). U našem uputstvu, mi govorimo samo o načinima na koje odrasli može proširiti igru otvorenim pitanjima, bez razumevanja da tek u igri u kojoj odrasli i deca grade koautorski prostor oni „mogu da stvore nešto suštinski novo, čega nije bilo u njihovom iskustvu, što može da nastavi da živi u realnom svetu“ (Ibid, str. 256). U takvoj igri dešavaju se procesi na relaciji dete-materijal-odrasli-dete, koji mogu biti transformativni za svakog učesnika, a kod odraslog mogu voditi značajnim uvidima, te ličnom i profesionalnom razvoju.

Vanja Jovanović se na pitanje podrške odraslog građenju igre nadovezuje svojim promišljanjem kako bi ta igra izgledala, kroz primer igre baka i deka sa unucima.

*„Meni deluje da bi pun potencijal *Andramolja* došao do izražaja u onim situacijama, kada bi se odrasli uključivali na onaj način na koji se ponekad recimo bake i deke uključuju. Tako što, neopterećeno, pristaju na sve u igri i samo prate one puteljke kojim ih unuci vode. To je meni uključivanje odraslih koje predstavlja podršku odraslih dečjoj igri. A ja iskreno mislim, da*

konceptualno i dizajnerski Andramolje imaju potencijal da do takvih situacija dovedu, jer su dovoljno otvorene da svako u toj igri može naći svoje mesto.“

(Vanja Jovanović, izvod iz grupnog intervjua)

U izvodu iz promišljanja Vanje Jovanović, njeno razumevanje učešća odraslog u igri možemo povezati sa prethodno istaknutim učešćem odraslog u građenju koautorskog prostora. Ona se zadržava na uvidu da u takvoj igri deca „vode“, a odrasli „samo prate“, ali isticanjem „neopterećenog“ učešća i prepuštanjem dečjim zamislima, sugeriše na neophodnost prihvatanja igrovnog plana i pravila igre koja su deca definisala. Kako „odrasli mogu biti kreatori koautorskog prostora samo ako delaju u skladu s onim što čuju od deteta, ako prate dete u zamišljenim svetovima i ako komuniciraju sopstvena značenja s detetom“ (Krnjaja, 2012a, str. 255-226), perspektiva Vanje Jovanović o značaju praćenja puteva kojim nas deca vode u igri, može biti bliska razumevanju odnosa dece i odraslih u koautorskom prostoru.

U odnosu na predstavljene nalaze istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, koautori sagledavaju i potrebu za promenama u samom dizajnu ove vrste materijala za igru. U narednom izvodu, Marija Kojić daje svoj osvrt na uvide iz istraživanja, na osnovu kojih ona kao dizajner sagledava potrebu za određenim promenama u dizajnu *Andramolja*.

„Dalji razvoj posmatram pre svega iz svoje struke kroz dodatno „čišćenje“ ideje. Mogli bismo bez lepljenja, jer je to predstavljalo i problem u proizvodnji ali i tokom upotrebe, dešava se da dolazi do odvajanja na tim spojevima. Veze mogu biti raskidive, odnosno, umesto lepka, možemo više koristiti kanap kao materijal koji bi pored taktilne imao i neke druge ulogo. Tokom istraživanja, primetno je da su deca najinteresantnije koristila i uvodila u igru upravo ovaj materijal.“

(Marija Kojić, izvod iz grupnog intervjua)

Predlog Marije Kojić, da se elementi koji čine *Andramolje* redizajniraju tako da budu „jednodelni“; bez potrebe za upotrebom lepka kako bi se spojilo više delova, mene je inspirisao da se prisetim uvida koje sam imala nakon posete *Remidi* – kreativnom reciklažnom centru u Italiji (čiji koncept je opisan delu *Materijali za igru u Ređo pedagogiji*).

*„Tokom ove posete, u julu 2023. godine, saznala sam da se u projektima koji se razvijaju u okviru *Remide* nikada ne koristi lepak, jer smatraju da materijali imaju „bogate identitete“ kada su u svom izvornom obliku, nasuprot „fiksiranim identitetima“ kada se u procesu stvaranja nečeg novog materijali spajaju lepkom.“*

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Predlog da se unesu promene koje podrazumevaju da se delovi *Andramolja* spajaju samo kanapom, bez lepljenja, ne sagledavam samo kao promenu tehničke prirode, koja olakšava proizvodnju i korišćenje samog materijala. Ovaj predlog podstakao me je da promišljam koliko i tako naizgled male i bezazlene odluke odraslih u kreiranju materijala za igru mogu značajno oblikovati mogućnosti igre, ali mogu i mnogo toga otkriti o našem razumevanju pedagoškog potencijala materijala. U sledećem izvodu iz dnevnčkih beleški prepoznaju se moja preispitivanja na ovu temu.

„Mi nismo nikada problematizovale upotrebu lepka, jer smo koristile ekološki lepak. Ipak, često su se u upotrebi dešavala odvajanja elemenata, zbog toga što takav lepak nema veliku snagu lepljenja. Ovih par godina, koliko mi imamo to iskustvo, to je nama stalno bio izvor frustracije, stalno smo vraćale elemente u proizvodnju i pokušavale sa stolarom da ih tehnički poboljšamo, kako bi se teže razdvajali. Nikada nismo promišljale – a zbog čega elementi moraju da se lepe? Zbog čega baš mora ostati ta forma? Bilo je potrebno da posmatram(o) decu kako se igraju i delovima elemenata koji su se razdvojili, da vidimo da je njima i takav materijal jednako

inspirativan, da im uopšte nije važno što je on prethodno bio nekog drugog oblika... ali je bilo potrebno i da u inspirativnom konceptu kakav je Remida sagledam kako oni promišljaju o „fiksiranju“ materijala lepljenjem kao „fiksiranju“ identiteta samog materijala, pa da mi se „upali lampica“. Nekad je za tako očigledne stvari potrebno „sazrevanje“ da bismo ih osvestili.“

(Milijana Lazarević, izvod iz dnevnčkih beleški)

Pored uvida - da je potrebno da elementi *Andramolja* dolaze u pojedinačnim delovima, bez lepljenja, Marija Kojić na osnovu uvida iz istraživanja iskustva igre u vrtiću, predlaže da se postojeći oblici elemenata dopune ili zamene osnovnim geometrijskim oblicima.

„Forme bi takođe mogle da se svedu na osnovne geometrijske – krug, kvadrat, pravougaonik i trougao. Jer su upravo te osnovne forme, kao i kod osnovnih osećanja, baza za razumevanje i prepoznavanje svih drugih oblika. Mi smo negde intuitivno i bile na tom putu, jer imamo krug, kvadrat, pravougaonik, ali sada nemamo trougao, a imamo i složenije – kocku, zupčanik... Čini mi se, ako bismo prebacili sve u osnovne geometrijske oblike, bez lepljenja, a sa mogućnošću spajanja vunicom, da bismo time dali veću mogućnost za građenje trodimenzionalnih oblika.“

(Marija Kojić, izvod iz grupnog intervjua)

Predlog koautora Marije Kojić, da se forme elemenata svedu na osnovne geometrijske oblike, možemo sagledati kao njen pokušaj da kreiramo koherentan okvir za pristup dizajnu *Andramolja*, tj. da oblik svakog elementa bude stavljen u odnos sa svim drugim elementima. To nije bio naš početni pristup tokom stvaranja *Andramolja*, jer smo formu elemenata određivale najpre na osnovu promišljanja funkcije svakog elementa pojedinačno – šta deca sa njim mogu da rade u igri, te sa idejom da elementi mogu da se povezuju u igri, ali ne sa idejom da svaki element „upoznaje“ dete sa postojanjem osnovnih geometrijskih oblika.

Za kraj sagledavanja promene odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* ističemo perspektivu dva koautora, o potrebi za daljim društveno angažovanim odnosom našeg tima ka pokrenutim pitanjima, ne dominantno kroz proizvodnju ove vrste materijala za igru, već kroz osnaživanje roditelja, praktičara i šire javnosti da promišljaju značaj igre iz različitih uglova.

„Dakle, vidim potencijal u našem usmerenju ka podizanju svesti kako kod roditelja tako i kod praktičara o konzumerizmu, ekologiji, podršci deci u igri, ulasku sa decom u otvorenu igru kroz deljenje koautorskog prostora...“

(Marija Malović, izvod iz grupnog intervjua)

*„Rezultati do kojih smo došli, daju nama, ili bar meni, vetar u leđa da nastavimo sa promovisanjem otvorene igre ne samo kroz projekat *Andramolja*, već i kroz radionice, pokretanje nekih novih programa i formata u kojima možemo sprovesti ovu ideju. Bavljenje prostorom, ranim obrazovanjem, igrom, edukacijom...“*

(Marija Kojić, izvod iz grupnog intervjua)

Uvidi koautora o potrebi za podrškom odraslih građenju igre, kao i iskazana potreba za izmenama u samom dizajnu *Andramolja*, ukazuju da su početne ideje koautora o samom pedagoškom potencijalu ove vrste materijala za igru vremenom transformisane. Promeni fokusa sa posmatranja mogućnosti koje materijal svojom formom pruža, na potencijale materijala čije ispoljavanje se podržava u zajedničkom učešću dece i odraslih u igri, predstavlja jedan nelinearni proces, koji se dešava tokom čitavog perioda razvoja *Andramolja*, kroz stalno preispitivanje, usklađivanje i razumevanje kako naši postupci oblikuju procese igre. Ovaj proces promene odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* je jedinstven za svakog od koautora, jer iako smo delile većinu iskustava, svaka od nas ih je doživljavala različito i gradila različite uvide kroz kontinuiranu refleksiju.

4.2. Kontekst istraživanja u vrtiću

U delu *Učesnici istraživanja* napravljen je uvod u opis konteksta istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, kroz predstavljanje učesnika ovog dela istraživanja. U okviru *Konteksta istraživanja u vrtiću* fokusiramo se na opis karakteristika samog vrtića, tačnije – specifičnosti vaspitno-obrazovne prakse vrtića u kome je naše istraživanje sprovedeno, sa fokusom na odnos praktičara prema materijalima za igru.

Kako smo već istakli – istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* sprovedeno je u vrtiću *Zvrk*, u okviru Predškolske ustanove *Dr Sima Milošević* u Zemunu. Ova predškolska ustanova je specifična po tome što predstavlja jednu od tri ustanove u Srbiji koje su bile učesnici projekta pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta*. U praksi to znači da je u jednom vrtiću kao modelu u okviru ustanove (u pitanju je vrtić *Zemunski biser*) realni program vrtića razvijan u skladu sa novom programskom koncepcijom, pre samog donošenja novih Osnova programa *Godine uzleta*, a u saradnji sa Katedrom za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Za kontekst našeg istraživanja, ova specifičnost je značajna zbog toga što je sama ustanova imala već bogato iskustvo u razvijanju realnog programa u skladu sa novom programskom koncepcijom, a pre zakonske obaveze za njenom implementacijom. Takođe, većina stručnih saradnika ove predškolske ustanove, pa tako i stručni saradnik vrtića *Zvrk*, učestvovalo je u reformi sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, u ulozi trenera i mentora za implementaciju Osnova programa *Godine uzleta*, što predstavlja značajan resurs za samu ustanovu.

Po svojim kapacitetima, vrtić *Zvrk* spada u grupu manjih objekata u okviru ove Predškolske ustanove. Zgrada u kojoj se nalazi je prizemna i okružena velikim ograđenim dvorištem. Vrtić ima 3 grupe jaslenog uzrasta, 5 grupa vrtićkog uzrasta i 1,5 grupu dece u godini pred polazak u školu. U našem istraživanju (kako je i opisano u okviru dela *Učesnici istraživanja*) učestvovala su dva vaspitača mlađe vrtićke grupe, tri vaspitača grupe u godini pred polazak u školu i jedan stručni saradnik-pedagog. Jedan vaspitač ima 25 godina radnog iskustva, dva vaspitača – 15 godina radnog iskustva, a dva su od nedavno zaposlena u vrtiću (oba imaju po jednu godinu radnog iskustva). Stručni saradnik-pedagog ima 15 godina radnog iskustva na toj poziciji, i sve godine rada proveo je u istoj predškolskoj ustanovi.

Specifičnost ovog vrtića je i to što objekat nije namenski građen, već je prilagođen za potrebe vrtića. Stoga se kroz ceo objekat protežu dugi, uski hodnici, iz kojih se ulazi u sobe koje su u nizu, jedna do druge. U zajedničkom prostoru (holovima i hodnicima) ne postoji deo koji je veće kvadrature, gde bi mogle da se susreću grupe roditelja, ili deca različitih grupa. Uprkos ovoj prepreci u samoj arhitekturi prostora, vaspitači i stručni saradnik su duž uskih hodnika kreirali prostorne celine (u vrtiću – prostornu celinu za istraživanje zvuka, literarnu prostornu celinu, prostornu celinu za konstruisanje, a u jaslama – senzornu i kinestetičku prostornu celinu). U izvodu iz intervjua sa stručnim saradnikom-pedagogom predstavljen je osvrt na promene u prostoru ovog vrtića, koje su pratile proces prelaska na novu programsku koncepciju.

„Ovaj vrtić se mnogo razlikuje u periodu neposredno pred samu implementaciju, jer mu je prethodilo renoviranje i ovaj vrtić je imao potpuno drugačiji i izgled i ambijent pre nego što se renovirao 2019. godine. To je bio stari nameštaj sa lamperijom, sa ormarićima uza zid u nekim sobama, sa nekim tamnijim onim braon bojama, sa nameštajem koji je bio star i onim starim ormanima, ali je to zahtevalo da se dovijaš na različite načine. U nekim sobama su vaspitači sa roditeljima, a nekad i sa tehničkom službom, sami uklanjali te velike ormare uz zidove u kojima su bili krevetići i krečili zidove, pa se soba po soba menjala, prvo u jaslicama, pa onda ovde u vrtiću. Onda 2019. se renovira, tad nam dolazi i ovaj novi nameštaj [...] i onda on poprima prilično drugačiji izgled. Tako da što se tehničke opremljenosti tiče, u smislu nameštaja, u smislu polica mobilnih, u smislu toga kako on tehnički izgleda [...] to je potpuno ok. S tim što to se haba sve, ali dobro nije sad to problem i pronalaze se neka mesta koja nisu namenjena deci, ali mogu da se koriste za zajedničke prostore.“

(Pedagog, izvod iz intervjua)

Opisane promene u prostoru dešavale su se neposredno pre implementacije Osnova programa *Godine uzleta*, sa kojom se u ovom vrtiću otpočelo 2019. godine. Ipak, pandemija COVID-19 je taj proces značajno usporila.

„...mi smo 2019. ušli zakonski u nove Osnove, a već u martu 2020. je krenula vanredna situacija. Što znači da smo mi mogli da se bavimo prostorom tek tamo negde realno od 2021.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

U predstavljenom iskazu, pedagog pitanje promene prostora, nakon što je on renoviran, sagledava iz perspektive usklađivanja prostora sa karakteristikama fizičkog okruženja datim u Osnovama programa *Godine uzleta* (Osnove programa, 2018, str. 28-29). Ističe da su te promene, koje su podrazumevale restrukturiranje prostora radnih soba, zajedničkih prostora i prostora na otvorenom, zbog pandemije odložene sve do 2021. godine, što znači da se promenama u prostoru u ovom vrtiću bave poslednje dve godine.

Vaspitači, kada govore o promenama u prostoru vrtića, povezuju ih sa promenama u načinu funkcionisanja samih vaspitnih grupa. Oni govore o tome da su promene u prostoru koje su pratile implementaciju Osnova programa *Godine uzleta* uticale i na promene odnosa vaspitača ne samo prema prostoru, već i prema materijalima za igru, drugoj deci, kolegama – sveukupno, te oni sada vrtić doživljavaju kao mesto zajedničkog življenja, u kome nema izolovanih pojedinaca ili grupa.

„Nekako je bio ranije zatvoren sistem – moja soba, moja koleginica, moja smena, moja deca i moje igračke. Ali ovo sad je stvarno totalno drugačiji vrtić od onoga kako je bilo pre. I mislim da je to super za decu. Jer oni sada i kad krenu na primer na izlet, zimovanje, letovanje, i u šetnju, i kad dođu u vrtić, uopšte im nije važno ko je u sobi.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„...apsolutno se u svakom prostoru snalaze [deca] i ne doživljavaju kao nečije, nego je to sve naše. Ceo vrtić je naš prostor. I ova soba, i evo oni su danas jeli u trpezariji druge grupe, oni dolaze kod nas, mi radimo projekte sa decom zajedno.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

„Sećam se kad sam ja išla u vrtić, gore na vrhu ormana je stajalo nešto za vožnju automobila, nikad to nismo mogli da uzmemo, samo da gledamo. Deca to više nemaju, njima je sve dostupno.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Proces promene prostora u skladu sa konceptijskim okvirima, doprineo je i promeni odnosa vaspitača prema „vlasništvu“ nad prostorom i materijalima, a to sve je uticalo i da deca na drugačiji način doživljavaju vrtić, te da se povežu i sa vaspitačima i decom drugih vaspitnih grupa, ali i da im svi materijali i svi prostori vrtića budu dostupni. Međutim, važno je istaći da se promene u prostoru nisu dešavale spontano. Vaspitač mlađe vrtićke grupe opisuje primer u kome je vidljivo na koji način vaspitači pristupaju promenama u prostoru svoje radne sobe, a kada je u pitanju kreiranje prostornih celina.

„Menjali smo prostorne celine u našoj sobi puno puta. Dok nismo konačno došli do toga kakav treba da bude raspored prostornih celina. A to smo menjali tako što neki raspored postavimo i kažemo, dobro ovako je ok, hajde da tako ostavimo. I onda posmatramo. Na primer, nama je celina za skrivanje i osamljivanje bila kod vrata od sobe. I tu je bila neka visoka polica. I sad kada dete uđe u sobu, ono želi da vidi igru, drugare i šta oni rade. A to je negde tamo na dnu sobe, iza dve police. A ovde baldahin i prostor za osamljivanje, to vidi prvo. Onda smo to promenile, premestile tu celinu za konstruisanje, skroz pored vrata, a celinu za osamljivanje pomerili skroz u drugi deo sobe. A da, bliže vratima smo stavile i celinu za vizuelne umetnosti, jer to je ono što njih

najviše privlači, ta simbolička igra. Tako da oni sad, čim otvore vrata oni vide nešto se dešava, „jao gde ću pre“ i taj ulazak u sobu ide mnogo lakše.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

U predstavljenom primeru možemo uočiti da su vaspitači osvestili da prostor nije statičan, već da način na koji smo oblikovali u ovoj situaciji – prostor radne sobe, doprinosi da deca radnu sobu doživljavaju kao zanimljivo mesto, mesto igre i istraživanja, što dalje doprinosi njihovom pozitivnom odnosu prema vrtiću. Vaspitači do ovakvih uvda dolaze unošenjem promena i kontinuiranim promišljanjem konkretne prakse, iz čega stižu uvide za dalje akcije.

Ovakvom odnosom prema promenama u prostoru, ali i uopšteno prema razvijanju realnog programa u skladu sa novom programskom koncepcijom, doprinose i sastanci na nedeljnom nivou, koji se u ovom vrtiću redovno organizuju. Na ovim sastancima se pokreću različita pitanja usmerena na razvijanje realnog programa vrtića u skladu sa Osnovama programa *Godine uzleta*. Tako stručni saradnik-pedagog, ali i svi vaspitači koji su učestvovali u istraživanju ističu značaj ovog vida okupljanja, za razvijanje realnog programa.

„Mi imamo tu praksu da sedimo i da pričamo o projektima, i onda svako zna dokle je čiji projekat stigao. To uglavnom bude kada sam ja tu, pa onda sedimo i to nam je dobra prilika u stvari da sve neke stvari razrešimo, da vidimo kako nešto razumemo, a još je bolja prilika da oni razmene i onda jedna kaže drugoj – e imam ti ja nešto vezano za to, ili daću ti ja to, ili dođi kod nas, pa možemo time da se bavimo.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

„Mi negde zajedno i dolazimo do ideja. Zato što stalno imamo sa pedagogom te sastanke, gde razmenjujemo i gde umemo da kažemo – hajde pomozite mi, ili e, ja imam ideju tu i tu.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Vaspitači ističu da u ovom vrtiću dominira nestrukturirani i polustrukturirani materijali, što vide kao još jednu razliku u odnosu na raniju praksu, kada su dominirale gotove igračke.

„Uglavnom su ranije dominirale plastične i gotove igračke, sudići, kuhinja, zna se ono što je pre bilo, kockice plastične na pet različitih načina. Sada mi uglavnom imamo neke igračke koje mogu na više različitih načina da se koriste i njima [deci] je to super.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„Ni materijali nisu bili slični [pre implementacije Osnova programa „Godine uzleta“]. Sada se više koristi prirodni materijal, dok su tada preovladavale gotove igračke.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

Značajno je istaći da vaspitači u ovom vrtiću nalaze načine da sve materijale koje poseduju deci učine dostupnim, što im omogućava i nameštaj i oprema, koji su strukturirani tako da su materijali na njima vidljivi i lako dostupni.

„...dobro je što je sve otvoreno, što se sve vidi šta je na policama, ništa nije zatvoreno. Ranije je mnogo toga bilo po zatvorenim ormanima, pa dok se mi setimo da iskoristimo, ono prođe rok. Sada koristimo sve što imamo...“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

U situacijama kada vaspitači procenjuju da za decu mlađeg uzrasta neki materijal može biti potencijalno nebezbedan, oni takve materijale ne odbacuju, već pronalaze načine da ih deci učine dostupnim.

„Kod nas su svi materijali dostupni deci. Jedino pravilo je da se vrati sve na svoje mesto. I da, jedino kad koriste sitne materijale, mi vaspitači smo pored njih. Ali oni nemaju nikakav problem da sve vrate, znaju gde šta stoji, jer su zajedno sa nama i postavljali prostor, logično im je.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjua)

Dakle, vaspitači mlađe vrtićke grupe imaju dozu opreznosti kada deca koriste nestrukturirane materijale koji su manjih dimenzija (kao što je zrnavlje, perlice itd.), ali takvu vrstu materijala ne uskraćuju deci, već se oni uključuju u igru ili su u ulozi posmatrača, kako bi bili sigurni da se nijedno dete neće povrediti.

Vaspitači grupe u godini pred polazak u školu ističu da je i u njihovoj grupi prostor tako organizovan, da je deci uvek sve dostupno od materijala. Ali, slično kao mlađa grupa, i oni imaju dogovorena pravila koja se tiču odnosa prema materijalima i prostoru uopšte, kojih se svi pridržavaju.

„Svi materijali su dostupni deci. Mi smo tako osmislili prostore sa pedagogom, da sve što se u njima nalazi mora biti deci dostupno. Jer moj stav je da ako deci ponudimo nešto, a nešto im je nedostupno, oni se više bave onim što je u zatvorenoj fioci i pitaju se šta je to. Ovako im je sve dostupno i onda je njihova kreativnost na maksimumu. Jedino pravilo kod nas u sobi je da kada se igraju sa nekim materijalima, dogovor je samo da se nakon upotrebe vrate na svoju poziciju, u celinu kojoj pripadaju, jer možda će nam biti potrebno i u narednoj igri.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjua)

Ono što se izdvaja u odgovorima svih učesnika, jeste da, iako se prepoznaje otvorenost prema korišćenju nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala i daje im se prioritet u odnosu na gotove igračke, realna poteškoća sa kojom se vaspitači susreću jeste mogućnost nabavke takvih materijala.

Stručni saradnik-pedagog navodi, a i vaspitači u svojim odgovorima to potvrđuju, da centralizovane nabavke, koje se organizuju na nivou Ustanove (a koje organizuje Sekretarijat za obrazovanje i dečju zaštitu Grada Beograda), nisu dovoljne da odgovore na potrebe vrtića. One se dešavaju najčešće jednom godišnje, a vrtići imaju potrebu da materijale nabavljaju u skladu sa projektima koje razvijaju u svojim grupama, te praktičari pronalaze različite načine da ove poteškoće prevaziđu.

„...što se tiče količine, nama uvek treba još svega. Ja sada, gde god šta vidim da nekome nešto ne treba, donela bih to u sobu, da vidimo šta će deca s tim.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjua)

„...ovde stalno postoji potreba za materijalima, a ti ne možeš ni na koji način to sistemski da rešiš. U principu, na dnevnom planu, ili na mesečnom planu, ili na godišnjem planu funkcionišes sa onim što uspeš da pribaviš, što uspeš sa roditeljima da dogovoriš, što uspe kroz neke akcije ili donacije da se nabavi. E sad, još jedna teškoća je što u velikoj meri to zavisi od entuzijazma ili snalažljivosti onih koji funkcionišu u tom vrtiću. A ljudi su različiti, nije baš svako tako vešt, ili nije baš svakom tako lagano da ode negde i kaže „je l imate vi nešto“. To je lovljenje mogućnosti.“

(Pedagog, izvod iz intervjua)

Iako i vaspitač i stručni saradnik-pedagog prepoznaju nedostatak materijala kao prepreku za razvijanje realnog programa, vaspitač ovu teškoću sagledava iz svog iskustva, te ističe da je prevazilazi tako što stalno motri na nove prilike u kojima može pribaviti neki novi materijal. To se može povezati sa perspektivom pedagoga da postoje vaspitači koji su „snalažljivi“ i „loveći mogućnosti“ uspevaju da prevaziđu poteškoće u nedostatku materijala za igru. Ipak, kako su svesni da nemaju svi vaspitači prilike, a ni entuzijazam da samostalno prikupljaju materijal, u ovom vrtiću na različite načine pokušavaju da reše pitanje nedostatka materijala za igru.

Jedan od načina, koji svi učesnici pominju, jeste razmena unutar samog vrtića, gde vaspitači ne gledaju na ono što se nalazi u njihovoj radnoj sobi kao isključivo njihovo vlasništvo, već pozajmljuju i dele sa drugim grupama, u zavisnosti od njihovih aktuelnih projekata.

„Nemamo odvojeno ovo je za moju sobu, ovo iz moje sobe, ne, jednostavno razmenjujemo materijale shodno tome šta ko radi i šta su interesovanja dece određenog uzrasta.“

(Vaspitači grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

Vaspitač mlađe vrtićke grupe poredi ovakav vid saradnje između vaspitača različitih grupa sa odnosom vaspitača prema materijalima i opremi u periodu pre 15 godina.

„Kada sam ja počela da radim u drugom vrtiću, pre 15 godina, svako je u svojoj sobi imao svoje igračke i svoje police i ništa se nije smelo dirati i izneti odatle, ili pomeriti s neke police. Prosto, tako je bilo – to sam ja kupila, to su kupili moji roditelji [roditelji dece grupe u kojoj radim] 1997. godine, i to je moje. E sad, mi ovde više nemamo pojma šta je čije i ova polica je možda bila juče kod Ruže, danas kod mene, sutra nam treba za neku drugu sobu. Sve se pomera, sve se menja i sve je vrtićko.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Predstavljeni uvid možemo dovesti u vezu sa prethodno opisanom promeni odnosa vaspitača prema „vlasništvu“ nad materijalima za igru. U kontekstu prethodnih odgovora, deljenje materijala i prostora vrtića, vaspitači ističu kao preduslov promene odnosa dece prema vrtiću, gde umesto izolovanosti u okviru svoje radne sobe, deca sada sve prostore vrtića doživljavaju kao „svoje“, te imaju prilike da se igraju i grade odnose sa decom i vaspitačima drugih grupa. U okviru ovog primera, dodatna prednost takvog vida organizacije ogleda se u prevazilaženju nedostatka materijala, time što grupe koje imaju višak, ili specifične materijale koji mogu doprineti razvijanju određenih projekata, razmenjuju sa drugim grupama, kojima su takvi materijali potrebni.

Pored razmene između vaspitnih grupa, u okviru ovog vrtića su promišljali i o načinima na koje mogu uključiti roditelje u prikupljanje materijala za igru.

„Na primer, napravili su par punktova ovde u vrtiću, gde se sa roditeljima prikupljaju različiti materijali i onda roditelji mogu da donesu bilo šta i da im ne bude glupo da donesu bilo šta, a opet imaju neku jasnu informaciju šta nam je potrebno.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

Kod svakog ulaza u vrtić (pošto objekat ima više ulaza), napravljena su mesta gde roditelji mogu ostavljati materijal koji žele da doniraju vrtiću, a svako do tih mesta prati poziv roditeljima da se uključe, uz opise šta je vrtiću u tom trenutku od materijala potrebno. Vaspitači opisuju da ovu situaciju sa „punktovima“ na kojima se nalaze materijali, za koje nikada ne znaju unapred šta će roditelji doneti, oni koriste kao priliku za dobijanje novih ideja koje materijale, i na koji način iskoristiti za razvijanje aktuelnih projekata.

„Onda to deca raspoređuju, sa decom odlazimo da vidimo šta imamo od materijala, i onda oni prepoznaju, na primer – mi radimo projekat Indijanci, onda su videli neke zvečke – e to treba nama, mi smo imali laboratoriju, i tamo videli male posude – mi ćemo to [...] kad to unesu, oni već u glavi imaju šta će sa tim. Kad im donesete nešto po navici, nisu kriva deca, to smo krivi mi odrasli, deca su naviknuta to – da im se nešto [neki materijal] i kaže „naspri ovde vode“. Ne, ne može naspri vode, već „evo ti materijal“ i onda ide ideja. E zato oni biraju šta je to što bi njima trebalo za tu njihovu igru.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

Iz predstavljenog iskaza možemo uočiti perspektivu vaspitača o materijalu kao inspiraciji za igru i istraživanje u okviru projekata. Kako ističe – vaspitači imaju naviku da oni odrede funkciju i namenu materijalu. Takav pristup ograničava da se kod dece stvaraju, iz perspektive ovog vaspitača – nove ideje o mogućnostima korišćenja materijala u igri, a iz naše perspektive – ovakvim pristupom vaspitači unapred određuju značenje materijala, čime čak i nestrukturirani i polustrukturirani materijali mogu imati jednoznačenjsku formu.

Ovakav uvid u skladu je sa sledećim iskazima, koji ukazuju da su upravo materijali koji nemaju unapred definisana značenja deci inspirativni za igru.

„Njima ona tuba od kartona na koju je namotana folija, to njima sada može biti i oklagija, i mač, i durbin, sve živo.“

(Vaspitači mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„...ono što sam ja primetila prateći od kada je sve ovo počelo, sve manje pažnje posvećuju gotovim materijalima, gotovom produktu, gotovim igračkama, mnogo ih više zanima sve ono što mogu da dorade, da naprave, da rekonstruišu ponovo, da promene, da oni imenuju, da mu oni odrede namenu.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

Na uvide vaspitača nadovezuje se perspektiva pedagoga, koji ističe doprinos materijala koji nemaju unapred definisana značenja, kako građenju igre, tako i razvijanju projekata.

„Prednosti su to što dete može da da tom materijalu, značenje koje ono hoće da mu da, što onda može da ima veze sa dečjim učešćem u svakom od projekata koji se ovde razvija, tako da bude autentično i specifično, od tih materijala koji su nestrukturirani mogu da naprave ili da mu pridaju neko značenje koje je njemu u tom momentu važno, vezano za ono čime se bavi.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

Pedagog dalje deli svoj uvid, da se u konkretnom vrtiću nestrukturirani materijali dominantno nalaze u prostornim celinama za konstruisanje.

„E sad, primetila sam da najviše takvih materijala se i dalje nalazi u prostorima za konstruisanje. To je pitanje za mene i pitanje za naše bavljenje ovde u vrtiću. Dok u drugim prostorima i dalje imamo [dominantno] polustrukturirani materijal ili nekad čak gotove igračke, tako da mislim da je to neka tačka kojom bismo mogli da se bavimo ovde u vrtiću. [...] da vidimo zašto nas kao odrasle nestrukturirani materijali najviše upućuju na konstruisanje, a zašto ne na još nešto. Jer to eto vidiš i ja sama, kad razmišljam kada dođe neki kontigent različitih materijala, kada prikupimo, pa kada tu ima cevi, kada ima ovih diskova, kada ima svačega, onda to prvo stavimo tamo [u prostornu celinu za konstruisanje]...“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

Predstavljenim uvidom, pedagog ukazuje na značaj promišljanja odnosa odraslih prema nestrukturiranim, polustrukturiranim materijalima i gotovim igračkama. Preispitivanje načina na koji raspoređivanjem materijala u okviru prostornih celina, mi (odrasli) određujemo načine na koje će taj materijal najpre biti korišćen u igri, možemo steći značajne uvide o pedagoškom potencijalu materijala za igru. Ovom pitanju vrat ćemo se kroz sagledavanje uloge odraslog u građenju igre, u okviru predstavljanja nalaza istraživanja iskustva dece i odraslih i igri *Andramoljama* u vrtiću.

Vaspitači su tokom intervjuja delili i svoje uvide o tome šta bi promenili u prostoru vrtića (sagledavajući i prostor radne sobe, ali i zajedničke i prostore na otvorenom), tako da on bude inspirativniji za igru i istraživanje nego što je sada. Njihovi odgovori uglavnom su bili usmereni na promene u dvorištu vrtića, za koje smatraju da mu nedostaje više inspirativnih prostora za igru i istraživanje na otvorenom, umesto dominantnih gotovih sprava za igru (kao što su ljuljaške,

tobogani, klackalice). Ono što se izdvaja kao različito u odnosu na uvide većine vaspitača da je potrebno fokusirati se na promene u dvorištu vrtića, jeste uvid vaspitača u godini pred polazak u školu – da je potrebno da projekti budu vidljivi u svakoj prostornoj celini.

„Mislim da je povezivanje prostornih celina ta neka malo slabija karika, da projekat živi u svakoj celini, eto to mora da se oživi, ovo ostalo je mislim negde sve zaživelo, ali taj momenat još, to bi u stvari bilo taj vidljivi pečat njihovog istraživanja.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

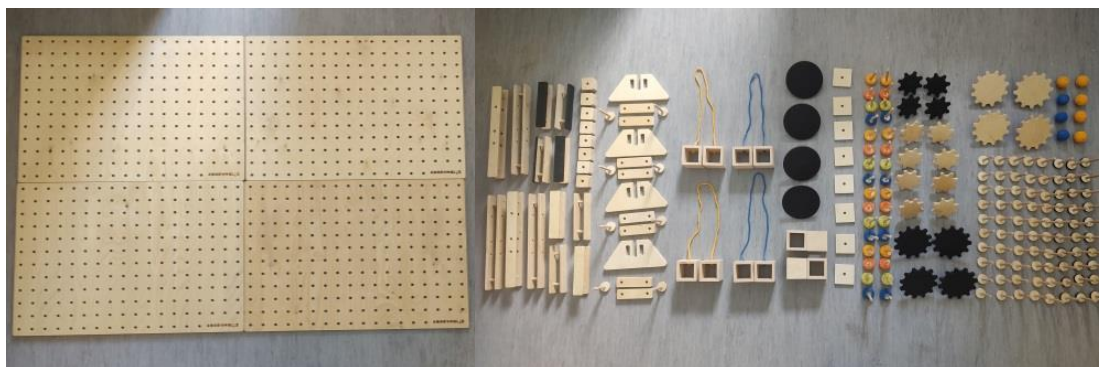
Pedagog pruža jedan drugačiji uvid na potrebu za promenom prostora u odnosu na uvide vaspitača. Dok su se vaspitači fokusirali na restrukturiranje dvorišta, ili povezivanje prostornih celina sa projektima, pedagog otvara pitanje razumevanja inspirativnog prostora i kako je to pitanje neodvojivo od pitanja istraživanja dece i odraslih.

„Kada uđeš, na prvi pogled [prostor] je inspirativan, međutim kada si tu duže i kada više sagledavaš različite stvari sa njima, vidiš da tu ima još dosta toga. To mi govori o tome da ovde, u ovom vrtiću, a i u drugim vrtićima, treba prilično mi da se bavimo našim razumevanjem šta znači istraživanje dece i da se bavimo našim razumevanjem šta znači da mi istražujemo. Mi smo sad došli tako do neke tačke, to je bar moj utisak, da tehnički možemo dobro da postavimo inspirativan prostor, da tehnički možemo dobro da postavimo prostorne celine, da možemo s tim materijalima koje imamo da napravimo inspirativan prostor. E sad, koliko mi dubinski to sagledavamo, to je sad druga stvar... šta znače za mene izvori istraživanja, kako mi to bude inspiracija za ideje, za aktivnosti sa decom, na koji način oni istražuju, šta znači njihovo istraživanje, tako da nije istraživanje samo imati materijal bez moje uloge. Mislim da je to ono čime ovde sad ključno treba da se bavimo. To je stvar koja se potpuno, potpuno kosi sa nekom prethodnom praksom, koja je bila dominantna ranije.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

Uvid pedagoga – da „nije istraživanje samo imati [inspirativan] materijal“, bez sagledavanja uloge odraslog u podršci tom istraživanju, je pitanje kojim smo se bavili u okviru meta teme – *Promena odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu Andramolja kroz proces njihovog stvaranja*. U iskazu pedagoga možemo uočiti razumevanje da se kreiranje inspirativne sredine za igru i istraživanje može na tehničkom nivou savladati, ali da to još uvek ne podrazumeva da će inspirativan prostor, sam po sebi, podržati građenje igre.

Za kraj ovog dela, želimo da vizuelno predstavimo materijale sa kojima smo „ušli“ u istraživanje u vrtiću. Na dan postavljanja *Andramolja* u prostor vrtića nastale su fotografije koje se nalaze na Slici 15. Na njima su vidljivi svi materijali koje smo uneli u prostor vrtića, a koji čine 4 seta *Andramolja*. Njima smo tokom istraživanja dodavali nove materijale (što će bit predstavljeno u narednom poglavlju), ali je na predstavljenim fotografijama prikazan materijal sa kojim je istraživač pokrenuo istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramolja* u vrtiću.



Slika 15. Setovi *Andramolja* korišćeni tokom istraživanja u vrtiću

4.3. Iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću

U opisu metodološkog okvira studije, senzorna etnografija je predstavljena kao pristup kojim smo istraživali iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću. U okviru ovog poglavlja biće predstavljeni nalazi proistekli iz analize podataka prikupljenih tokom istraživanja u vrtiću. Kako je prethodno istaknuto, analizi smo pristupili kroz nelinearno čitanje podataka, tragajući za situacijama u igri koje će kod nas pokrenuti proces „promišljanja kroz teoriju“ (Jackson & Mazzei, 2012; 2022), te povezivanja empirijskih podataka sa teorijskim konceptima na kojima ova studija počiva, ali u nekim situacijama i šire od toga. Na osnovu promišljanja empirijskih podataka kroz teoriju, izdvojene su scene igre i drugih situacija interakcije dece i odraslih sa *Andramoljama* u vrtiću. Na osnovu nalaza u okviru izdvojenih scena, konstruisane su teme koje referišu na određene teorijske koncepte i grade razumevanje pedagoškog potencijala materijala za igru iz perspektive iskustva dece i odraslih u igri. Pre nego što se upustimo u analizu i diskusiju svake od izdvojenih tema, nepohodno je osvrnuti se na određene specifičnosti u njihovom izdvajanju.

Situacije koje su uključene u analizu nisu prikazane u odnosu na linearni tok vremena u kome su nastajale, niti u odnosu na uzrast dece, već su različite scene, bez obzira u kom momentu i sa kojom grupom dece tokom istraživanja nastajale, grupisane u odnosu na istraživačev doživljaj „prelaska praga“ (Jackson & Mazzei, 2012) kao prethodno opisanih momenata u kojima se prepoznaje postojanje veze između različitih empirijskih podataka i teorijskih konceptata, a na osnovu čega se dalje u okviru određene teme gradi smisao i značenje oko samih podataka.

Svaka od izdvojenih tema predstavlja sintezu nalaza više scena igre dece i odraslih *Andramoljama* u vrtiću:

- 1) *Poziv na istraživanje* - sagledavamo prve susrete dece sa *Andramoljama* kao materijalima za igru i koji načini interakcije u tim susretima su vidljivi;
- 2) *Afektivne akcije* – sagledavamo emocionalne doživljaje dece tokom igre i načine na koje se oni u igri otelovljuju kroz afektivne akcije;
- 3) *Građenje zajedničkog značenja* - sagledavamo načine na koje se gradi značenje u igri u zamršenim interakcijama na relaciji dete-materijali-deca-odrasli, kroz situacije u kojima se značenja susreću i prepliću, ali i kroz situacije u kojima se značenja mimoilaze;
- 4) *Građenje odnosa* - sagledavamo na koje načine otelovljeno iskustvo igre *Andramoljama* doprinosi da odnosi koje deca grade sa drugom decom i odraslima postanu vidljivi;
- 5) *Doprinos odraslog građenju igre* - sagledavamo na koje sve načine odrasli uzima učešće u igri, te kako ti različiti načini učešća doprinose građenju igre.
- 6) *Materijal i imaginarni plan igre u uzajamnoj transformaciji* – integrisano su predstavljena iskustva dece i odraslih u igri, nastala tokom jednog istraživačkog dana u vrtiću, te su dovedena u odnos sa nalazima izdvojenim u okviru prethodnih tema.

Mada bi se na osnovu predstavljenog moglo zaključiti da svaka tema predstavlja jednu celinu u odnosu na empirijske podatke, ali i u odnosu na teorijski okvir, iz naše perspektive – ovakva podela na teme je samo uslovna. Iako je grupisanje iskustava igre *Andramoljama* u vrtiću u okviru predstavljenih tema doprinelo da na jedan sistematični način sagledamo različite aspekte ovog kompleksnog fenomena, ono je uticalo i na doživljaj istraživača da su time iskustva fragmentirana, čime smo se odrekli određenih njihovih kvaliteta. Stoga smo u poslednjoj temi težili integraciji iskustava igre *Andramoljama*, te je u predstavljanju scena u okviru ove teme (za razliku od prethodnih) zadržan redosled njihovog pojavljivanja tokom iskustva igre *Andramoljama* u vrtiću.

4.3.1. Poziv na istraživanje

Predstavljanje rezultata istraživanja igre dece i odraslih *Andramoljama* u vrtiću započinjemo osvrtom na iskustvo prvog susreta sa ovom vrstom materijala za igru. Kako je prethodno opisano, deca su bila upoznata sa istraživanjem i imala su određena saznanja o tome kada u vrtić stižu *Andramolje*. Znala su da su to materijali za igru, ali nisu znala kako oni izgledaju. U prvim susretima sa ovom vrstom materijala za igru, deca obe grupe (i mlađe i grupe u godini pred polazak u školu) ispoljavala su slične reakcije, možemo razumeti kao karakteristiku *Andramolja*, po kojoj one decu pokreću na akciju i istraživanje. U nastavku će, kroz izdvojene scene iz igre, biti predstavljene reakcije dece u prvim interakcijama sa ovim materijalom.

Scena: *Šta je ovo? A kako se ovo radi?*

Prvi kontakt sa *Andramoljama* grupe u godini pred polazak u školu. Deca razgledaju još uvek elemente¹⁶, kače ih na tablu. Dunja kači štapiće koji imaju vunicu na tablu, u jednoj ruci drži štapić, u drugoj lopticu. Kad je probala da stavi lopticu na tablu shvata da ne može, jer ona pada. Ispušta zvuk iznenađenja dok gleda u lopticu.

Dunja: *Huaa?!*

Okreće se ka meni, sa začuđenim izrazom lica, pokazujući lopticu u rukama.

Dunja: *Haaa, šta je ovo?*

Milijana: *Šta je to? Ne znam, ne znam. Imaš i ovde celu jednu kutiju punu nekih drugih stvari.*



Pokazujem prstom na narandžastu kutiju koja do tog momenta nije bila primećena od strane dece, tj. nisu iz nje vadili elemente.

Dunja se ne osvrće na taj moj poziv i nastavlja sa ređanjem štapića.

Damjan i Pavle prilaze kutiji koju sam upravo pokazala Dunji i vade iz nje nove elemente (krugove), razgledaju ih i stavljaju na tablu.

¹⁶ Termin „elementi“ koristimo kada pominjemo materijale za igru koji su sadržani u setu *Andramolja* (predstavljeni na Slici 15).



Dunja se okreće ka meni ponovo, drži lopticu i jedan štapić u rukama i pita zbunjeno i ushićeno istovremeno.

Dunja: *A kako se ovo radi?*

Milijana: *Sad ćemo videti. Ako treba pomoć vi me zovite.*

Dunja pokazuje štapić sa crnim vrhom.

Dunja: *A za šta je ovo?*

Maša i druga Dunja se okreću ka meni i gledaju me znatiželjno, kako bi čule odgovor. Sležem ramenima, malo zbunjeno pokušavajući da odgovorim na njen poziv da pomognem, a da ne zatvorim mogućnost da oni dalje istražuju.

Opisana scena ukazuje da je Dunja u prvom kontaktu sa materijalom imala potrebu da razume njegovu svrhu i namenu, te je direktno postavljala pitanja meni, kako bih je uputila u značenja materijala koji se pred njom nalazi. Vođena idejom koja je elaborirana u okviru analize iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* – da je važno da u prvom kontaktu dece sa materijalom ne učitavam moja očekivanja i značenja, delovala sam zbunjeno, nesigurno i verovatno deci neautentično, kada sam pokušavala da izbegnem odgovor na Dunjina pitanja. Pokušajima da preusmerim pažnju na druge materijale, želela sam da izađem iz situacije u kojoj se od mene očekuje direktan odgovor, time što bih (prema mojoj zamisli) proširila mogućnosti igre ukazivanjem na postojanje i drugih materijala.

U ovoj sceni prepoznajemo nekoliko važnih uvida za dalje promišljanje pedagoškog potencijala materijala za igru.

Prvi uvid odnosi se na to što u prvom kontaktu sa *Andramoljama* Dunja ne uspeva da definiše svrhu i značenje nekim elementima. Kako je među tim elementima i jedan u obliku loptice prekrivene vunicom, moglo bi se očekivati da je Dunja u svom iskustvu do sada imala mogućnost da se susretne sa ovim oblikom materijala za igru. Stoga se može postaviti pitanje – zbog čega joj je važno da od mene dobije usmerenje šta je i čemu služi materijal u obliku loptice, ukoliko je ovaj oblik već bio u njenom iskustvu? Analizom onoga što se dešavalo u interakciji Dunje sa materijalom, kao ključni momenat za postavljanje pitanja i traženje usmerenja, može se prepoznati pokušaj Dunje da lopticu poveže sa tablom, tj. njen pokušaj da pronade način da loptica ispolji svoju tipičnu funkciju – kotrljanje. Kako u tome nije uspela, jer je na tabli u tom trenutku od drugih elemenata imala samo štapiće, ona je potražila pomoć odraslog, a kada nije dobila jasno usmerenje, nastavila je da sama istražuje. Time možemo uočiti da prvi susreti sa materijalima čak i tipičnih oblika, ali koji se ne mogu povezati odmah na tipične načine, pokreću decu na istraživanje. Ukoliko bi na tabli stajao element koji liči na tobogan, niz koga je Dunja odmah mogla da spusti lopticu, možda bi pitanje „šta je ovo“ i „kako se ovo radi“ izostalo.

Drugi uvid u okviru ove situacije tiče se mog čvrstog stava da ne budem ta koja će definisati značenje i svrhu materijala. Iako ovakav stav ima uporište u potrebi da ne ograničim decu u njihovom istraživanju mogućnosti koje materijal svojom formom nudi, u ovom slučaju se to

pokazuje kao uzrok prekida komunikacije sa Dunjom. Ovo možemo tumačiti kroz razumevanje uspešnog odnosa kao dijadnog sistema (Pavlović Breneselović, 2012), po kome je za uspešnu komunikaciju potrebno da odrasli razvija (između ostalog) refleksivni dijalog u kome prepoznaje, tumači i razume detetove signale, a zatim kroz komunikaciju na te signale odgovara tako da pomaže detetu da razume kontekst u kome se u ovom slučaju istraživanje materijala odvija. Ovaj uvid je značajan za dalje promišljanje prednosti i nedostataka potrebe odraslog da svojim eksplicitnim usmerenjima ne utiče na tok igre.

Scena: *Ovo liči na neki teg, ili ipak tunel?*



Deca provode nekoliko minuta u istraživanju materijala u tišini, bez komunikacije sa drugom decom i odraslim. Ujednom se Pavle oglašava.

Pavle: *Ovo liči na neki teg!*

Milijana: *Na šta liči?*

Pavle: *Na neki teg?*

Zvuči neodlučno dok to izgovara.

Nastavlja da posmatra materijal, zagleda ga sa svih strana, podiže, spušta.

U jednom trenutku stavlja kocke jednu do druge na podu i gleda kroz njihove otvore.

Nasmeje se i ushićeno uzvikne, da ga svi čujemo.

Pavle: *Ja mislim da je ovo neki tunel.*



Maša viri preko njegovog ramena da vidi šta je napravio.

Milijana: *Tunel? Misliš tu?* [Pokazujem prstom na to što je napravio]

Milijana: *A šta bi moglo tu da se provuče?*

Pavle gleda kroz otvore na kockama i razmišlja par sekundi.

Maša: *Ja znam!*

Pavle: *Neki autić!*

Milijana: *Neki autić? A je l' imamo auto?*

Pavle odmahuje glavom, čime šalje neverbalnu poruku da nemamo auto.

Milijana: *Neki tamo? Je l' imate neki auto tamo?*

Pokazujem ka sobi njihove grupe.

Pavle: *Da!*

Milijana: *Da li bi ga doneo?*

Pavle odlazi u sobu po auto.

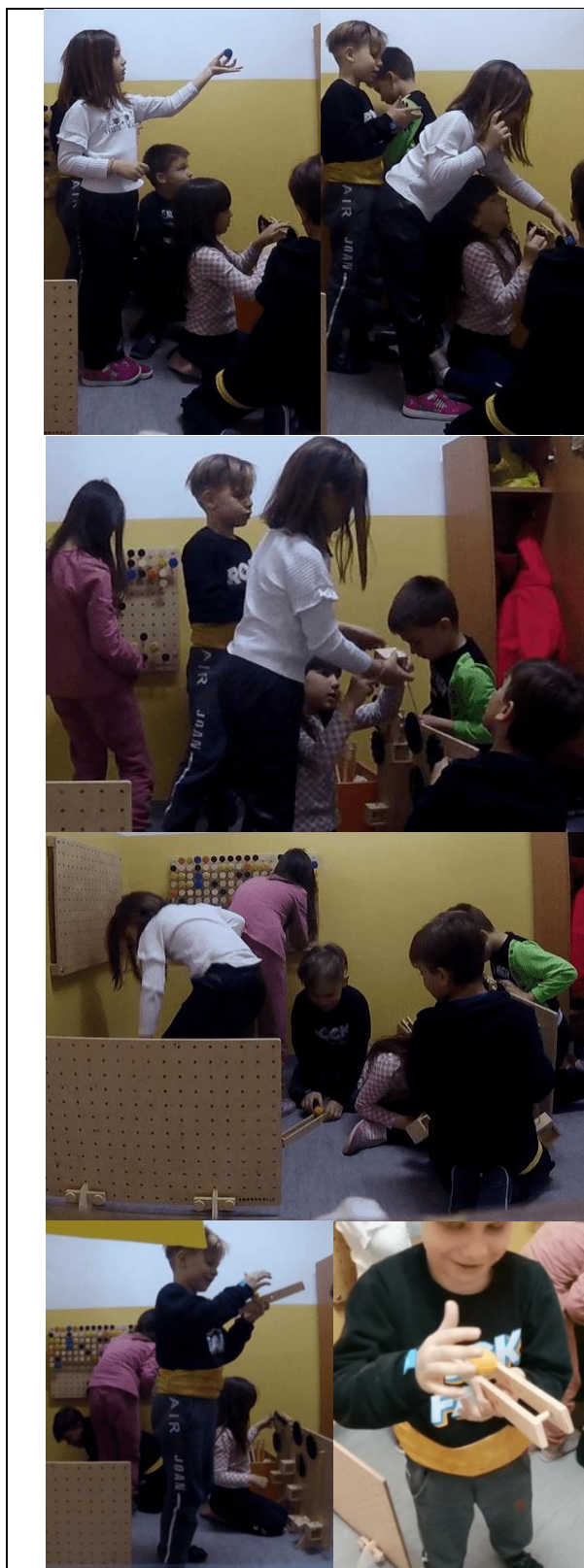
Pri prvom pokušaju Pavla da materijalu pripiše značenje, nesigurnost povodom ideje koju je imao (da je to neki teg) on deli kroz svoj otelovljeni doživljaj te nesigurne ideje – oglašava se tiho i odmah nakon izgovorenog nastavlja da i dalje zagleda materijal sa svih strana. Za razliku od toga, u deljenju drugog značenja on zvuči odlučnije, glasnije izgovara svoju ideju, a u njegovom izrazu lica i stavu se prepoznaje sigurnost. Ova situacija može biti značajna za promišljanje kako značenje, kako Merleau-Ponty ističe – „prijanja za sadržaj određenih stvari“ (Merleau-Ponty, 1978; prema MacRae, 2008, str. 191), a na osnovu svojstava samog materijala. Pavle je tragao za značenjem u interakciji sa materijalom kroz promišljanje asocijacija, sličnosti koje pronalazi u materijalu u odnosu na njegova prethodna iskustva. Početna ideja – da materijal predstavlja „neki teg“ ni samom Pavlu nije delovala dovoljno smislenom, jer nije uspeo da držeći materijal u svojim rukama ostvari funkciju tega. Kada je spajanjem dve kocke ugledao šupljine kocke koje su mračne i duboke, čitavo njegovo telo reagovalo je na ideju koja se javila (da je to tunel), time što je kroz doživljaj ushićenja poslalo poruku da novo značenje ima više smisla u odnosu na prethodno. Moglo bi se reći da se „aha“ momenat desio kada je Pavle uspeo da poveže oblik i strukturu sa mogućnošću materijala da zamišljeno značenje materijalizuje u stvarnosti. Ovakve momente smo u epistemološkom okviru studije predstavili kao momente začudnosti, u kojima se u dečjem iskustvu dešavaju nove veze i rađaju nove ideje, koje proširuju iskustvo igre.

U ovoj situaciji (za razliku od prethodne, kada je ponudi značenje tega) ja prihvatom Pavlovo značenje da je kombinacijom dve kocke dobio tunel. Moje prihvatanje i odobravanje ogleda se u mom odgovoru na podeljeno značenje, time što pokušavam da nadogradim značenje pitanjem „a šta bi moglo tu da se provuče“.

Navedeno može biti značajno u sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru, jer nam ukazuje da se značenja u interakciji sa materijalom javljaju kroz promišljanje i preispitivanje koliko sam materijal odgovara zamišljenom značenju, tako da se ono kroz transformaciju materijala može materijalizovati u stvarnosti. U tom smislu, materijal koji ima višestruke mogućnosti transformacije omogućava da različita značenja „prijanjaju“ za njega, čime on može biti deo različitih igrovnih planova.

Iz iskustva u okviru ove situacije možemo dalje promišljati kako se kroz otelovljeni doživljaj prepoznaje koje značenje materijala je relevantno u igri i kako odrasli svoju komunikaciju usklađuje sa decom u odnosu na prepoznato relevantno značenje.

Scena: Fudbal-loptica



Grupa dece i dalje istražuje elemente, premeštaju ih s jednog mesta na drugo, isprobavaju koji od njih mogu biti okačeni na tablu. Maša prilazi kutiji sa elementima i iz nje vadi lopticu.

Maša: *Ovo je fudbal loptica!*

Milijana: *Misliš?*

Maša kotrlja lopticu u rukama, zagleda je, a zatim se obraća meni pitanjem.

Maša: *A šta je ovo? Čemu ovo služi, ova loptica?*

Milijana: *Loptica? Pa čemu bi mogle da služe loptice?*

Maša stavlja lopticu na vrh table, iza kruga kojim se trenutno igra Dunja.

Kao da pokušava da pronađe element sa kojim loptica može da se poveže.

Zatim pokušava da je provuče kroz kocku, isprobava gde bi loptica mogla da se provuče ili ubaci.

Milijana: *E, a možda ako spojimo neke elemente od ovih, možda možemo nešto sa lopticom da uradimo?*

Maša: *Možemooo!*

Milijana: *Kako?*

Nema odgovora, već nastavlja da razgleda različite elemente i da pokušava da ih „poveže“ sa lopticom.

Par minuta kasnije, Damjan se oglašava.

Damjan: *Šta se ovo dešava? Ej, napravili smo neki element, pogledajte. [Smeje se] Vidi, Dunja, Dunja! Vidi, trči!*

Damjan se obraća Dunji i pokazuje joj kako se spušta loptica niz jedan od elemenata *Andramolja*.

Damjan: *Mislim da znam šta će nam loptica. Pogledajte ljudi!*

Milijana: *Šta si ti to otkrio, a?*

Damjan: *To je za spuštanje.*

Milijana: *Ahaa! Pa sjajno!*

Donosi do table i pokazuje kako može da se spušta loptica na tabli niz tobogan.

Opisana scena govori o momentu u kome se prepoznaje kako dolazi do deljenja iskustva između dece, te kako deca dele značenja u istraživanju materijala. Maša prva uvodi termin „loptica“, tačnije – „fudbal-loptica“ u pokušaju da opiše značenje ovog materijala za igru. Moje pitanje „misliš?“ je Mašu podstaklo da dalje istražuje materijal i jednako kao Dunja ranije pita čemu on služi. Umesto da kao u situaciji sa Dunjom ostavim deci da sami istraže i shvate čemu služi

loptica, ovoga puta kontra-pitanjem nudim moguće pravce daljeg istraživanja. Delimično prihvatam značenje koje je materijalu Maša dodelila. Umesto „fudbal-loptica“, koristim termin „loptica“ i podstičem ih na dalje istraživanje pitanjem „čemu bi mogle da služe loptice“. Iz ovog mog pitanja proizilazi niz Mašinih akcija. Ona pokušava da pronade element na tabli sa kojim može povezati lopticu. Kako joj to ne uspeva, ja uvodim nova pitanja, kojima usmeravam dalje istraživanje ka povezivanju različitih elemenata.

U ovoj interakciji sam fokusirana na Mašu i to da ona pronade način na koji se loptica može povezati sa ostalim elementima. U tom procesu se ne osvrćem na to šta druga deca rade i tek nakon Damjanovog oglašavanja shvatam da je on sve vreme pratio Mašinu i moju razmenu, što je kod njega pokrenulo razmišljanje. Za razliku od Maše, koja je imala intenzivne interakcije sa materijalima, kako bi ih povezala i otkrila njihove funkcije, Damjan je dominantno posmatrao šta Maša radi i posvećeno pratio naš razgovor. Moglo bi se reći da ono što je Maša radila u interakciji sa materijalima, Damjan je prihvatao na svom mentalnom planu, obrađivao Mašine akcije, a zatim svoju hipotezu do koje je došao promišljajući Mašine akcije isprobao vlastitom akcijom. Predstavljen način učešća u igri *Andramoljama* oslikava procese deljenja iskustva među decom i ukazuje da čak i kada neka deca nisu direktno uključena u istraživanje materijala kroz praktičnu manipulaciju, ona prisvajaju iskustva druge dece i tragaju za rešenjima uzimajući ih u obzir.

Ovo iskustvo u igri značajno je za preispitivanje uloge materijala za igru u građenju kolektivnih iskustava i razvoju igre kroz nadovezivanje, preplitanje i nadograđivanje različitih promišljanja i akcija u igri. Kada materijal ima višestruke mogućnosti upotrebe i kombinovanja, te formu kojoj se mogu pripisati različita značenja, time se otvaraju i višestruki pravci u istraživanju materijala. Navedeno doprinosi građenju bogatih iskustava u igri, u kojima se postavljaju različite hipoteze, isprobavaju različite akcije kako bi se postavljene hipoteze testirale i uviđaju različita rešenja u odnosu na zamišljeno. Ukoliko bi materijal imao samo jedan način upotrebe, onda bi se njegovim otkrivanjem proces istraživanja završio.

Scena: *Gledaj, ovo se rotira!*

Damjan prolazi dva kruga koja su sa prednje strane obojena crnom piši-briši bojom, a sa zadnje strane imaju štapić kojim se kače na tablu. Uzima ih iz kutije i spaja njihove prednje strane.

Damjan: *Ovo je magnet sto posto.*

Udara krug o krug, pokušavajući da ih „spoji“.

Kada je Damjan pomenuo magnet, to je privuklo Pavlovu pažnju, prestaje da ređa elemente na tablu i usmerava svoju pažnju na to što Damjan radi.

Damjan ubrzo shvata da se krugovi ne privlače kao magneti.

Damjan: *Aaaa, nije!*



Odlaze ove krugove i prelazi na istraživanje funkcije elemenata na tabli. U tom momentu se na tabli nalaze dva kruga (jednaka onim koje je prethodno držao u rukama) i između njih jedan zupčanik. Počinje da ih okreće.

Damjan: *Ovo se rotira! Gledaj, ovo se rotira!*

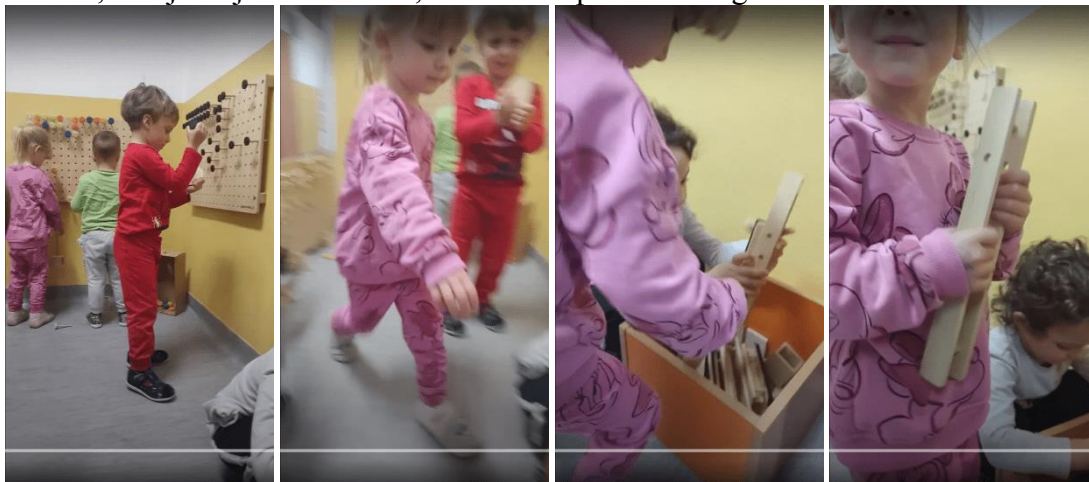


Damjan i Pavle se smeju tome što su shvatili da elementi mogu da se rotiraju.

U ovoj sceni možemo prepoznati da je Damjan prvo, na osnovu vizuelne percepcije, zaključio da su dva crna kruga magneti koji se spajaju kada se prislone jedan na drugi. Unoseći u istraživanje materijala svoje prethodno iskustvo, on je njihova svojstva povezo sa onim što je ranije negde video – magnetne sličnog oblika i boje. Ipak, tek dodiranjem i kroz manipulaciju materijalom, Damjan uočava da njegova pretpostavka ne odgovara funkciji materijala. Predstavljeno iskustvo u igri ukazuje da koju god vrstu interakcija dete imalo sa materijalom, ona će pružiti novo iskustvo, ali tek u interakciji svim čulima i celim telom, moguće je razumeti kompleksne karakteristike i svojstva materijala. Stoga je značajno u istraživanju materijala za igru da odrasli promišlja načine na koje omogućava da se interakcije sa materijalom dese, kako bi deca spoznala njihove različite kvalitete.

Scena: *Kako se ovo povezuje?*

Mlađa grupa se prvi put susreće sa *Andramoljama*. Odmah se upuštaju u istraživanje materijala, tako što svako dete samostalno bira koje će materijale istražiti i na koji način. Zagledaju, opipavaju, pokušavaju da povežu elemente i tablu. Kalina stoji pored Nemanje i ubacuje štapiće u tablu na zidu. U jednom momentu, Kalina se okreće odlučno i bez reči prilazi kutiji u kojoj se nalaze pravougaoni elementi¹⁷. Kao da je te elemente videla već ranije i da se sada, dok je stajala za tablom, dosetila da poveže tobogane i tablu.



Prilazi tabli sa toboganom u rukama i pokušava da ga okači o štapić koji na vrhu ima krug. Krug je širi od otvora na toboganu, te ona ne uspeva u svojoj zamisli. Okreće element, zagleda ga sa svih strana, strpljiva je i koncentrisana. Pitam je šta to radi. Nasmije se, ali mi

¹⁷ Radi lakšeg razumevanja, u daljem tekstu ćemo elemente ovog oblika zvati „tobogan“, što je naziv koji su mu koautori interno dodelili u procesu stvaranja *Andramolja*.

ne odgovara. Pokušava još jednom da okači ovaj element na tablu, sada tako što menja poziciju – vrh tobogana kači na štapić. Ni to joj ne uspeva. Odustaje i smireno vraća tobogan u kutiju iz koje ga je uzela.



Predstavljena scena iz igre me je inspirisala da se upustim u njenu analizu, najpre zbog doživljaja koji nije bilo moguće predstaviti kroz fotografije. U momentu kada se ova situacija dešava, u delu gde su smeštene *Andramolje* je veoma živo i bučno. Deca mlađe grupe su prvi put ušla u ovaj prostor i svi bi da odmah istraže sve. Trče kroz prostor, sudaraju se i deluje kao da nemaju jasnu ideju šta od materijala izabrati za igru. Uzimaju elemente, zagledaju, prinose tabli i već nakon par sekundi ih odbacuju, zatim uzimaju nove i tako u krug. U tako „živoj“ atmosferi, koja spolja posmatrano, pre podseća na haos nego na igru, Kalina uspeva da zastane, promisli i postavi hipotezu o povezivanju onoga što trenutno radi na tabli sa elementom koji je videla na drugom kraju ove prostorne celine. Mogli bismo reći da je materijal koji nije bio vizuelno dostupan, ali ga je imala u svom iskustvu, inspirisao Kalinu da pokuša da gradi veze između materijala različitih oblika i strukture.

Scena: *Drugi pokušaj*

Ilija pokušava da okači tobogan na vrh štapića koji viri iz table. Kada je shvatio da vrh štapića nema dovoljnu dužinu da bi na njega mogao da okači tobogan (jer štapići koji vire iz zupčanika su kraći od štapića na drugim elementima), prelazi na drugi štapić i izvlači ga. U drugom pokušaju Ilija uspeva da okači tobogan na tablu. To ga čini radosnim, te on slavi svoj „uspeh“ osmehom.





Materijal poziva na istraživanje onda kada pokreće decu na postavljanje hipoteza, ali to istraživanje vodi novim uvidima kada deca u interakciji sa materijalom uspevaju da svoje hipoteze testiraju i razreše. Ilija je prepoznao da će element moći da se okači na vrh štapića koji viri iz table, što je nešto što nije predviđena namena ovim elementima, tačnije – nije previđena iz perspektive odraslog. U svom pokušaju da element okači na tablu on shvata da nisu svi štapići iste dužine i da na nekima neće biti moguće kačenje. Takođe shvata i da su neki štapići odgovarajuće dužine, ali da bi element na njima stajao, mora da ih [štapiće] povuče ka sebi, tako da cela dužina štapića prođe kroz tablu. Čim je naišao na prepreku u materijalu, Ilija je reorganizovao svoju početku pretpostavku, tako da je u narednom pokušaju imao više uspeha. Slično je u svojim pokušajima da okači tobogan na tablu radila i Kalina, ali ona je nakon nekoliko neuspelih akcija odustala od daljeg isprobavanja. Ne možemo sa sigurnošću tvrditi da li bi i u situaciji, da nije uspeo iz nekoliko pokušaja, i Ilija odustao od kačenja tobogana na tablu.

4.3.2. Afektivne akcije

U iskustvu igre dece i odraslih *Andramoljama*, afekte sagledavamo kao intenzivne emocionalne doživljaje tokom igre, koji predstavljaju „načine našeg postojanja“ (Karoff, 2015, str. 120) u određenom prostoru, u interakciji sa određenim materijalima, decom i odraslima. Tokom istraživanja igre u vrtiću, primetili smo momente u kojima se javljaju snažni dečji emocionalni doživljaji, te smo želeli da istražimo u kakvoj su vezi oni sa materijalom za igru.

Iz perspektive fenomenologije tela, percepcija objekata (u kontekstu naše studije materijala za igru), kada deca grade igru na imaginarnom planu, ne predstavlja kopiju njihovih fizičkih karakteristika u stvarnosti. Objekti se u mašti ne pojavljuju kao opažana stvar, već kao „afektivno značenje stvarnih objekata“ (Sardello, 1974, str. 411). Kako je imaginacija zasnovana na afektu, možemo zaključiti da odlazak na imaginarni plan pokreće afektivne akcije. Afektivne akcije predstavljaju načine emocionalnog odnošenja prema stvarnosti i mogu označavati trenutke u kojima su „uspostavljene veze između dečjih prošlih i novih iskustava“ (Fredriksen, 2011, str. 88), koje vode novim uvidima. U nastavku će biti predstavljene scene kako bismo sagledali afektivne akcije, te koju ulogu materijali za igru imaju u ovom procesu.

Scena: Nema veze čemu služi, predobro je!

	<p>U prvom susretu sa <i>Andramoljama</i>, dok ih deca još uvek istražuju, Dunja na tabli na podu ubacuje štapiće u rupe i ushićeno počinje da govori.</p> <p>Dunja: <i>Ovo je tako zabavno.</i></p> <p>Milijana: <i>Ko je to rekao?</i></p> <p>Dunja: <i>Ovo je tako zabavno!</i></p> <p>Čuje se moj smeh u pozadini, jer me je obradovala njena reakcija.</p> <p>Milijana: <i>A još uvek nismo otkrili čemu to služi.</i></p> <p>Dunja: <i>Ali je baš zabavno, nema veze čemu služi. Nema veze čemu služi, predobro je!</i></p> <p>Milijana: <i>Zašto?</i></p> <p>Dunja: <i>Zato što je zabavno.</i></p> <p>Ubacuje konstantno štapiće kroz rupe na tabli. Na licu joj se očitava ushićenje i radost. Posle nekoliko trenutaka uočava kocke koje vise na kanapu i uzima ih.</p> <p>Dunja: <i>Vaaaaau!!! [Lupa kocku o kocku]</i></p> <p>Dunja: <i>Ovo je tako zabavno!</i></p> <p>Milijana: <i>Zašto?</i></p> <p>Dunja: <i>Zato!</i></p> <p>Milijana: <i>Šta je tu zabavno?</i></p> <p>Nastavlja da se igra, nasmejana je i ushićena, ali ne verbalizuje svoj odgovor na moje pitanje.</p>
	

U izdvojenoj situaciji iz igre, Dunja još uvek istražuje sam materijal i njegove mogućnosti. Kako još uvek nije razvijen igrovni plan, a ne postoji ni interakcija sa drugom decom, možemo pretpostaviti da je snažan emocionalni doživljaj pokrenuo sam materijal za igru, tačnije – ono šta Dunja može sa njime da radi. Dodatno možemo uočiti da Dunja ima poteškoće da definiše značenje materijala, te izgovara „nema veze čemu služi, predobro je“, kao i zabavno je „zato što je zabavno“.

Deca grade veze sa svetom kroz svoje afektivno prisustvo (Karoff, 2015), ipak – najčešće to svoje afektivno prisustvo ne uspevaju da jasno verbalizuju, dodele mu smisao i značenje, naročito u procesu dok se dešavaju ovi snažni emocionalni doživljaji.

Afektivne akcije koje se mogu prepoznati u ovoj situaciji tiču se ubrzanog ubadanja štapića u tablu, kao da Dunja pokušava da popuni svaki otvor na tabli u što kraćem roku. U interakciji sa kockama, afektivnu akciju čine snažni pokreti kojima Dunja njiše kocke, pokušavajući da lupi jednu o drugu.

Moj pokušaj da saznam zbog čega je materijal za Dunju zabavan, može se razumeti kao težnja da razumem strukturu njenog iskustva, tj. šta je to što je kod nje pokrenulo snažan emocionalni doživljaj u interakciji sa materijalom.

Scena: *Vohooooo!*

Nakon par dana igre *Andramoljama*, kada su deca već upoznala materijale i često u interakciji sa njima gradila igrovni plan, dešava se još jedna situacija u igri sa Dunjom, u kojoj ona ponovo ispoljava snažan emocionalni doživljaj igre. U ovoj situaciji ona već neko vreme pokušava da spusti lopticu niz „tobogan“, tako da loptica ne padne pre nego se spusti do kraja. To joj više puta nije uspelo, ali u razgovoru sa Mašom i sa mnom o tome kako može još pozicionirati tobogan, tako da loptica ostane na njemu, ona na kraju uspeva da se loptica otkotrlja do kraja konstrukcije koju je napravila.



Milijana: *Haaaaaaa!* [Zvučim iskreno iznenađeno i ushićeno zbog njenog uspeha]

Maša i Dunja u glas: *Vhooooo!* [Dunja poskakuje i tapše rukama od uzbuđenja]

Milijana: *Bravooooo!*

Druga deca prilaze da vide šta se dešava i kada shvataju da je Dunja uspevala da spusti lopticu niz konstrukciju, njihovi izrazi lica se menjaju i oni deluju radosno i uzbuđeno.

Iako smo svi delili Dunjin doživljaj uspeha, on ipak kod nas koji smo bili posmatrači nije bio tako intenzivan kao kod Dunje. Na fotografijama je to vidljivo kada se stave u odnos Dunjini pokreti tela i izrazi lica sa pokretima i izrazima Maše i Nikole. Svi su nasmejani, ali je Dunjina

ekspresija intenzivnija, a dok su druga deca ostala mirna, Dunjino celo telo je reagovalo na ovaj doživljaj uspeha.

Iz ove situacije možemo prepoznati da kada materijal za igru ima takva svojstva, da u nekim momentima pravi „otpor“ (Fredriksen, 2012, str. 339), kada se materijal opire pokušajima deteta da sa njim uradi ono što je zamislilo, to dete može da podstiče da aktivira svoje kapacitete i uloži dodatne napore kako bi svoju zamisao ostvarilo. Djui takve situacije u interakciji sa materijalima smatra pokretačima učenja: „Otpor koji priziva misao, generiše radoznalost i brigu, a kada se takav otpor prevaziđe, dolazi do ushićenja“ (Dewey, 2005/1934, prema Fredriksen, 2011, str. 204)

Scena: *Matija, dođi da vidiš!*

Prvi je dan igre *Andramoljama*. Pavle još uvek istražuje materijal. Pokušao je nekoliko različitih mogućnosti, kako bi istražio šta materijal „može“ u igri. Prethodno mu nije uspelo da okači kocke na tablu tako da se ponašaju kao tas, a sada uspeva da na njih okači element koji liči na tobogan, niz koji zatim spušta lopticu.



Pavle: *Vidi Matija! Matija, Matija, dođi da vidiš!*

Matija prilazi, gleda kako Pavle spušta lopticu i smeje se tome.

Pavle ponovo spušta lopticu niz tobogan koji je okačio na tablu pomoću dve kocke i oduševljava se svaki put kada se loptica spusti. Okreće se ka meni kako bi i meni pokazao da je uspeo.

Pavle: *Evo!* [Gleda u mene sa izrazom lica koji odražava oduševljenje]

Predstavljeno iskustvo u igri govori o Pavlovoj potrebi da svoj snažan emocionalni doživljaj podeli sa svojim okruženjem. Za razliku od Dunje, koja je u prethodnom primeru svojom otelovljenom ekspresijom delila sa nama svoj emocionalni doživljaj, Pavle eksplicitno poziva Matiju da mu se pridruži i kroz afektivnu akciju deli sa njim svoj emocionalni doživljaj.

U ovom slučaju materijal, jednako kao i u prethodnom, svojim otporom doprinosi da uspeh koji dete doživljava bude obojen jakim emocijama. Ono što je u ovoj situaciji različito, jeste način na koji je Pavle rešio isti otpor materijala – da sprečava uspešno spuštanje loptice niz „tobogan“; koji je imala i Dunja. Dunja je ovaj otpor rešila promišljanjem ugla pod kojim treba postaviti materijal, dok je Pavle isti otpor rešio korišćenjem drugih elemenata kao potpore za pozicioniranje „tobogana“ na tabli. Time možemo pretpostaviti da materijal koji ima višestruke mogućnosti upotrebe, može podržavati građenje različitih strategija u igri, te dalje voditi različitim afektivnim akcijama (načinima ispoljavanja emocionalnih doživljaja).

Scena: *Tarara!!!*



Dolazi vaspitačica Sandra. Lena, Maša i Dunja skaču da joj objasne šta su sve napravili. Objašnjavaju i ono u čemu nisu one učestvovala.

Lena: *Sandraaaa! Tarara!!!*

Milijana: *Hajde objasnite Sandri šta je to.*

Lena: *Ovo je tobogan na struju, ovo je...*

Mešaju se glasovi. Veoma je živo i intenzivno.

Svi bi da podele sa Sandrom šta su napravili.

Lena: *...mehanizam...*

Maša: *...kad ovo radi...*

Neko iz pozadine: *Sandraaaa! Vidi moje!*

Sandra: *Evo, evo!*

Maša: *...kliknem da se otvori i ono ga ovako otvori.*

Maša prvo pritiska „dugme“ na tabli, a zatim diže drvenu letvicu sa poda, čime demonstrira Sandri kako se „otvaraju“ vrata.

Sandra: *Bravo, svaka čast! Sjajni ste.*

Milijana: *Reci!?*

U pozadini se čuje kako neko od dece doziva Sandru: *Sandra vidi ovo je dvorac koji ide...*

Sandra: *Aha, vidi povezuješ koncem...*

Milijana: *Dvorac koji ide do njih, tako da je ovo sve spojeno.*

Sandra: *Bravo, sjajno, odlično! Svaka čast!*

Nakon što je svako dete koje je želelo, podelilo sa njom čega se igra i šta pravi/radi, Sandra odlazi u vaspitnu grupu.

Odjednom se graja utišava i deca se vraćaju igri, kao da nisu upravo imali intenzivnu potrebu da sve što rade podele sa Sandrom.

Jednako kao u prethodno opisanim situacijama igre, i u ovoj se prepoznaje težnja dece da kroz afektivne akcije podele sa drugima svoje emocionalne doživljaje igre. Ono što ovu situaciju razlikuje od prethodnih je to što emocionalni doživljaj nije proistekao iz rešavanja nekog problema ili otpora materijala, već iz činjenice da je u prostor ušao odrasli (vaspitač) do čije potvrde je deci stalo.

U ovoj situaciji deca pre svega žele da podele sa odraslim značenja koja su izgradila oko materijala u igri. Dok su Sandri eksplicirali značenja, kretali su se ubrzano, pričali užurbano i glasno, te se uzbuđenje moglo jasno očitati u njihovoj gestikulaciji. Bili su puni samopouzdanja dok su govorili o tome šta su napravili i kako to što su napravili radi, za razliku od nesigurnih momenata koje su imali kada su tokom istraživanja materijala delili značenja sa učesnicima u igri. Moglo bi se reći da je snažan emocionalni doživljaj, koga prate intenzivne afektivne akcije, posledica izgrađenog simboličkog značenja materijala, te da su se česte promene značenja, kada su deca odavala nesigurnost, dešavale najpre kada su deca istraživala svojstva materijala, ostajući na vidljivim svojstvima materijala i pokušaju da mu pripišu uobičajenu funkciju, bez dodatnog isprobavanja novih mogućnosti.

S tim u vezi, materijal pokreće snažne emocionalne doživljaje onda kada deca kreiraju bogata značenja materijala za igru, što omogućava građenje bogatih simboličkih izraza. Interakciju sa materijalom koja je bogata značenjima deca žele da podele sa njima važnim odraslima, što pokreće afektivne akcije.

4.3.3. Građenje zajedničkog značenja

Građenje značenja je iskustvo koje prožima sva ostala iskustva u igri koja su zabeležena tokom istraživanja u vrtiću. U svakoj interakciji, čak i onda kada to nije verbalizovano, deca teže građenju značenja u odnosu na sam materijal, a to dalje vodi građenju smisla u odnosu na interakciju sa materijalom, drugom decom i odraslima. Kako su značenja sastavni deo svakog iskustva igre, u prethodnim temama smo već u određenim situacijama referisali na odnose istraživanja materijala ili afektivnih akcija i samog značenja koje materijal ima u igri.

U okviru ove teme, osvrćemo se na situacije u igri koje su nas inspirisale da se fokusiramo na razumevanje građenja zajedničkog značenja, između dece ili između dece i odraslih, kako bismo sagledali procese kroz koje se ono dešava.

Scena: Cvet

Mlađa grupa se prvi put susreće sa *Andramoljama*. Dok su ostala deca užurbano i intenzivno istraživala materijale, Petra se fokusirala isključivo na štapiće koji imaju ispletenu „kpicu“. Biralah ih je, zagledala, čak i mirisala. Zatim mi se obratila.



Petra: *Imam cvetić.*

Milijana: *Imaš cvetić? Divan ti je taj cvetić!*



Kalina: *Imam i ja šarene cvetiće. Evo tebi buket.*



Petra: *I ja ima buket od svih boja.*

Petra je prvo istraživala materijal različitim čulima – zagledala ga je, opipavala,

pomirisala. To je radila polako i koncentrisano. Za to vreme, Kalina se igrala u drugom delu prostora, ne znajući šta Petra radi sa materijalom. Kada je bila sigurna da je konstruisala značenje materijalu, Petra mi se obratila, tiho ali odlučno. Na njenu konstataciju da ima cvetić ja sam odgovorila prihvatanjem značenja („imaš cvetić“) i odobravanjem („divan ti je taj cvetić“).

Kalina je sve to slušala i odmah se upustila u potragu za materijalom koji i u njenom okruženju liči na „cvetić“. Za razliku od Petre, koja je u ruci držala dva štapića iste boje, Kalina je odmah prikupila štapiće svih raspoloživih boja i rekla da je ona napravila buket. Nakon što mi je predala buket, za šta sam se zahvalila i njoj poslala poruku odobravanja – da je njen buket lep i da je lepo od nje što ga je sa mnom podelila, Petra je preuzela Kalinino značenje, te cvetić više nije samo cvetić, već je buket svih boja.

Predstavljeno iskustvo igre možemo razumeti kao kolektivno, tačnije – isprepletano kroz akcije i deljenje značenja učesnika igre. U njemu prepoznajemo cikličan proces kroz koji se značenja materijala preuzimaju, nadograđuju, a zatim „vraćaju“ drugim učesnicima, i tako više puta. Petra je štapiću sa vunenom „kapicom“ dodelila značenje cveta. To značenje je preuzela Kalina i pretvorila ga u buket. Transformisano značenje se „vratilo“ Petri, koja ga je prihvatila i nadogradila unošenjem boja u opis značenja. U okviru ovog iskustva igre značajno je osvrnuti se i na suptilne procese podrške odraslog, koji svojim verbalnim i neverbalnim gestovima deci šalje poruku da njihovo značenje prihvata, što potencijalno motiviše i drugu decu (u ovom slučaju Kalinu) da i ona prihvate značenje, čime otpočinje proces njegovog deljenja i nadograđivanja.

Scena: *Ako je X onda ne radi*



Maša dolazi sa kredom i ispisuje simbol na krugu.
 Maša: *Ovo znači da radi.*
 Milijana: *Aaaa, čekaj, čekaj, čekaj. To znači da radi?*
 Maša: *Ako je X to znači da ne radi. Ne radi kad padne mrak. A kad ne padne mrak bude... možda radi... ili.... [diže letvicu sa poda i simulira kako se dižu vrata] A kada obrišem i napravim X, pritisnem, pritisnem – ne može! [pokazuje dole na vrata koja se ne otvaraju]*
 Milijana: *Onda se ne otvara?*
 Maša: *Da!*
 Milijana: *Aha! Pa fenomenalno!*
 Maša briše X, vraća simbol za „radi“ i odlazi od table.

Predstavljena scena govori o načinima na koje sam materijal, svojim svojstvima, inspiriše Mašu da mu dodeli značenje. Ona je najpre otkrila svojstvo materijala da se po nemu može pisati kredom, što je kod nje pokrenulo proces povezivanja značenja materijala i igrovnog plana u okviru koga je u tom trenutku funkcinisala. Iz ovog iskustva igre možemo uvideti da kada materijal ima bogata svojstva, on doprinosi i građenju bogatih značenja u igri, te proširivanju igrovnog plana. Takođe, u ovom iskustvu je, kao i u prethodnom, vidljiva potreba deteta da svoje značenje podeli sa odraslim i da odrasli razume i prihvati definisano značenje.

Scena: *Kako znaš da je prazna?*



Kosta [prilazi Vukanu]: *Mogu i ja? Šta to praviš?*

Vukan: *Struju za televizor.*

Milijana: *Je l to struja što praviš?*

Kosta: *Mogu i ja malo da pravim? Mogu? Može ovako?* [dodaje elemente na tablu]

Vukan je koncentrisan na to što radi i ne osvrće se na Kosta pitanja. Ne odbija njegovo učešće, ali i ne pokazuje zainteresovanost da sa Kostom razmenjuje. Deluje da mu je potreban prostor i usmerena pažnja, kako bi provukao vunicu kroz materijal, onako kako je zamislio. U jednom momentu je izgleda u tome uspeo, te se Vukan okreće ka meni i podiže palac.

Milijana: *A kako znaš da je to struja?*

Vukan: *Pa konac je plavi i plava je struja.*

Spazio je zeleni drveni element na vrhu table. Uzima element i kreće da objašnjava svoju zamisao.

Vukan [uzbuđeno]: *A ovo je, a ovo je, ovo, ovo je prva baterija, ovo je druga, ovo je treća, ovo je četvrta i to sve za struju.*

Na zelenom elementu je iscrtano nekoliko malih crnih kvadrata na koje Vukan pokazuje dok objašnjava.

Vukan: *Prva baterija je prazna.*

Milijana: *Koja?*

Vukan: *Evo ova skroz gore.*

Milijana: *Prazna? Kako znaš?*

Vukan: *Da. Sad ide ova druga baterija...*

Milijana: *Kako, ovo ti pokazuje? I kako znaš da je prazna?*

Vukan: *Pa prazna, prazna kao, kao ovako u igri, kao struja se brzo kreće, kako, kako bi televizija i sve ovo ostalo moglo da radi.*

Milijana: *Aha, pa šta ćemo sad kad se ispraznilo?*

Vukan: *Kad se isprazni onda treba da okrenem ovako.*

Okreće bateriju, pokazuje kako treba da stoji kad se isprazni i vraća je odmah nazad.



Milijana: *Aha, a ti nećeš još okretati?*
 Vukan: *Ne. Zato što se nije još... evo i dalje je na drugoj.*

Milijana: *Aaaa i dalje se puni, ahaa.*
 Vukan: *Ne, i dalje... ova se istrošila, sad ide druga, pa treba ova poslednja.*
 Milijana: *Ahaa, i onda mu treba neko vreme, ahaa.*

Prilazi nam Andrej i domah ulazi u igrovni okvir koji je postavio Vukan

Andrej: *Vukaneee, ajde kad se istroši ovo stavi ovo ispod i tako se puni. [stavlja kanap ispod baterije]*
 Vukan: *Moramo onda ovako da okrenemo zato što je ovo prva i onda kad okrenemo onda će opet biti prva. Ova je poslednja sad i onda kad se napuni, onda ide opet na prvo mesto.*
 Andrej: *Možeš ovako da ga staviš.*
 Vukan: *Može i da stane ovako. Ali ovo je struja za TV.*

Predstavljena situacija ukazuje na kompleksne i zamršene interakcije na relaciji dete-materijal-odrasli-dete, te kako se u tim interakcijama gradi značenje, ali i kako je moguće da se smisao koje pridajemo značenju razlikuje iz dečje perspektive i perspektive odraslog. U predstavljenoj situaciji igre postoji nekoliko važnih momenata za razumevanje procesa građenja značenja, ali i „prekida“ u razumevanju zajedničkog značenja između deteta i odraslog.

Fredriksen (Fredriksen, 2011) sugerise da se procesi pregovaranja o značenjima i građenja zajedničkog značenja dešavaju kroz otelovljena iskustva sa materijalima. Ona ukazuje na aspekte procesa u kome deca pregovaraju o značenju, koji iako predstavljeni podvojeno, najčešće se odvijaju gotovo istovremeno: „dete doživljava telesna iskustva kada prepozna određene mogućnosti materijala; nakon uočenih mogućnost koje materijal pruža za građenje značenja, dešava se pregovaranje mogućih značenja između detetovih ranijih i novih iskustava; kada se u odnosu sadašnjih i prošlih iskustva pronade vezu, dete dolazi do mikro-otkrića; mikro-otkriće se najčešće

iskazuje kroz metaforu; od trenutka iskazivanja značenja kroz metaforu, kreće njeno deljenje i pregovaranje u društvenom kontekstu“ (Fredriksen, 2011, str. 192).

Kroz predstavljene aspekte pregovaranja značenja moguće je sagledati prethodno predstavljenu situaciju igre, od momenta kada Vukan na tabli uočava zeleni element. U momentu kada prepoznaje materijal koji ima svojstva koja doživljava kao inspirativna, kod Vukana se pokreće proces pregovaranja mogućih značenja u odnosu na njegovo prethodno iskustvo. U tom trenutku, Vukan promišlja koja značenja su pokrenuta u igri i kako bi novi materijal mogao da se uklopi u postojeća značenja, tako da doprinese građenju igre. U tom procesu Vukan unosi svoja prethodna iskustva, iz kojih crpi ideje i inspiraciju za pravljenje veza između različitih materijala u igri. Kada je sagledao sva postojeća značenja, kao i svojstva i mogućnosti zelenog elementa, desilo se „mikro-otkriće“ izraženo kroz formu metafore – zeleni element postaje baterija za struju. Kako na sebi sadrži obeležja koja podsećaju na „crte“ baterije telefona, Vukan dodatno eksplicira njegovo značenje – da to nije samo baterija, već baterija koja ima svojstvo da se puni i prazni.

Vođeni prethodno predstavljenim aspektima pregovaranja značenja, možemo uočiti da kada se „mikro-otkriće“ ispoljilo kroz metaforu baterije koja se puni i prazni, od tog momenta počinje pregovaranje ovog značenja u igrovnom kontekstu, tačnije – u odnosu Vukana i mene. Nakon što je sa mnom podelio značenje, nailazi na moje nerazumevanje, tj. potrebu da mi se dodatno obrazloži smisao značenja. Pitanjem – kako znaš da je baterija prazna, ja vraćam Vukana sa imaginarnog u realni plan, te on ima potrebu da mi na to odgovori objašnjenjem da je da je baterija prazna ili puna kada smo u igri, ističući da je prazna „kao ovako u igri“. Pitanja koja dalje postavljam takođe ukazuju da iako sam prihvatila značenje materijala (baterija koja se puni i prazni), nisam razumela smisao tog značenja u igri. Postavljajući dalja pitanja – „kako se puni kada se isprazni“ i „i dalje se puni“ ja zapravo prekidam Vukanov proces građenja igre na simboličkom planu, jer se on fokusira da sa mnom pregovara značenje, umesto da nastavi da gradi igru sa novim značenjem materijala koje je u nju uneo. Ovaj prekid se odražava i kroz njegovo otelovljeno iskustvo, time što ispoljava nervozu, počinje ubrzano i isprekidano da priča, da okreće materijal i demonstrira mi smisao značenja.

Za razliku od mene, koja sam bila tokom čitavog ovog procesa fizički prisutna u igrovnom prostoru, Andrej se pojavio tek kada je Vukan ušao u proces pregovaranja značenja sa mnom. Ipak, Andrej je odmah prihvatio definisano značenje, razumeo njegov smisao i na igrovnom planu podelio sa Vukanom novi pravac građenja igre – kroz uvođenje novog materijala koji omogućava da se „baterija puni“.

Iz ove perspektive, ne mogu sa sigurnošću govoriti šta je dovelo do toga da nisam uspela da razumem smisao značenja koje je Vukan podelio. Tek sam u analizi ovog snimka shvatila da su se naša razumevanja značenja materijala mimoilazila. Konkretna situacija odigravala se na kraju jednog intenzivnog istraživačkog dana, nakon par sati provedenih u posmatranju i učešću u igri sa decom. Kroz predstavljeni dijalog i seriju fotografija nije vidljivo, ali na samom snimku se u mom glasu očitava umor i odsutnost. To ukazuje da fizička prisutnost odraslog u igri, bez deljenja dečje perspektive i ideja, nije dovoljna za razumevanje i deljenje značenja koja deca dodeljuju materijalima u igri.

Predstavljeno iskustvo možemo povezati sa Merlo-Pontijevim razumevanjem da su dečje perspektive nekada otvorenije za intersubjektivni odnos nego perspektive odraslih (Welsh, 2013), jer se intersubjektivnost na predškolskom urastu odnosi na „dečji odgovor na „poziv“ druge dece i odraslih za deljenje postojećih i građenje novih, zajedničkih značenja“ (Løkken, 2009, str. 35).

4.3.4. Građenje odnosa

Kako u ovoj studiji polazimo od razumevanja da se detetov doživljaj sveta gradi u odnosima sa drugom decom i odraslima, ali i sa materijalnim i fizičkim okruženjem, odnose možemo sagledati kao neodvojivi deo svake situacije igre koju smo zabeležili u vrtiću. Odnosi predstavljaju "kontekst u kome dete uči kako njegove akcije utiču na reakcije drugih, kao i kako da tumači i konstruktivno se nosi sa širokim spektrom osećanja, misli i iskustava" (Pavlović Breneselović, 2012, str. 133). Iz perspektive Merlo-Pontijeve fenomenologije tela, pitanje svesti o sebi i drugima, koja čini suštinu svakog odnosa, se transformiše u pitanje „značenja te svesti, kao odraza našeg otelovljenog izraza, kojim spoznajemo sebe i druge kroz naše interakcije“ (Sardello, 1974, str. 419). Iako su odnosi, kako smo istakli, sastavni deo svakog iskustva igre, u našem istraživanju izdvojene su scene u kojima je pitanje odnosa posebno značajno za sam tok igre, za građenje zajedničkog značenja, ili pak za preispitivanje odnosa moći u igri.

Scena: *Taman kad sam napravila ti pokvariš*

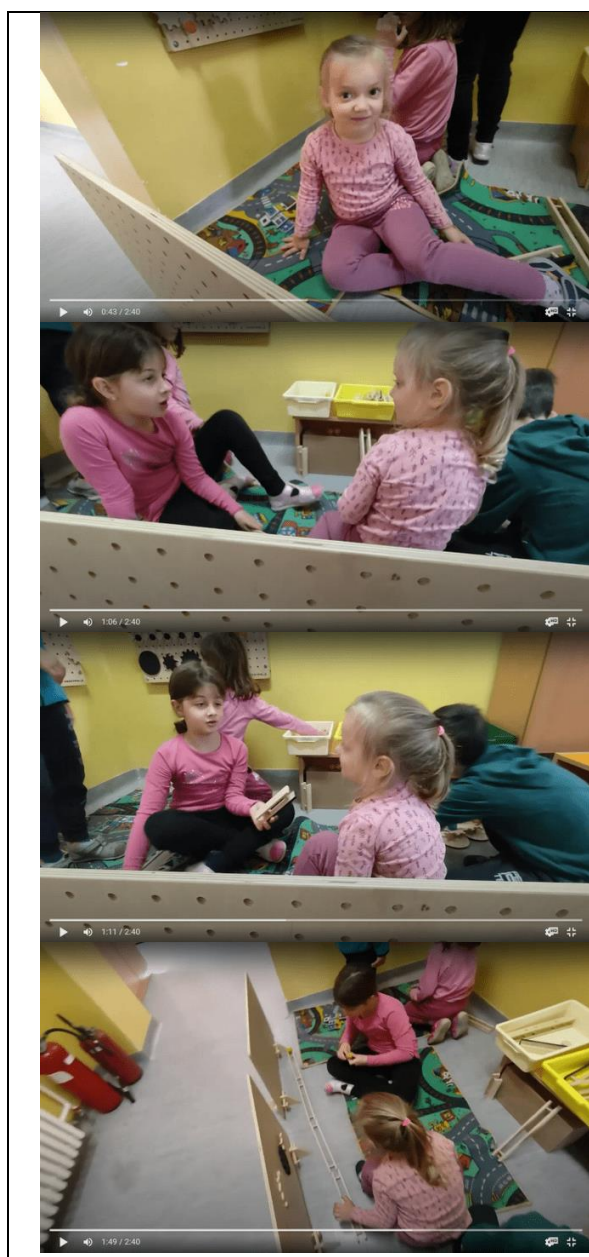
		<p>Tek kada sam prošla sa druge strane vidim sa su oni tas na tabli napravili tako da Matija podešava na drugoj strani table visinu kocki.</p>
		<p>Matija izvlači klin iz pozadine table i kocke sa druge strane padaju.</p>
		<p>Dunja neverbalno pokazuje da negoduje zbog toga što je Matija uradio, ali se istovremeno i smeje. Matija se takođe smeje.</p>
		<p>Dunja [ispušta uzdah i odmahuje glavom]: <i>Matijaaa!!!</i></p>
		<p>Dečak u pozadini: <i>Kako je smešna.</i></p>
		<p>Dunja: <i>Taman kad sam napravila ti pokvariš.</i></p>
		<p>Matija se smeje i ništa ne govori.</p>

Dunjino celo telo šalje poruku da ne želi da joj Marija pokvari ono što je napravila. Ona maše rukama, vrti glavom i govori povišenim tonom. Ipak, iako svojim verbalnim i neverbalnim gestovima ona ukazuje da trenutni odnos sa Matijom u igri doživljava kao tenzičan, isprepletano sa predstavljenim gestovima (koji se mogu tumačiti kao otelovljenje tenzije u odnosu) je raspoloženje koje se može tumačiti kao pozitivno, jer su navedeni gestovi praćeni izrazom lica na kome se očitava osmeh.

Ovakav odnos možemo tumačiti kao pozitivni stres, u kome potencijalno konfliktna situacija prerasta u izvor zabave za decu koja u njoj učestvuju. Kako odnosi nisu rezultat interakcija u vakuumu, izdvojenih iz konteksta, već predstavljaju „dinamičku celinu uzajamno zavisnih i povezanih elemenata” (Pavlović Breneselović, 2012, str. 138), ovu situaciju možemo sagledati kao odnos u kome se kroz pozitivan stres deca povezuju sa vršnjacima, a ne kao situaciju frustracije za dete koje negoduje. Iako Dunja negoduje, ona istovremeno u ovoj situaciji vidi potencijal za dalje građenje odnosa u igri sa Matijom, u kojoj ona ne može do kraja da predvidi njegov naredni postupak. Upravo ta doza iznenađenja unosi u igru dinamičnost, koja u sigurnom okruženju uzrokuje pozitivan stres i dalje vodi nekim novim uvidima (kako da se „protivnik“ nadmudri).

U ovoj situaciji materijal za igru podržava interakciju između dece zasnovanu na pozitivnom stresu, jer zbog svojih transformativnih potencijala, s jedne strane zahteva posvećenost i promišljanje kako bi se u realni plan prevelo ono što je zamišljeno, a s druge strane upravo njegov transformativni potencijal sam materijal čini „nestabilnim“, jer ništa na njemu nema fiksirane mogućnosti i značenja. Time se trud koji je dete uložilo da nešto sagradi ili napravi, može veoma lako osujetiti rušenjem.

Scena: *Ali oni neće...*



Maša (3 god) je probala da se priključi Milici (6 god) u igri i da zajedno prave „tobogane“ ta spuštanje loptica. Posmatrala je kratko šta Milica radi, a onda pokušala i ona isto – naslanjala elemente na tablu i spuštala niz njih loptice da se kotrljaju. Milica je kratko to isto radila paralelno pored Maše, ali se brzo sklonila i prešla da se igra na tabli.

Maša nastavlja da se igra sama na podu i posle par minuta se obraća meni.

Maša: *One nešto neće da se igraju.* [Maša se obraća meni, ali se Milica odmah okreće i gleda ka nama, kao da se prepoznaje u onome što Maša kaže i da čeka moju reakciju]

Milijana: *Neće sa tobom da se igraju?*

Maša: *Da.*

Milijana: *Je l se tebi tako čini? Zašto tako misliš?*

Maša: *Pa mislim...*

Milijana: *A je l bi ti htela sa njima da se igraš?*

Maša: *Ali oni neće...*

Lena sve to sluša, spušta se na pod i obraća Maši.

Lena: *Evo, vidi. Šta da pravimo?*

Maša: *Da pravimo neku malu stazu.*

Lena: *Stazicu?*

Maša: *Da, stazicu.*

Lena: *Važi.*

Uzima elemente i kreće da ih ređa po podu, praveći od njih stazu. Maša joj se pridružuje i zajedno ređaju elemente.

Lena: *Hajde sada da uzmemo neke loptice.*

Maša kreće da vozi jednu lopticu po stazi.

Lena: *Ne, hoćemo lopticu ovde?* [pokazuje na



kraj staze]

Maša prihvata Lenin predlog i stavlja lopticu na kraj staze]

Lena: *Treba nam još jedna u drugoj boji. Ako ima, još jedna lopta?* [pita Milicu]

Milica: *Nemamo.*

Milijana: *Ima ih osam* [loptica]. *Kod Save su četiri i kod vas su četiri. To je to, to je osam.*

Sava nas gleda, kratko razmišlja i daje Leni dve loptice. Prilazi da vidi šta one rade.

Ostaje sa njima u igri.

Predstavljena scena pruža uvid u jedan od retkih momenata susretanja dece različitih uzrasta u igri, koja je zabeležena tokom istraživanja u vrtiću. Iako je postavljanje prostorne celine u kojoj se nalaze *Andramolje* u zajednički prostor, između dve vaspitne grupe, došlo sa idejom da se podstakne povezivanje ovih grupa kroz zajedničku igru u ovom prostoru, u stvarnosti su najčešće u ovaj prostor (tokom istraživanja) naizmenično dolazila deca jedne ili druge grupe. Potencijalni razlozi za podvojenost igre u odnosu na uzrast dece, biće predstavljeni u okviru *Kritičkog osvrta na proces istraživanja*.

U predstavljenom primeru, Maša je ostala u prostoru sa decom iz grupe u godini pred polazak u školu, kako bi nastavila započetu igru *Andramoljama*. Na početku ove scene opisano je kako je Maša prvo pokušavala da uspostavi interakciju sa Milicom. Milica je naslanjala elemente koje zovemo “tobogani” na tablu i niz njih spuštala loptice. Maša je probala da je imitira, tako što je na tabli pored nje radila to isto. Milica je vrlo brzo prestala da se igra pored Maše i prešla kod table na zidu.

Mašinu želju da se igra sa nekim i obraćanje rečenicom – “oni nešto neće da se igraju”, razumela sam kao poruku meni da joj pomognem da je neko od prisutne dece prihvati u igri, te sam joj odgovorila pitanjem – “zašto tako misliš?”. Time sam najpre želela da kupim vreme, kako bih promislila o svojim daljim koracima, ali i da podstaknem prisutnu decu na promišljanje zbog čega Maša ima doživljaj da oni ne žele sa njom da se igraju. Ova razmena sa Mašom je podstakla Lenu da preispita svoju ulogu u ovom odnosu i da oseti odgovornost za rešenje problema koji je Maša iznela (a koji se može tumačiti kao Mašin osećaj odbačenosti iz igre). Ubrzo nakon što sam postavila navedeno pitanje, Lena je pozvala Mašu da se zajedno igraju i započele su interakciju posredstvom materijala, kojoj se na kraju pridružio i Sava. Takođe, Milica koja najpre nije želela interakciju sa Mašom, ispratila je sve ove razmene pogledom, ali je ostala u samostalnoj igri do kraja ove scene.

Ovu scenu možemo sagledati kroz razumevanje deteta kao socijalnog bića (Gandini, 2015), koje je od rođenja usmereno na građenje bliskih odnosa sa svojim okruženjem. Detetova biološka potreba da bude povezano sa okruženjem oblikuje se u okviru kulture u kojoj odrasta, kroz „gramatiku socijalnog ponašanja“ (Pavlović Breneselović, 2012) kao preduslova građenja uspešnih odnosa. Gramatika socijalnog ponašanja se prenosi kulturom, a na predškolskom uzrastu se razvija kroz „učenje pravila i razvijanje očekivanja o načinima i prirodi socijalnih interakcija, što podrazumeva i pitanje šta znači starati se o drugom i biti saosećajan“ (Ibid, str. 134).

Deci u igri nije dovoljna samo interakcija sa materijalom, kako bi gradili bogata iskustva. Za “građenje identiteta i doživljaja sebe u svetu, neophodno je građenje odnosa sa vršnjacima i odraslima” (Gandini, 2015, str. 44), jer tek u intersubjektivnom odnosu i slušaju perspektiva drugih, postajemo osetljivi na suptilne procese kroz koje se grade bliski odnosi, kao što je empatija, briga za drugog i razumevanje potreba drugih. Tako je ova scena doprinela ne samo da Maša osvesti i izrazi svoju potrebu da pripada i želju da deli igru sa vršnjacima, već je podstakla Lenu da je razume i da preuzme vođenje igre, te da svoju interakciju sa materijalom prilagodila ovoj Mašinoj želji. U promišljanju pedagoškog potencijala materijala za igru, a na osnovu predstavljenog iskustva igre,

možemo pretpostaviti da materijali čija se svojstva mogu prilagođavati idejama dece različitog uzrasta, doprinosi građenju odnosa kroz uzajamno podešavanje igrača u odnosu na igrovni plan.

Scena: *Ja sam malo pogrešio*



Sava je na podu dugo pravio građevinu za koju kaže da je to „neki most“. Pavle je pored njega crtao tu građevinu i sada je došao momenat da je izreže. U toku rezanja okrenuo se ka građevini i ubacio lopticu u dve kocke koje stoje jedna na drugoj. Dok se igrao sa lopticom primetio je nešto i jako, ljutito viknuo.

Pavle: *Hoaaaaaaa! Oh my God! Pa Savoooo!*

Sava: *Šta je? Molim?*

Pavle pita nešto tiho, što nije razumljivo na snimku.

Sava: *Šta?*

Ja se uključujem sa komentarom o nekom materijalu koji je Sava ranije tražio, ne znajući da se upravo dešava „drama“ između crteža i građevine.

Milijana: *Imaš i ovu, još jednu.*

[pokazujem iza kamere neki od elemenata]. *A ti si [već] napravio?*

Pavle [obraća se meni]: *Ja sam malo pogrešio.*

Milijana: *Zašto?*

Pavle: *Sava je stavio...* [prstom pokazuje deo na crtežu za koji kaže da je pogrešno nacrtao]

Milijana: *Šta je pogrešio? Ti si pogrešio ili Sava?*

Pavle: *Pa ja sam pogrešio. Sava je stavio dve kocke.*

Sava: *Pa možeš ovde malo dužu.* [Sava prilazi i pokazuje Pavlu kako bi mogao da reši problem]

Pavle: *Već sam isekao.*

Milijana: *Ahaa, nešto ti se ne slaže. Čekaj je l' ja dobro razumem – ne slaže ti se ovo [pokazujem na crtež] sa onim što je on napravio ili nešto drugo?*

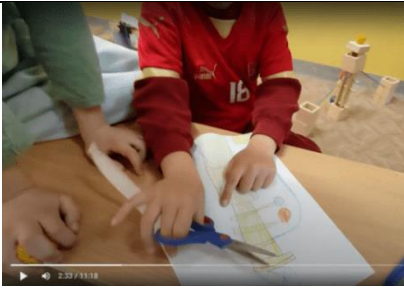
Pavle: *Ne, nego stavio je zelenu, a ja nisam.*

Milijana: *Aha, ti nemaš zelenu.*

Pavle: *I stavio je ovde dve kocke, a ja nemam.*

Milijana: *Znači ne slaže se tvoj crtež i ono što je on napravio? Je l' to hoćeš da kažeš?*

Pavle: *To.*



Milijana: *Pa hajde probajte da to, šta mislite, prepakujete malo?*

Pavle [tiho, za sebe]: *Ne znam.*

Nastavlja da seče ali se ne vraćaju više na ovu temu i ne pokušavaju da usklade crtež i građevinu.

Ubrzo nastavljaju da zajedno dogovaraju šta mogu još dodati na građevinu mosta, te stičem utisak da Pavle više nije uznemiren zbog neslaganja izgleda građevine i crteža.

U okviru predstavljene scene može se sagledati jedna netipična situacija kada su u pitanju zabeležena iskustva igre tokom istraživanja u vrtiću. U ovoj sceni je vidljivo kako Pavle i Sava usklađuju svoje ideje u igri kroz različite načine izražavanja. Dok je Sava gradio konstrukciju mosta, Pavle je tu istu konstrukciju pokušao da kroz crtež prenese na papir. Doživljaj iznenađenja i uznemirenosti koje je Pavle osetio, kada je shvatio da se njegov crtež ne podudara sa građevinom, manifestovali su se kroz njegove otelovljenje akcije u vidu snažne ekspresije (izrazi lica na prvoj i drugoj fotografiji), promena tona u glasu, snažni pokreti rukama kojima izražava negodovanje. Za to vreme, Sava je veoma mirno posmatrao ove reakcije Pavla i činilo se da pokušava da konstruiše smisao – šta je to što je Pavla toliko uzrujalo.

U predstavljenom iskustvu igre možemo prepoznati kako se odnosi među decom u igri grade kroz pregovaranje značenja, ali i da se čak i onda kada definišemo zajedničko značenje (gradimo most i građevinu mosta prenosimo na crtež) mogu desiti nerazumevanja u procesu igre u okviru definisanog značenja. U momentima kada se desi nerazumevanje, od naše rezilijentnosti zavisi i kako će dalje teći građenje odnosa, te da li ćemo uspeti da prevaziđemo prepoznato nerazumevanje. „Rezilijentnost obuhvata sposobnost deteta da se nosi sa pritiscima, stresovima i svakodnevnim izazovima, da se „povrati” od razočarenja, da postavlja jasne i realistične ciljeve, da rešava probleme, da se uspešno odnosi sa drugima i da uvažava sebe i druge“ (Pavlović Breneselović, 2012, str. 134). Iako je Pavle u prvom momentu reagovao burno na prepoznato nerazumevanje sa Savom, on je veoma brzo redefinisao ovo nerazumevanje, tako da je sagledao i svoju ulogu i odgovornost u tom procesu. Ne možemo sa sigurnošću tvrditi kako se taj proces odvijao u Pavlovom promišljanju, ali ono što je vidljivo je da on jasno verbalizuje gde se prepoznaju neslaganja između konstrukcije i crteža, a da paralelno s tim Sava nudi moguća rešenja kako da se ovaj problem prevaziđe. Takođe, u tom procesu, postavljajući pitanja ja šaljem Pavlu poruku da mi je važno da razumem njegovu ideju i da želim da doprinesem da se razreši problem koji je uzrokovao nerazumevanje. „Dete uči ne samo iz onoga što vidi i doživljava oko sebe i iz sopstvenih aktivnosti već i iz načina kako se prema njemu drugi odnose. Da bi se dete osećalo dobro neophodno je da razvije jako osećanje pripadanja i pozitivni identitet“ (Ibid, str. 134). Možemo pretpostaviti da uvid da je drugima u njegovom okruženju (u ovom slučaju Savi i meni) stalo da se Pavle dobro oseća, doprineo promeni njegovog ugla posmatranja neusklađenosti građevine i skice, od nečega što je za njega uznemirujuće, ka nečemu što ipak ne predstavlja prepreku za dalji razvoj igre.

Scena: *Nisi ti nama mama*



Lena vidi da dečaci stavljaju tobogane jedne preko drugih i da time menjaju konstrukciju koju je prethodno napravila Dunja, a u čemu je i sama učestvovala davanjem predloga. Prilazi im nervozno, sa rukama na bokovima i obraća im se povišenim tonom.

Lena: *Neeee! Ne diraj to!!!*

Vukan: *Šta je bilo?*

Lena: *Ne možete da dirate tooo!!!*

Vuk: *Ovaj je propao.* [pokazuje element koji više nije na svom mestu, jer je spao sa konstrukcije]

Lena: *Ne!!! Nemoj da stavljaš tu, jesi čuo?!*

Vuk: *Lena, ne deri se.*

Lena: *Nemoj da srušiš.*

Vuk: *Nisi ti nama mama.*

Lena: *Pa nisam, ali srušićemooo.*

Lena ostaje da posmatra šta dečaci rade, ali više ne reaguje na njihove pokušaje da promene postavljenu konstrukciju.

Predstavljena scena govori o dečjoj perspektivi odnosa moći u igri, te kako su oni fluidni i podložni promeni u dečjoj interakciji. U istraživanjima iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, odnosi moći se najčešće sagledavaju na relacijama dete-odrasli. Ipak, ova scena se izdvojila kao značajna, jer ukazuje da se i u odnosima između dece istog uzrasta mogu prepoznati momenti pregovaranja odnosa moći. Konkretna scena sadrži više značajnih momenata za promišljanje kako dečjeg odnosa prema produktima igre, tako i dečjeg doživljaja odnosa moći između vršnjaka, te načina na koji se oni pregovaraju.

Lena je reagovala na pokušaj grupe dečaka da promene konstrukciju u čije građenje je Dunja prethodno uložila značajan trud i vreme. Lena je bila svedok ovog procesa, jer je nekoliko puta tokom Dunjinog pokušaja da poveže dve table toboganima, te da napravi konstrukciju niz koju će moći da se spušta loptica, prilazila Dunji, bodrila je, nudila predloge kako bi neki „otpor“ materijala mogao da se reši. Mogli bismo reći da je Lena delila iskustvo igre sa Dunjom, te da je delila i doživljaj uspeha kada je konstrukcija dobila svoj finalni oblik. Time je pokušaj grupe dečaka da reorganizuju postavljenu konstrukciju doživela kao osujećenje materijalizovanog iskustva koje je

delila sa Dunjom, što je kod nje izazvalo osećaj vlasništva nad ovom konstrukcijom. Ona je upravo iz pozicije vlasništva nad produktom igre nastupila u interakciji sa grupom dečaka. Ipak, naišla je na otpor u njihovoj reakciji i od tog momenta se između njih pokreće proces pregovaranja odnosa moći. Kroz sam dijalog, ali najpre kroz njihove otelovljene akcije moguće je prepoznati procese u kojima se menja njihov intersubjektivni osećaj (ne)ravnoteže moći. U prvom momentu Lena nastupa iz pozicije moći, jer konstrukciju doživljava kao deljeno vlasništvo sa Dunjom. Kada naiđe na otpor grupe dečaka, prvo kroz pitanje – šta je bilo, a zatim i kroz komentar Vuka da pomera elemente koji su već pali sa konstrukcije, ona pokušava da kroz svoje otelovljene reakcije (njen ton je još viši, zvuči ljuto, što odražava i njen izraz lica) grupi dečaka stavi do znanja da je u ovoj situaciji moć odlučivanja šta će se raditi sa konstrukcijom u njenim rukama. Međutim, umesto da dečaci prihvate njenu poziciju moći, oni pružaju još veći otpor, najpre kroz Vukovu reakciju. On se okreće ka Leni i smirenim, ali odlučnim tonom joj poručuje da ne može da više („ne deri se“), ali još značajnije za pregovaranje odnosa moći je njegova konstatacija upućena Leni – da nije ona njihova mama. Ta poruka je u potpunosti promenila dinamiku odnosa koju je Lena pokušala da nametne, jer je ona zastala, kao da je na trenutak razmišljala, a zatim je odgovorila „pa nisam, ali srušićemo“.

U ovoj razmeni prepoznaje se da kada je Vuk referisao na primer odnosa moći koji on, ali i Lena zaista doživljavaju kao neravnopravan (jer mama ima vlasništvo nad odlukama šta se može srušiti, a mama može i da povisi ton), to je Lenu podstaklo da preispita odnose moći među vršnjacima iz šireg konteksta, a ne samo u odnosu na konkretnu situaciju (rušenje konstrukcije). Do ovog momenta Lena je nastupala samo iz perspektive nekoga ko je delio osećaj vlasništva nad konstrukcijom, ne sagledavajući širi kontekst u kome zajedničko življenje u vrtiću podrazumeva i kolektivno vlasništvo nad svim materijalima za igru.

Deca imaju „sposobnost za recipročno slušanje, čime tumače podatke sa neverovatnom kreativnošću i brzo shvataju kako je čin slušanja suštinski čin komunikacije” (Gandini, 2015, str. 44). U ovoj situaciji, od početnog insistiranja na svojoj zamisli, Lena je veoma brzo “čula” Vukovu perspektivu i protumačila je kao potrebu da rekonstruiše svoje početne naloge, kako ne bi došlo do potpunog prekida komunikacije, a time i odnosa. Tako je “srušićete” na kraju dijaloga preraslo u “srušićemo”, čime je Lena poslala poruku da prihvata ravnopravnost u odnosima moći i da deli odgovornost sa grupom dečaka za posledice njihovih akcija.

4.3.5. Doprinos odraslog građenju igre

U okviru ove teme usmereni smo na sagledavanje načina na koje odrasli pruža podršku građenju igre, sa fokusom na suptilne procese koji oblikuju njegov doprinos interakciji dece sa materijalima za igru. Odrasli može na različite načine podržavati građenje igre, a „često su stavovi i shvatanja odraslih značajniji od samih materijala za igru“ (Krnjaja, 2012b, str. 117), jer svojim pristupom oni mogu omogućiti, ali i ograničiti ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru. Vaspitač ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru može podržati kroz otvorenu, proširenu i vođenu igru (Osnove programa, 2018). Načini podrške odraslog u građenju igre, iako različiti u otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri, nikada nisu unapred fiksirani i izolovani od konteksta u kome se igra dešava. Tako na primer, kada pokreće vođenu igru u kojoj koristi konkretne materijale za igru, odrasli može to činiti kako bi iz nje proistekla proširena, ili otvorena igra koju deca dalje nadograđuju (i obrnuto).

Analizom načina podrške odraslog građenju igre došlo se do uvida da su ti procesi samo delimično osvešćeni, te da najčešće predstavljaju splet složenih kontekstualno uslovljenih odnosa. U tim procesima je početna ideja odraslog za podršku građenju igre tek inicijalni korak, dok se sam kvalitet podrške oblikuje u odnosu na širi kontekst, koji uključuje reakcije dece na pokušaj odraslog da podrži građenje igre, implicitne pedagogije odraslog koje oblikuju dalju interakciju, svojstva materijala koja se (ne)usklađuju sa početnom zamisli, fleksibilnošću odraslog da menja svoje početne ideje u odnosu na reakcije dece i svojstva materijala itd. Sve navedeno opisuje sam pedagoški pristup kojim odrasli pruža podršku građenju igre, te ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru, stoga je važno ove procese osvestiti, kako bismo razumeli kako oni doprinose ili onemogućavaju građenje igre.

Scena: Nevidljivi doprinos



Stižem oko 9 časova u vrtić i vidim da su se deca već tog jutra igrala u prostornoj celini sa *Andramoljama*. Građevine od prethodnih dana su sklonjene, ali primećujem nove elemente na tablama na zidu (prva slika). Primećujem i da nekoliko dana od početka igre *Andramoljama*, deca još uvek nisu počela da kače tobogane na tablu. U pitanju je četvrti dan istraživanja u vrtiću i do ovog momenta, deca su na table dominantno kačila štapiće i druge elemente koji na sebi imaju štapić i za koje se može lako povezati da se mogu ubaciti u otvor na tabli. U prethodna tri dana sam nekoliko puta pokušala da ih dodatnim pitanjima podstaknem na promišljanje čemu bi mogao element tobogana da služi i sa kojim drugim elementima bi mogao da se poveže, ali nismo došli do toga da i tobogane kače na tablu.

Kratko stojim u zajedničkom prostoru, razmišljam, i pre nego uđem u sobu da im se javim, odlučujem da okačim jedan tobogan na tablu, bez da im išta o tome kažem i objašnjavam. Nakon toga, deca dolaze u ovu prostornu celinu i počinju igru. Niko od njih ne postavlja pitanje otkud element tobogana na tabli, ali svi koji se igraju u tom delu odmah uviđaju vezu između table i tobogana i nastavljaju da je nadograđuju – dodaju nove tobogane u niz i pokušavaju da naprave mehanizam za spuštanje loptica (druga slika).

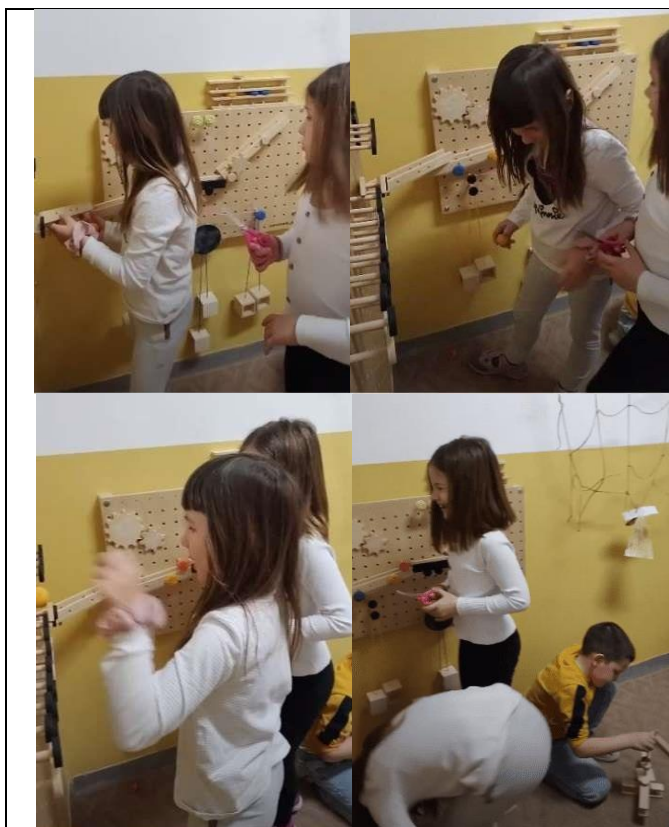
Predstavljena scena govori o promišljanju odraslog na koje načine može doprineti građenju igre. U ovoj situaciji sam bila u dilemi da li da im stavljanjem tobogana na tablu otkrijem još jednu

mogućnost povezivanja različitih elemenata, ili da čekam momenat u kome će to sami shvatiti. Kako se tobogan ne kači direktno na tablu, već se moraju prvo okačiti štapići na koje se pozicionira tobogan, pretpostavila sam da sami ne uspevaju da pronađu tu vezu. Postojalo je par pokušaja u kojima su deca uspela da povežu element tobogana i tablu, kao u sceni: *Matija, dođi da vidiš!*, ali se ove veze nisu održale u daljem građenju igre, jer su bile nestabilne (zbog toga što deca nisu napravila vezu tobogana i table posredstvom štapića). Nakon što sam jedan tobogan okačila na tablu, kako je to u okviru scene istaknuto – deca su odmah (bez mog objašnjenja) uvidela tu vezu i počela i sama da na osnovu nje prave nove veze između elemenata tobogana, što će biti predstavljeno u narednim scenama. To je u skladu sa razumevanjem da „deca između pet i šest godina uče tako što uopštavaju svoje iskustvo i uočavaju obrasce, kroz upoređivanje prethodnog iskustva i saznanja sa novostečenim“ (Pavlović Breneselović i saradnici, 2022, str. 48). Navedeni primer ukazuje da sam ja, svojom „intervencijom“ doprinela da deca uoče novi obrazac i da ga kasnije prenesu u nova iskustva interakcije sa materijalom za igru. Stoga je značajno da u situacijama kada materijal za igru ima svojstva koja deca ne uspevaju sama da otkriju, a koja doprinose građenju kompleksnih iskustava u igri, odrasli bude osetljiv za momente u kojima je potrebno njegovo učešće kako bi deci određena svojstva materijala učinio očiglednim. Takođe je važno da odrasli promišlja na koje načine će uzeti učešće u „otkrivanju“ određenih svojstava materijala za igru.

Ova scena govori o mojoj dilemi, kao istraživača o tome da li na ovaj način prelazim postavljeni okvir mog učešća u istraživanju. Imala sam potrebu da im otvorim još jednu mogućnost i vidim da li će se nešto u igri promeniti kada uvide i mogućnost kačenja novih elemenata na tablu, ali sam imala i dilemu da li je to u skladu sa istraživačkim okvirom u kome je uloga istraživača definisana kao učesničko osmatranje, po pozivu dece. Može se reći da sam nepovezivanje različitih elemenata od strane dece doživela kao njihov poziv da se uključim i proširim mogućnosti igre. U okviru *Kritičkog osvrta na istraživanje* biće predstavljeni detaljniji uvidi vezani za promenu uloge istraživača u istraživanju.

Scena: To smo probali, ali ne znamo kako

	<p>Dunja i Maša su kod tabli na zidu i pokušavaju da niz dva tobogana u nisu spuste lopticu.</p> <p>Dunja: <i>Vidi šta sam ja napravila.</i> Milijana: <i>Da vidim. Uuuuuuu!</i> [Uzvikujem dok spušta lopticu niz tobogan, koji pada zajedno sa lopticom] Milijana: <i>Ti si neki tobogan napravila?</i> Dunja [tiho]: <i>Da.</i> Milijana: <i>Bravo. Možda možete nekako to da povežete.</i> [Pokazujem prstom na dve table i prazan prostor između njih] Maša: <i>Pa da, to smo probali ali ne znamo kako.</i> [Odmahuje glavom i sleže ramenima]</p> <p>Dok Maša priča, Dunja već pokušava da napravi „most“ između tabli.</p> <p>Milijana: <i>Probali ste, a?</i> [zvučim nepoverljivo]</p>
--	--



Maša: *Da.*

Milijana: *Hajde da razmislimo, evo ovde ima puno još dece, možda možemo da smisli...* [Dunja me prekida, govori glasno i ushićeno]

Dunja: *Uspela sam, uspela!!!* [Dunji nije uspeo prvi pokušaj povezivanja dve table toboganom, ali drugi jeste]

Ja [oduševljeno uzvikujem]: *Uuuuuuu!*

Maša: *Sad možemo da povežemo da...*

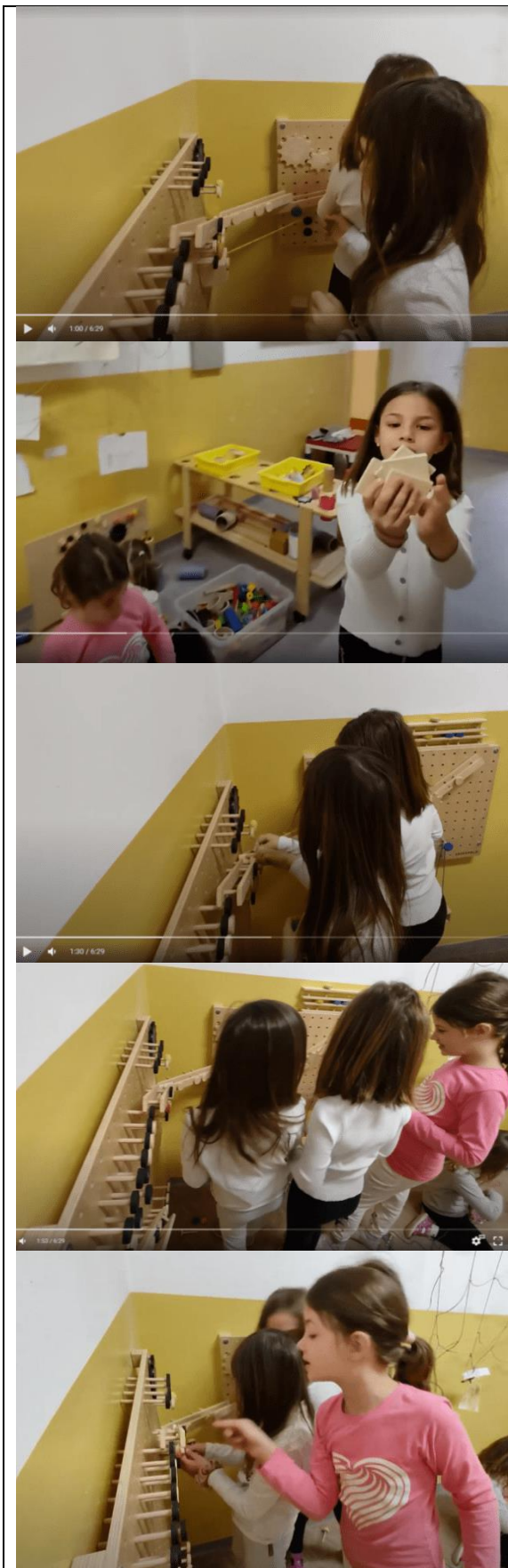
Dunja: *Ne, ne, ne, ne, ne...* [već ima ideju da spusti lopticu niz ovaj produženi tobogan]

Dok spušta lopticu ona pada na pola puta i Maša se naglas smeje zbog toga.

Ova scena se nadovezuje na prethodnu, jer se desila neposredno nakon mog stavljanja tobogana na tablu. Kada su deca došla u ovaj prostor, Dunja je odmah prišla jednoj tabli i na nju krenula da ređa nove tobogane, a Maša je to isto radila na drugoj tabli. Nakon što me je Dunja pozvala da vidim kako spušta lopticu niz dva elementa tobogana, koji se nadovezuju jedan na drugi, ja sam se dosetila da bi mogli napraviti i novu vezu – spojiti dve table toboganom, koji bi predstavljao „most“ između njih. Na moj predlog verbalno reaguje Maša, koja zvuči razočarano i samouvereno kada izgovara da su one to već probale, ali da table ne mogu da se spoje. Za razliku od Maše, Dunja ništa ne govori ali pokušava odmah da moj predlog sprovede u delo, te uzima tobogane različitih veličina i sa najdužim uspeva da napravi most između tabli.

Za promišljanje pedagoškog potencijala materijala za igru, važno je istaći da u ovoj mojoj razmeni sa Dunjom i Mašom ja nisam imala unapred jasno definisanu ideju da predložim ovakvo povezivanje tabli. Zapravo, tu mogućnost sam prepoznala neposredno pre nego sam izgovorila predlog. Moja pozicija, sa koje sam posmatrala igru, omogućila mi je da iz jednog novog ugla sagledam odnose i raspored elemenata na obe table, što je dovelo do mog uvida da su table na zidu dovoljno blizu da se mogu povezati toboganom. Naime, nikada do ove situacije mi nismo imali mogućnost da na ovaj način rasporedimo table, jer su one uvek stajale u prostoru ili na zidu jedna do druge, ili su bile na udaljenim zidovima. To ukazuje da kada materijal ima takvu formu, da postoje mogućnosti za različite načine njegove upotrebe, čak i sam autor materijala može tokom njegovog korišćenja otkrivati nove funkcije i namene.

Scena: *Da li je dobar ugao?*



Ova scena se nastavlja na prethodnu. Kako Dunja ne uspeva da spusti lopticu niz „most“ od tobogana, jer je on postavljen pod uglom koji loptica zbog ubrzanja ne može da isprati, naglas promišljam kako bismo mogli da rešimo ovaj problem.

Milijana: *Nešto vam tu treba dodatno da ti ne bi padala loptica, nego da bi nastavila da ide dalje.*

Maša: *Znam šta može!* [uzvikuje ushićeno]

Milijana: *Imate i punu kutiju ovih dodatnih elemenata.*

Maša: *Evooo!* [donosi nekoliko elemenata koji su u obliku kvadrata i pokazuje mi ih]

Milijana: *Eeee moždaaaa...*

Maša: *Dunjaaa!*

Milijana: *Vidi Dunja šta je Maša našla.*

Maša: *Našla sam ovu kocku da ne može da ti pada.*

Milijana: *Samo, samo razmislite da li je dobar ugao.*

Dunja: *Ovo je još...*

Maša: *Ajde da isprobamo!*

Milijana: *Vi me zovite ako vam treba pomoć.*

Maša i Dunja pokušavaju da kvadrate postave na tobogan, sa idejom da prelaskom preko njih loptica neće padati. Dolazi Lena i gleda šta to one rade.

Lena: *Kako je dobrooo! Bravo!*

Milijana: *Vidi, opet ode tamo. Nešto nam tu još fali.*

Lena: *E a hoćete ovde da stavimo ovde dve kocke, ovde ovako.*

Maša: *Ak ak* [uzvik za NE]

Milijana: *Nešto nismo dobro. Moramo da, da ga unapredimo.*

Dunja: *Vidi, tu ne može da padne.*

Milijana: *Tu ne može da padne?* [Dunja pušta lopticu i ona opet pada] *E, vidiš, nešto drugačije treba.*

Maša: *Ja sam smislila...* [Pokazuje mi dva kvadratića koja je spojila štapićem i vrti ih] *I gle, imamo tu.*

Milijana: *Šta je to?*

Maša: *To je nešto kao ovako da se vrti.*

Dunja prilazi i zavrti ih jako.

Dunja: *Aaaa hehehe* [smeju se obe]

U okviru predstavljene scene prepoznaje se moj pokušaj da dodatnim pitanjima navedem Dunju i Mašu da promišljaju kako možemo rešiti problem spuštanja loptica niz konstrukciju koju je Dunja osmislila. Želela sam da ih podstaknem da istraže različite mogućnosti za rekonstruisanje postavljene konstrukcije, ali mi se u tom momentu činilo da Dunja nije motivisana koliko i ja da pronađemo rešenje. To sam zaključila na osnovu toga što Dunja nije tako intenzivno kao Maša verbalizovala to što radi, nije delila sa mnom ideje, niti sam imala osećaj da se svojim postupcima nadovezuje na moja pitanja (kao što je Maša odlazila po nove elemente). Ipak, nakon dužeg perioda isprobavanja i različitih promena u samoj konstrukciji, kada je loptica uspela da dođe do kraja tobogana, što je predstavljeno u sceni: *Vohoooo!*, Dunjine afektivne akcije kao odgovor na ovaj uspeh govore suprotno od moje pretpostavke. U pomenutoj sceni predstavili smo snažne emocionalne izraze kojima je Dunja pokazala koliko se raduje ovom svom uspehu, a koji su značajno drugačiji od njenog smirenog i kako sam ja pretpostavljala – nezainteresovanog pristupa u rešavanju problema spuštanja loptice.

Predstavljeno iskustvo igre ukazuje da kada se odrasli fokusira na verbalne refleksije dece o procesu, može zanemariti ili prevideti kvalitet onih neverbalnih. Moja pretpostavka, da Dunja nije zainteresovana za rešavanje ovog problema, mogla je uticati da i ja prestanem da postavljam pitanja koja bi je navodila da dalje istražuje mogućnosti materijala. Ipak, Dunjina prividna nezainteresovanost zapravo je odražavala koncentrisanost na mogućnosti materijala da se transformiše i fokus na njene suptilne pokušaje rešavanja ovog problema. Opisana scena može biti značajna za razumevanje da su dečje interakcije sa materijalom, onda kada se teži transformaciji materijala i pravljenju novih veza, složene i da kao takve često ne mogu biti verbalizovane. „Verbalni rečnik najčešće nije dovoljno bogat da bi iz dečje perspektive mogao da odrazi složenost iskustva“ (Herskind, 2008; prema Fredriksen, 2011, str. 186), stoga je iz perspektive doprinosa odraslog građenju igre važno ostati osetljiv na neverbalne gestove dece, koji nekada značajnije upućuju na kvalitet interakcija sa materijalom od onih verbalnih.

Scena: *Papir*

U ovoj sceni ja prvi put otkad je počelo istraživanje unosim novi materijal, koji ne spada u grupu elemenata koji čine set *Andramolja*. Do tog momenta su unošenje drugih materijala (kartonskih tuba, drvenih blokova itd) unosili vaspitači ili stručni saradnik, a ja sam svoj doprinos građenju igre zasnivala na postavljanju pitanja sa idejom da pokrenem nova promišljanja, ili podstaknem na pravljenje novih veza u igri. U ovoj situaciji dečaci na fotografijama su, nakon dužeg perioda igre, zastali, kao da im je ponestalo ideja šta bi dalje mogli sa materijalom. To sam prepoznala kao priliku da ponudim novi materijal.



Milijana: *Drugari, a da li su vam možda potrebni papiri za neke skice, da isprojektujete to što planirate da pravite?*

Pavle: *Da.* [Niko drugi sem Pavla ne komentariše moj predlog]

Milijana: *Da donesem ovde neki papir? Evo imam i svesku, možemo i u njoj, da tu*

iscrtate, možda vam je tako lakše. Šta mislite?

Kosta: Kako ćemo da napravimo?

Milijana: Da! Da napravimo skicu, pa da onda po njoj pravite.

Pavle Rašić¹⁸ [obraća se dečacima na podu]: Jeste, možemo da napravimo skicu pa da napravimo tako sa skice.

Milijana: Kako vi procenite da je vama bolje. Da bude čvršće, da isplanirate. Ne znam kako inače pravite građevine.

Neko od dečaka odgovara: Od drveta.

Pavle Rašić: A gde je to?

Milijana: Šta? Papir?

Pavle Rašić: Da.

Milijana: Sad ćemo da nađemo. Evo idem ja. Sad ćemo da pitamo vaspitačicu. Ja imam ovde svesku, ali trebaju mi olovke za vas.

Pavle Rašić se nudi da ode on do vaspitačice i donese šta treba. Ostali dečaci me gledaju nepoverljivo i po malo zbunjeno, a neki od njih su fokusirani na gradnju i deluje kao da ne razmišljaju o ovome što pričamo.



Donosim im papire, a Pavle Rašić donosi pernice. Nameštam prostor tako da imaju mesta i za crtanje.

Milijana: Evo ovako, da imate ovde prostora ako vam treba.

Pavle Rašić: Uzimajte svoje pernice.

Kosta: Rašiću, ja neću da crtam.

Milijana: Ne moraš, samo ko želi. Samo ko misli da mu je potrebna skica.

Sava: Meni ne treba.

Milijana: Epa to, kome ne treba super, kome treba opet super.

Vuk, Pavle i Pavle Rašić uzimaju papire i počinju da crtaju. Sava i Kosta nastavljaju da ređaju elemente i prave konstrukcije.

Vuk [okreće se i gleda u ono što Sava pravi, a zatim crta po papiru]: Dve kockice...



Vuk: Dve kockice, jedna na drugu... i još jedna... Ja Savin most... Nacrtao sam Savin most. [Pokazuje mi svoj crtež]

U predstavljenoj sceni, prepoznaje se moj pokušaj da doprinesem građenju igre kroz obezbeđivanje dodatnih materijala (papira i olovaka, bojica), sa idejom da unesem mogućnost novog načina izražavanja u igri – kroz crtež, skicu, tekst. Ovaj predlog nije došao nepromišljeno,

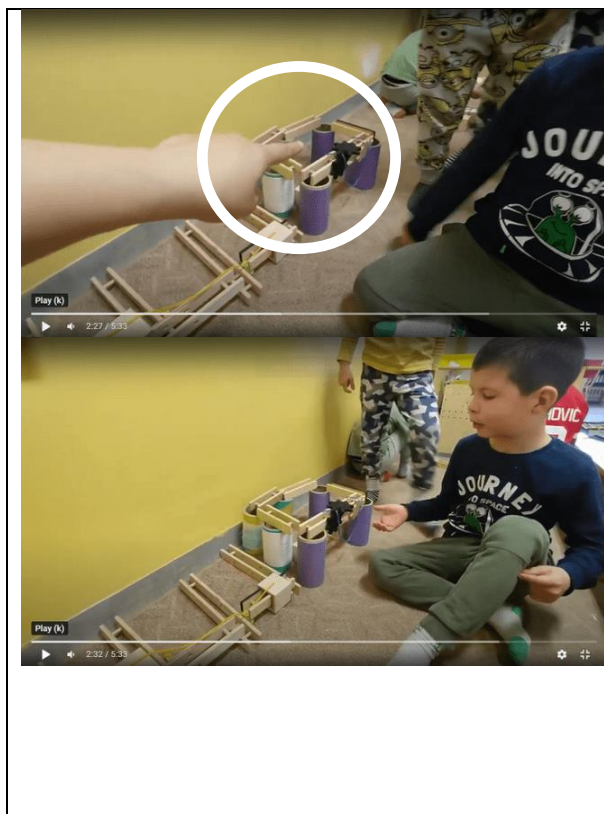
¹⁸ Kako dva dečaka imaju isto ime, drugom dečaku smo dodali prezime, radi raspoznavanja.

već na osnovu posmatranja konteksta igre, praćenja dečjih interakcija sa materijalom i drugom decom i uvida da deca već izvesno vreme ne proširuju igrovni plan, već ostaju na nivou građenja sličnih konstrukcija (npr. most i kula), kombinovanja različitih materijala, istraživanja njihovih svojstava i isprobavanja njihovih funkcija. Analizom scene se može uočiti da su deca odreagovala skoro pa nezainteresovano na moj predlog, a Kosta i Sava su direktno odbili da crtaju skice. To je dalje doprinelo mojoj nesigurnosti i nelagodnosti koja se „oseća“ kada odgovaram da je to što su odbili moj predlog u redu.

Ipak, Vuk kreće odmah da crta i to tako što bira Savinu konstrukciju (most) i pokušava da je prenese na crtež. Koncentrisan je, gleda u most, pa u papir, prebrojava koliko je kocki potrebno nacrtati da bi crtež bio veran strukturi konstrukcije. Kada je završio ponosno mi se obraća i pokazuje crtež.

Predstavljena scena je značajna za promišljanje perspektive odraslog o potrebi za unošenjem novih materijala u igru i načinom na koji će to uraditi. U ovoj sceni ja sam direktno deci ponudila novi materijal, ali i ostavila dovoljno prostora da neka deca ne žele da sa tim novim materijalom „rade“, tj. da uvedu novi način izražavanja u igru. Za odrasle koji teže podršci dečjoj igri značajno je da razumeju da deca imaju različite načine izražavanja koje preferiraju, ali da je nekada dominantan način izražavanja proistekao iz nepostojanja drugačijih iskustava. Ukoliko dominantno nudimo deci materijale za konstruisanje, ili ih pak podstičemo da dominantno svoje misli predstavljaju kroz crtež, oni će kada su u prilici da sami biraju kako će izraziti svoje ideje i zamisli, verovatno birati upravo one načine koji su bliski njihovom iskustvu. U ovoj sceni sam ja papir ponudila deci sa predlogom da nacrtaju skice, ili nešto „isprojektuju“, što sam tek u analizi osvestila kao potencijalni razlog zbuđenosti koja se očitava na njihovim licima. Potvrdu da ne skiciraju često svoje planove kada prave neku građevinu, možemo pronaći u odgovoru jednog od dečaka na moje pitanje „kako inače pravite građevine“ – „od drveta“. Takođe, kada je prihvatio moj poziv da pravi „skicu“, Vuk je umesto skice kao plana kako nešto novo sagraditi/napraviti, počeo da već postojeću građevinu prenosi na papir u formi crteža, što upućuje da nije imao jasnu predstavu svrhe skice, te da ni ja sama nisam bila dovoljno jasna u davanju smernica.

Scena: Kobajagi



Kosta me poziva da vidim šta je to što je on napravio. Prvo je pravio parking, a zatim je pored njega dodao građevinu za koju kaže da je muzej. Dok objašnjava da je napravio muzej, ja postavljam pitanje šta se to nalazi na vrhu muzeja, iznad otvora koji imitira ulaz u muzej.

Milijana: *Aha šta je sad to? Ovo kako ste dodali napred?*

Kosta: *To samo kao da znam da je Muzej nauke, kao da nešto...*

Vuk: *Ovde kao piše „muzej“...*

Milijana: *Ahaaaa, tu kao piše? A zašto ne napišete?*

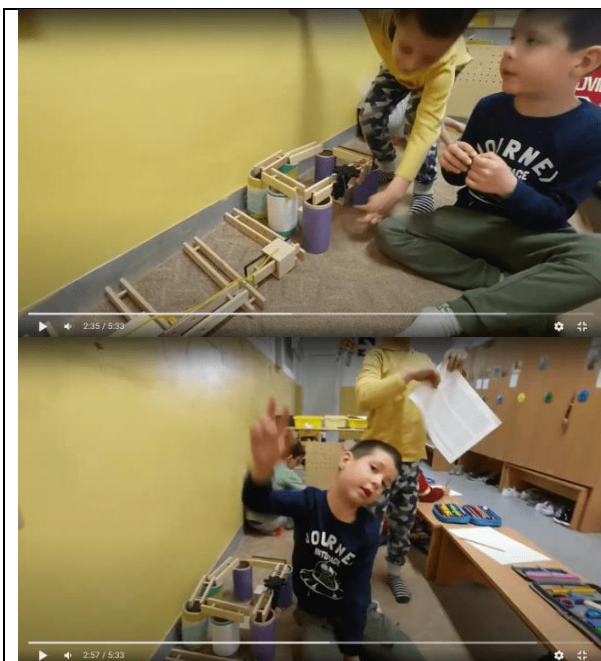
Kosta: *Pa upravo, pa upravo pravimo...*

Pavle Rašić: *Napisaćemo!*

Milijana: *Pa da, eto Rašiću možeš da napišeš i donesemo selotejp.*

Pavle Rašić: *Pa ne znam da pišem.*

Milijana: *Pa dobro, kobajagi. Iscrtaj simbole neke...*



Vuk [tiho]: *Ja znam.*

Milijana: *Ti znaš da pišeš?*

Vuk: *Mhm.*

Milijana: *Evo hoćemo Vuka da pitamo?*

Kosta: *I ja, ja znam da nacrtam tetka, mama, deda, baba.*

Milijana: *I Kostu ćemo da pitamo, i Kosta zna.*

Vuk: *Šta treba da napišemo?*

Milijana: *Muzej nauke i tehnike.*

Vuk uzima pernicu i papir i seda da piše.

Milijana: *I onda ćemo zalepiti tu.*

Pavle Rašić: *Idem ja da pitam vaspitačicu za selotejp.*

Milijana: *Za selotejp, bravo!*

U okviru ove scene vidljiv je moj pokušaj da sada, kada sam uvela papir kao novi materijal u igru, podstaknem decu da ga koriste na različite načine. Dok su u prethodnoj sceni papir koristili za crtanje građevina, u ovoj razmeni sa Kostom ja shvatam da su oni od elemenata probali da simbolično naprave natpis iznad ulaza u muzej, ostajući u okviru dominantnog načina izražavanja tokom igre sa *Andramoljama* – konstruisanja. To me je podstaklo da umesto da „kao“ tu piše muzej, mogu zaista i napisati „Muzej nauke“. U tom momentu sam pod „napisati“ najpre mislila na „izraziti kroz simbole“ svoju zamisao na papiru, ali sam tek nakon što mi je Pavle Rašić odgovorio da on ne zna da piše, shvatila da je moja nepreciznost u komunikaciji uticala na njegovu nesigurnost i zabrinutost kojom je podelio sa mnom ovu informaciju. Zato sam probala da kroz termin „kobajagi“ opustim napetost koja se javila u našoj interakciji i da mu pošaljem poruku da je sasvim u redu da u ovom trenutku on ne zna slova. Iz aktuelne perspektive, moja namera da proširim načine korišćenja papira i time uvedem nove načine izražavanja u igru, proizišla je ih potrebe da podsticanjem različitih načina izražavanja, podstaknem decu da „prodube značenje“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 44). U ovom predlogu sam se vodila idejom da ukoliko deca jedan isti pojam (u ovom slučaju – Muzej nauke i tehnike) sagledaju i tumače na različite načine, da će to doprineti njihovom produbljenom razumevanju značenja tog pojma. Ipak, u momentu kada sam sa decom delila predlog, nisam u potpunosti bila svesna motiva koji stoji iza ove ideje, ovako kako je on ovde formulisan. U ovom ali i drugim mojim predlozima me je najpre vodio trenutni osećaj da sam ja odgovorna za ukazivanje na postojanje mogućih veza između različitih materijala, a koje deca nisu još uvek otkrila, ili da je moja uloga da omogućim različite načine izražavanja u igri, čime se dolazi do novih ideja i uvida, što dalje vodi građenju novih značenja i bogaćenju iskustva igre.

Predstavljeni primer značajan je za dalje promišljanje pedagoškog potencijala materijala za igru, ne dominantno u odnosu na svojstva samog materijala, već pre svega u odnosu na osetljivost odraslog da prepozna da li materijal podstiče decu da koriste različite načine izražavanja u igri. Ukoliko odrasli prepoznaje da deca u igri određenim materijalima za igru značenja grade i transformišu dominantno kroz jedan način izražavanja, to upućuje odraslog na promišljanje koji novi materijal je potrebno uvesti ili na koji drugi način podsticati decu da koriste različite načine izražavanja, što dalje vodi produbljenom razumevanju značenja u igri i kompleksnijem iskustvu igre.

Scena: *Kako da se ne ruši?*



Vuk slučajno ruši deo Savine konstrukcije, što se čuje na snimku.

Milijana: *Ijao.*

Pavle: *Vučeee!*

Sava se okreće.

Sava: *Pa Vučeee! Krenuo sam da crtam skicu.*

Milijana: *Drugari, vidite, ovo nam se dešava već četvrti put od jutros da se ruši. Znači da moramo nešto da promenimo da se ne bi rušilo.* [Pokušavam da ih podstaknem da istraže kako da konstrukcija ostane stabilna]

Pavle Rašić: *Da zalepimo!* [Podiže kažiprst, kao znak da je pronašao rešenje. Ovaj njegov gest obeležen je na drugoj fotografiji, manjim krugom, u desnom uglu]

Milijana: *Kako?*

Pavle: *Pa može da ostavimo ovo* [Pokazuje crtež na zidu, što je obeleženo na drugoj fotografiji, većim krugom]

Milijana: *Dobro.*

Kosta: *E a palo mi je na pamet...*

Milijana: *Kako da se to više ne ruši?*

Pavle Rašić: *Treba da padne, a posle kad Sava završi [crtež] možemo da zakačimo kako da pravimo.*

Milijana: *Aha, dobro.*

Kosta: *A možemo kad napravimo da nađemo neke kocke i ovako okružimo i onda kad padne samo će te kocke da obori.*

Milijana: *Aaaa, da ga ogradimo?*

Vuk: *Evo ja sam već napravio.* [Pokazuje crtež]

Kosta: *Pa sad ga iseci.* [Pokazuje pravac kojim da se iseče]

Milijana: *Eto, nekoliko problema imate. Da li da ostaje ili da se sklanja. Kako da se ne ruši ovo što Sava napravili ili bilo ko od vas. To su sve pitanja koja treba da rešimo.*

Predstavljena scena se nadovezuje na prethodne i govori o tome da su dečaci od početnog odbijanja da svoje misli izraze kroz crtež, sada svi prihvatili ovaj način izražavanja. Ipak, iako sam u sceni: *Papir* probala da uvedem beleženje naših ideja i zamisli u formi skiciranja – prenošenja

zamišljenog na papir, a zatim konstruisanja na osnovu skice, svi dečaci su ostali na predstavljanju onoga što su već iskonstruisali kroz crtež. Kako je vreme odmicalo, ja sam i uviđala da oni još uvek ne beleže svoje zamisli, već reprodukuju kroz crtež ono što je već napravljeno, te sam razmišljala kako da ih podstaknem da promišljaju o tome šta znači praviti plan za konstruisanje nečega što smo zamislili. Probala sam da iskoristim problem sa kojim smo se upravo susreli, a koji se dešavao i nekoliko puta ranije, a to je da ono što smo napravili ne traje dugo, jer je nestabilno i lako se ruši. Na to je Pavle dao predlog da crtež naše građevine zalepimo na zidu, na šta se nadovezao Pavle Rašić sa dopunom da, kada imamo crtež na zidu, onda je u redu i da konstrukcija padne, jer ćemo videti kako je izgledala pa ćemo moći ponovo da je napravimo. Ovaj njihov predlog vodio je u potpuno drugom pravcu u odnosu na ono što sam ja zamišljala da bi moglo biti rešenje. Moja ideja je bila da pokrenem promišljanje o ulozi skice pre nego što se upustimo u gradnju, kako bi konstrukcija bila stabilna. Njihova perspektiva – da ukoliko produkt naše igre ostane zabeležen (u ovom slučaju u formi crteža), u tom slučaju nije ni važno da li je produkt srušen, jer ćemo imati podsećanje kako je on izgledao, te ga možemo praviti ponovo.

Predstavljeno iskustvo zajedničkog promišljanja o mogućim rešenjima za problem rušenja konstrukcija u igri, govori o tome da je moja potreba da se sačuvaju produkti igre bila veća nego potreba dece. Videćemo slične komentare dece i u temi *Materijali i imaginarni plan igre u uzajamnoj transformaciji*, koji ukazuju da su deca više fokusirana na procesu i onome što u procesu igre doživljavaju, nego na produktima tog procesa i potrebi da oni ostanu trajni. Ova razmena je značajna, jer ukazuje da su deca svojom perspektivom svrhe skice i crteža, promenila i svoju perspektivu, te smo od ovog momenta počeli da crteže naših konstrukcija kačimo na zid iznad *Andramolja*, kao trag o proživljenom iskustvu igre. Iz perspektive pedagoškog potencijala materijala za igru, ovi uvidi mogu ukazivati da najpre materijali koji imaju transformativnu formu i kojima se u igri mogu pripisivati različita značenja, mogu podržati dečji fokus na procesu igre. Ukoliko materijal ima takvu namenu, da se očekuje da dete u interakciji sa njim dođe do nekog značenja koje je unapred definisao odrasli (na primer kocke čijim spajanjem tačno definisanim redom se prema jasnom uputstvu pravi neka građevina), u tom slučaju će umesto na procesu i onome što se tokom procesa doživljava, fokus biti na uspešnom dolasku do unapred zamišljenog produkta.

Scena: *Ali nemamo dovoljno kocki*



Vaspitačica Goca prilazi deci. Pavle Rašić joj se obraća odmah za pomoć – da mu pomogne da odvoji selotejp. Kosta joj priča šta je napravio – Muzej nauke. Ja dolazim i obraćam se Goci.

Milijana: *Koliko su oni puni ideja.*

Goca: *Da, rekli su mi da su napravili Muzej nauke.*

Milijana: *Muzej nauke i prave put za njega. Kosti je pala na pamet ta ideja. Sava fenomenalne skice pravi, ali imamo problem - sve što napravi ne može da stoji ako mi prolazimo, nego pada. Moramo da nađemo rešenje za to.*

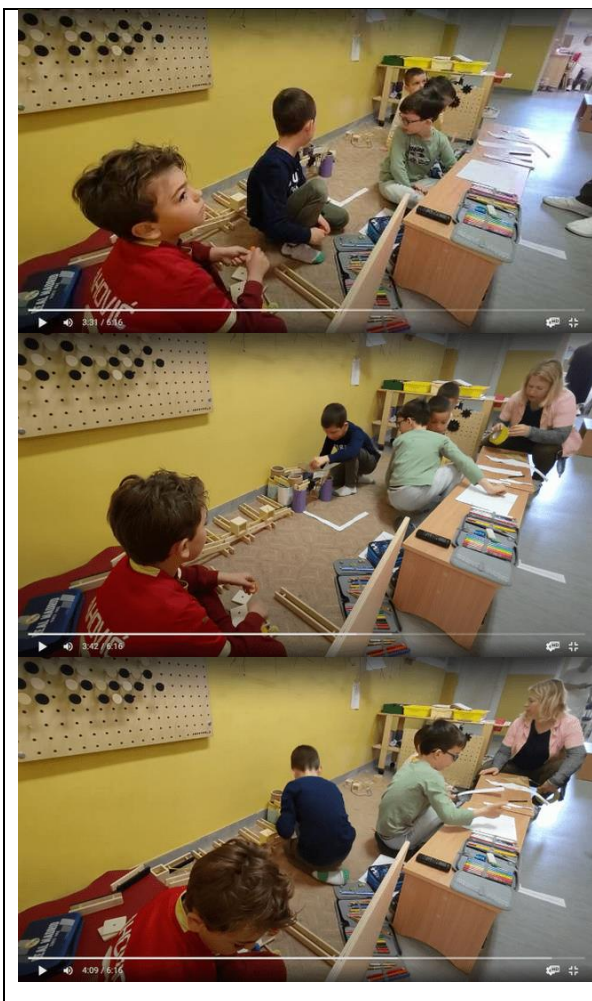
Sava: *Ja sam našao!*

Milijana: *Jesi našao rešenje?*

Sava: *Da!*

Milijana: *Šta?*

Sava: *Da stavimo ovde kocke, i ovde ako nam*



padne ovde i...

Pavle: A Savo nemamo dovoljno kocki!

Sava: ...i onda će zadržati ove kocke i ovaj deo će pasti.

Kosta: Ali Savo nemamo dovoljno kocki!

Milijana: Pazi razmisli ovako Savo – kako je moguće da ovaj muzej nijednom nije pao?

Kosta: Pa zato što ima ovo. [Pokazuje na tubena kojima stoje ostali elementi]

Vuk: Ove stative.

Deca zagledaju muzej, vaspitačica prilazi da pomogne oko selotejpa, ja odlazim da nešto ostavim do obližnje sobe.

Goca [obraća se Savi]: Pitaj Kostu da ti pomogne kako da tvoja konstrukcija bude čvrsta, jer je on napravio čvrstu.

Sava ne deluje zainteresovano da konsultuje Kostu. Vraća se svojoj skici.

Milijana: Puno nam se danas pitanja rodilo. Imamo i dilemu da li je bolje da ostane, kad oni privedu kraju sve, pa idu na primer napolje ili na užinu, da li je bolje da ostane ili da sklonimo sve pa da radimo iz početka? Šta ste vi rekli da je vama bolje?

Sava: Da ostaju!

Goca: Da, da kad oni nešto prave ja im dam da oni to ostave.

U okviru predstavljene scene dogodio se novi pokušaj razrešavanja problema rušenja građevina. Ipak, ovom prilikom je uloga odraslog bila značajno drugačija nego u prethodnoj sceni. Dok sam u prethodnoj sceni kroz promišljanje problema rušenja, imala ideju da podstaknem decu da koriste različite načine izražavanja kako bi problem sagledali iz različitih uglova, u ovoj sceni delim sa vaspitačicom problem, sa idejom da u tom deljenju dođemo do nekih novih uvida. Ono što se dalje dešava sam tek tokom analize prepoznala kao ograničavanje dečjih ideja. Naime, Sava se oglasio sa predlogom kako da osiguramo da se konstrukcije ne ruše. Pavle i Kosta su odmah izrazili svoju sumnju prema ovom predlogu (jer nemamo dovoljno materijala da ga sprovedemo u delo), ali umesto da budem otvorena za svaku inicijativu, te da podržim Savu da se oprobaju u svojoj zamisli, ja sam je u startu, usmeravajući Savu da promisli kako to da se Kostina konstrukcija muzeja do sada nije srušila. U tome mi se pridružuje i vaspitačica, čime mi u potpunosti zatvaramo mogućnost da se Savim predlog uzme u razmatranje.

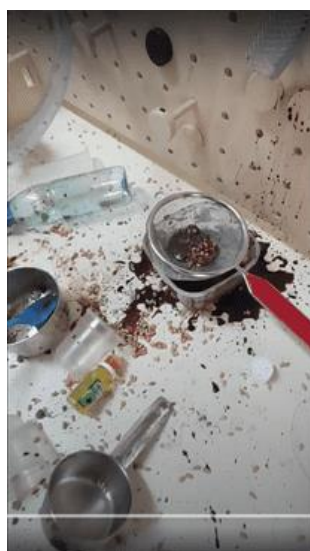
Ovakvi momenti u igri govore da odrasli, čak i kada teži da podrži građenje igre i uvaži dečje inicijative, može nesvesno zatvoriti neke dečje inicijative, a druge favorizovati. Ne mogu sa sigurnošću opisati šta je dovelo do ovakve moje reakcije, ali potencijalni povod može biti to što sam poverovala Pavlu i Kosti da nemamo dovoljno materijala da se zamisao sprovede u delo. Ipak, čak i da nije bilo dovoljno materijala, moja profesionalna odgovornost je da podržim svako dete da se oprobaju u ostvarivanju svoje zamisli, kako bi u realnosti sagledalo mogućnosti onoga što je zamišljeno.

U okviru ove scene, kao dodatno značajno za promišljanje, nalazimo pitanje obnavljanja komunikacije (Pavlović Breneselović, 2012), koja je prekinuta usled narušavanja podržavajućeg odnosa koji sam do tog momenta negovala. Sava odbija da pita Kostu za savet i nastavlja da crta, bez reči i daljeg objašnjavanja. Time šalje poruku da to što nismo uvažili njegov predlog rezultira prekidom naše komunikacije. Ipak, kada se na kraju dijaloga ja obratim svojoj deci sa pitanjem da li

bi voleli da sačuvaju produkte igre, Sava se prvi javlja sa odgovorom, i time poručuje da smo obnovili komunikaciju. Kratkotrajni prekidi komunikacije usled nerazumevanja su prirodna posledica odnosa odrasli-dete, ali ukoliko je odnos zasnovan na poverenju i uvažavanju, ovi prekidi u komunikaciji mogu brzo biti prevaziđeni.

Scena: *Miksture*

		<p>Marija, vaspitačica mlađe vrtičke grupe, u kojoj se trenutno razvija projekat <i>Miksture</i>, poziva me da vidim kako je osmislila da pomoću <i>Andramolja</i> istraži sa decom šta se sve dobije, kada se pomešaju različiti materijali. Na stolu se nalazi tabla sa elementima <i>Andramolja</i>, na koju su dodatno okačene plastične cevi. Takođe, na stolu su i razne posude sa zrnevljem, vodom i jestivim bojama.</p>
		<p>Marija: <i>Vidite sad deco. E ovako. Vidi sad ovo. Pazi. Koju boju da uzmemo?</i> Kalina: <i>Ja ću rozu.</i> Marija: <i>Hajde, vidi. Gledajte sad. Vidi, vidi. Haaaa!</i> [Marija sipa jestivu boju u flašu sa vodom] Ilija: <i>To je kao sok!</i> Marija: <i>Šta je ovo? Kao sok?</i> Deca: <i>Da!!!</i> Kalina: <i>To je kao neka roza voda.</i> Marija: <i>Daaa... i sad, pazi sad ovo. Ček, ček, ček, da probamo nešto. Da li ste spremni?</i> [Marija sipa obojenu tečnost kroz providnu cev koja je okačena na tabli <i>Andramolja</i>. Tečnost se sliva niz cev i završava u posudu na dnu]</p>
		<p>Deca: <i>Daaa!!! Haaaa! Vauuu!</i> Marija: <i>Haaa, šta to bi? Čekaj, evo ga. Hajde Isače, hoćeš da naspeš ovo zeleno? Koja je to boja?</i> [Daje Isaku vodu i bočicu sa zelenom bojom, da ponovi postupak] Deca: <i>Zelena.</i> Marija: <i>Samo nagni i čekaj. Trebalo bi da krene. Što neće ovo?</i> Isak: <i>Možda se pokvarilo.</i> Marija: <i>Sad ćemo mi to da popravimo. Samo drži. E takoo. I sad što više imaš kapljica oko će biti tamnije i tamnije. Dosta. Mogu da sipam? Je l može?</i> [Nakon što je Isak obojio vodu u zeleno, Marija ponovo uzima flašu i ona sipa tečnost niz istu cev] Deca: <i>Da!</i></p>



Kalina: *Tri, četiri, prozor sad!*
Marija: *Prozor sad!*
Isak: *To je čaj!* [Tečnost završava u istoj posudi i meša se sa tečnošću roze boje]
Marija: *Šta smo dobili od ove zelene i roze?*
Deca: *Crnaaa.*
Marija: *Dobili smo neku maslinasto zelenu, je l vi vidite? Kako je neobična boja.*
Deca: *Vauuu!*
Marija: *E a pitali ste me ovo šta je. Pazi sad ovo. Probaćete svi. Je l smem ja prva da probam?* [Uzima zrnevlje iz posude i sipa ga kroz cev]
Deca: *Daa!*
Marija: *Da vidim kako to radi.*
Deca: *Vauuuuu!*
Kalina: *Hajde sad boju!!!*
Marija: *Hajde sad vi.* [Daje deci kašike, da sami sipaju zrnevlje]
Isak zahvata zrnevlje kašikom i pokušava da ga ubaci u cev. Uzbudjen je, užurbano priča, pokušava da se približi tabli i da on prvi sipa zrnevlje.
Isak: *Gledajte ovo šta ću ja uraditi. Da vam pokažem šta ću ja uraditi. Hoću da vam pokažem. Hoću da prođem. Hoću ovo ovde da sipam, da vidimo šta će...*
Milijana: *Moraš s ove strane.*
Marija: *Znate šta deco, da li ste čuli za nešto što se zove levak?*
Deca: *Neee! Ja da!*
Marija: *E to bi bilo dobro da imamo.*
Uzima papir, savija ga u formu fišeka, kako bi imitirao levak.
Marija: *Hajde sad. Je l lakše?*
Deca: *Daaaa!*
Marija: *Daj Ilija malo da ti pomognem, oooooop! Na šta vam ovo liči, jeste videli nekad mešalicu kad one zgrade prave?*
Kalina: *Ja sam videla!*
Marija: *Je l te podseća to malo na mešalicu? Evo vam još malih čaša, da napravite neku svoju mešavinu i onda prosipate to u ovaj levak.*

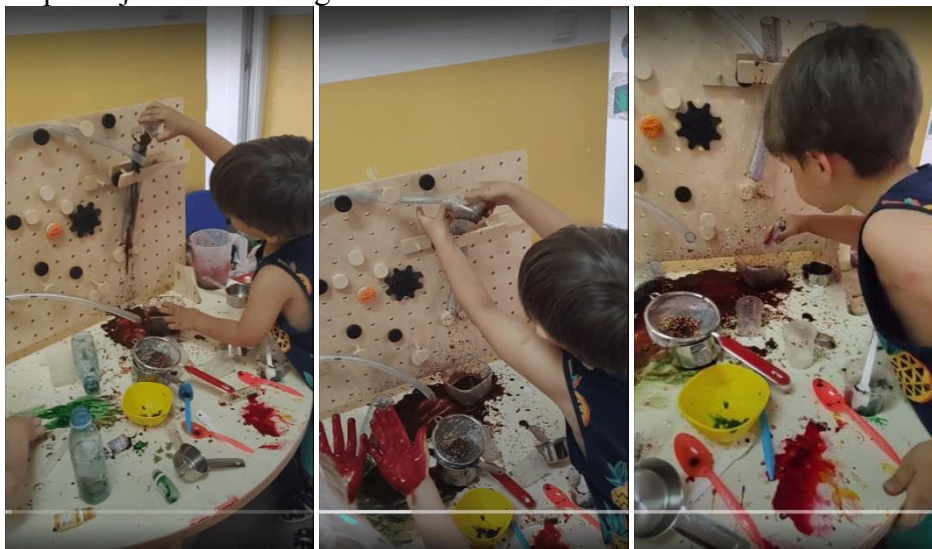
Marija je prethodno razmišljala i planirala kako da sa *Andramoljama* poveže ono čime se trenutno bave u projektu, a to je istraživanje mogućnosti kombinovanja različitih materijala. Uvidela je da *Andramolje* mogu prema svojoj formi postati neki vid mehanizma za povezivanje i spajanje različitih mešavina. Ona je prvo deci predstavila svojstva i način korišćenja različitih materijala (jestive boje, levka, zrnevlja), a zatim je podržala decu da sama istraže kako se ovi

materijali kombinuju, dok je ona bila podrška i neko ko pomaže ukoliko je deci potrebna pomoć. Na fotografijama nije vidljivo, ali tokom čitave ove scene, Marija se zajedno sa decom raduje svim momentima koje oni prepoznaju kao uspeh i deli sa njima ushićenje uvek kada nešto novo isprobaju. Takvo otelovljeno iskustvo jedne za njih nove i drugačije interakcije sa materijalima, doprinosi da deca budu veoma posvećena i fokusirana na ono što rade sa materijalom.

Deca su „suštinski legitimni periferni učesnici društvenih svetova odraslih“ (Lave & Wenger, 1991, str. 32), a u kontekstu vrtića, deca su legitimni učesnici zajednice prakse, nekada u ulozi perifernih učesnika, a nekada kao kompetentni učesnici koji svoju kompetentnost dele sa drugim, manje iskusnim članovima zajednice. U predstavljenom primeru možemo prepoznati kako vaspitač preuzima ulogu majstora, a deca ulogu šegrta i na koji način to doprinosi građenju njihove kompetentnosti da se igraju sa materijalima koje im je ponudila. Ova scena iz jedne nove perspektive upućuje na značaj doprinosa odraslog ne samo građenju igre, već i građenju kompetentnosti dece da u igri koriste određene materijale. Iz ove scene proizilazi naredna, u kojoj je vidljiva promena uloge deteta, od legitimnog perifernog učesnika do kompetentnog učesnika koji je u središtu prakse i koji svoju kompetentnost deli sa drugom decom.

Scena: Šta praviš to Isače?

Deca nastavljaju da sipaju mešavine u čaše, a zatim iz čaša kašičicama prenose mešavine u cevi koje su okačene na *Andramoljama*. To traje nekoliko minuta, a onda ih vaspitačica poziva da krenu na užinu i napominje da će se kasnije ponovo vratiti ovoj igri. Svi kreću da peru ruke, ali Isak odbija. Kaže da ne želi da ide na užinu, već da želi da ostane i da se igra sa ovim materijalima. Dogovaram sa Marijom da ja ostanem sa njim, te da ga ispratim do trpezarije kada završi igru.



Nakon par minuta, deca iz grupe u godini pred polazak u školu se vraćaju iz dvorišta i prolazeći pored nas, začuđeno zastaju da vide šta to radimo. Diskutuju da li je to što je Isak napravio nered i da li ga treba počistiti. Zaključuju da je to „super“ i aplaudiraju mu. On se smeje i aplaudira sa njima. Prilazi vaspitačica Dragana.

Dragana: *Šta praviš to Isače?*

Deca [u glas]: *Mešavinu.*

Dragana: *Šta si to pomešao?*

Isak: *Aaaaa, pomešao sam ovo i blato, iiii....*

Dragana: *Aha, semenke i vodu, i šta još?*

Isak: *I onda.... sad ćete da vidite ovo, šta ću ja uraditi. Sipaću ovde vodu...*

Uzima praznu flašu i odlazi u toalet da je napuni vodom.



Vraća se sa vodom i pokazuje im kako on pravi mešavinu. Priključuju mu se deca iz grupe u godini pred polazak u školu i kreću da prave sa njim mešavine. Svi zajedno sipaju vodu, boju, zrnavlje i pričaju kako prave čaj od šumskog vođa.



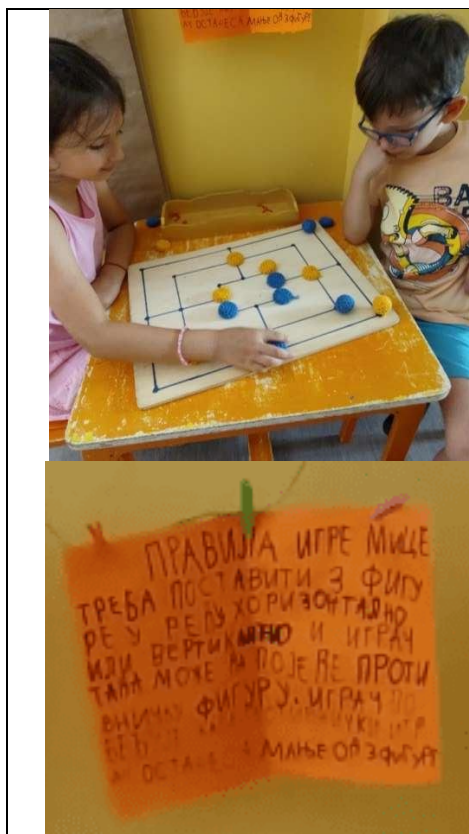
U ovoj sceni je primetan bio dečji doživljaj uzbuđenja, znatiželje, ushićenja i radosti, dok su posmatrali šta Isak radi, a i kasnije kada su mu se pridružili. Čim su se približili stolu, njihovo čitavo telo je reagovalo – naginjali su se nad stolom, zagledali šta je sve na stolu, odražavali su želju da se priključe Isaku, ali i bojazan da li će to naići na odobrenje njihovog vaspitača. Kada im se vaspitačica Dragana pridružila, pitanja koja je postavljala Isaku, a koja su odražavala njenu zainteresovanost za to što on radi, deca su tumačila kao odobravanje ovakve vrste igre i istraživanja materijala. Tek nakon što su čuli razmenu vaspitača sa Isakom, deca iz grupe u godini pred polazak u školu su se pridružila ovoj igri i do užine ostali da zajedno sa Isakom prave mešavine. Za razliku od uzbuđenja koje je iskazivao u prethodnoj sceni, u ovoj sceni Isakov stav, pokreti, govor tela i ton kojim govori odražavaju sigurnost i samouverenost, kao i dozu ponosa što je sada on u ulozi nekoga ko demonstrira kako se prave mešavine.

Predstavljena scena upućuje da je odnos odraslog (u ovom slučaju vaspitača) prema mogućnostima dečje interakcije sa materijalima od ključnog značaja kada je u pitanju pružanje prilika da deca istraže različita svojstva materijala i u „prljavoj“ igri. Starija deca, iz grupe u godini pred polazak u školu su imala dozu nesigurnosti u odnosu na to da li je dozvoljeno da imaju ovu vrstu interakcije sa materijalom u kojoj će se zasigurno isprljati i napraviti nered. Suprotno tome, mlađa deca su se odmah, bez zadržke upustila u istraživanje ovih nestrukturiranih materijala i bila veoma koncentrisana, ali i radosna dok su svoje ruke mazala jestivom bojom. I kod jedne i kod

druge dece u govoru tela, gestovima, mimici, moglo se prepoznati ushićenje i želja da istraže kakve kombinacije daju kada se pomešaju boja, voda, zrnavlje i kako oni dalje mogu da se kombinuju da *Andramoljama*. Razlika je što su deca iz grupe u godini pred polazak u školu svoju potrebu da se igraju ovim materijalima odložila, dok nisu bila sigurna da vaspitač odobrava igru, dok su deca mlađe grupe bila direktnija u izražavanju želje da odmah stupe u kontakt sa materijalom.

Značajan uvid u odnosu na predstavljenu scenu je to da prepoznavanje da je Isaku važno da ostane duže u ovoj igri od strane vaspitačice Marije (čime je ona dala prioritet istraživanju u odnosu na rutinu užine), omogućilo je da se desi razmena sa starijim vršnjacima u kojoj je dete mlađe grupe prvi put bilo u ulozi „majstora“ (Lave & Wenger, 1991), nekoga ko demonstrira starijoj deci kako se pravi mešavina. Da vaspitač nije pružio novo iskustvo, kroz prethodno predstavljanje kako se određeni materijali koriste i kombinuju, a zatim i kroz zajedničko praktikovanje, Isak možda ne bi bio tako siguran u svom predstavljanju starijoj deci šta je to što on pravi i šta su njegovi sledeći koraci. Ova scena upućuje da osetljivost odraslog za zainteresovanost dece da svoj fokus zadrže na istraživanju određenih materijala, nekada može voditi potpuno novim prilikama za igru i istraživanje, kakvo je ovo povezivanje Isaka sa decom iz grupe u godini pred polazak u školu.

Scena: *Mice*



Po mom dolasku u vrtić, par nedelja nakon što smo pravili prvu pauzu u istraživanju, grupa u godini pred polazak u školu me poziva da vidim šta su oni napravili od elemenata *Andramolja*. Određeni elementi su se tokom korišćenja u igri odvojili na sastavne delove, pa tako umesto štapića sa krugom na vrhu sada postoje zasebno štapići i zasebno krugovi malih dimenzija. Vaspitačica Goca mi objašnjava kako su započeli projekat u kome istražuju različite društvene igre, te je njoj palo na pamet da od elemenata koji su se odvojili sa decom napravi igru *Mice*. Na krugove su stavili isheklane „kapice“ koje dolaze uz *Andramolje*, u dve različite boje, kako bi se dobile „figure“ koje su potrebne za ovu igru.

Ove materijale su postavili na stolu, u zajedničkom prostoru ispred njihove radne sobe, da se mogu igrati i druge grupe. A iznad stola su okačili uputstvo za igranje igre *Mice*.

Predstavljeni primer pokazuje da vaspitač situacije koje se mogu doživeti kao „problem“, kao što je situacija odvajanja nekih od elemenata *Andramolja*, može sagledati kao novu mogućnost i inspiraciju za promenu namene određenim materijalima za igru. Vaspitači su mogli odvojene elemente staviti van upotrebe, ili ih ponovo lepiti, da bi zadržali njihov primarni oblik. Međutim, oni su prepoznali da oblik i određena svojstva rastavljenih elemenata (krug sa ispletenom „kapicom“ različitih boja) mogu biti korišćeni na potpuno drugačije načine od onoga što je bio njihov dominantni način korišćenja – konstruisanje. Tako su ovi materijali dobili svoju potpuno novu funkciju, kao deo jedne vođene igre kakva je igra *Mice*, ali i šire – kao deo projekta u kome u ovoj grupi deca sa vaspitačima istražuju različite društvene igre. Ovaj primer ukazuje da vaspitač, na naizgled jednostavne, ali promišljene načine, može u svakom materijalu naći potencijal za

proširivanje igre i istraživanja. Time ne samo da svaki, čak i „pokvareni“ materijal za igru može imati svrhu i novi identitet u igri, već se i deca upućuju da pronalaze nove, kreativne načine za upotrebu postojećih materijala za igru.

Scena: *Pokreni se*¹⁹

Dolazim u vrtić u dogovoreno vreme, kako bih provela još jedan istraživački dan u igri sa decom mlađe i grupe u godini pred polazak u školu. U vrtiću me dočekuje pedagog, koja mi objašnjava kako su medicinske sestre-vaspitači iz mlađe jaslene grupe iskazali zainteresovanost da *Andramolje* unesu u njihov prostor i povežu ih sa projektom *Pokreni se*. Kako ova grupa ne učestvuje u mom istraživanju, bila sam pozitivno iznenađena ovom inicijativom. Razgovaram sa pedagogom i medicinskom sestrom-vaspitačem jaslene grupe o tome i dobijam informaciju da su one stalno prolazile hodnikom u kome se nalaze *Andramolje*, te da su na osnovu posmatranja dece iz njihove grupe u igri, pretpostavile da će ovakva forma materijala za igru njima biti zanimljiva. Odlazim u jaslenu grupu i sa njima provodim naprednih sat vremena, učestvujući u igri i razgovoru sa medicinskom sestrom-vaspitačem.



Saznajem da su medicinske sestre-vaspitači u grupu unele samo elemente za koje su procenile da su za decu ovog uzrasta bezbedni, a da su iz seta *Andramolja* izostavile tobogane i kocke kao potencijalno nebezbedne ukoliko se deca njima udare. Na neke elemente u formi zupčanika okačile su fotografije dece iz grupe, što se ispostavilo kao deci naročito interesantno, jer su pokušavali da spoje zupčanike, da vrte te elemente i gledaju kako se fotografije okreću. Samojoj tabli su menjali nekoliko puta položaj u prostoru. Procenile su da stajanje na postolju nije bezbedno za decu ovog uzrasta, jer su lako mogla da obore tablu. Zato su je prvo okačile vezama koje su same osmislile za cevi na zidu, a onda su osmislile da tabla stoji položena na jedan okvir stola, tako da deca mogu da joj prilaze sa svih strana, pa čak i ispod stola. To se ispostavilo kao dobro rešenje, jer je bilo stabilno, deci lako dostupno, a pružalo im je različite mogućnosti za interakciju sa tablom i elementima. Dok sam boravila u sobi, grupa dece i medicinska sestra-vaspitač su bili kraj table. Deca su istraživala elemente tako što su iz zagledala, pokušavala da ih okače na tablu ili kombinuju sa drugim elementima. Takođe, deca su bila u stalnoj interakciji sa medicinskom sestrom-vaspitačem, više nego sa drugom decom. Donosila su joj elemente i pokazivala ih, a ona je na to odgovarala opisom

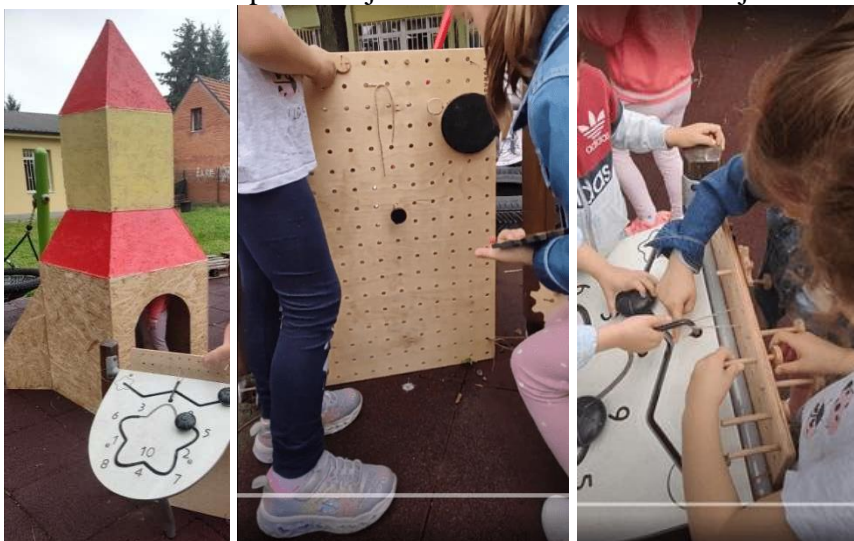
¹⁹ U delu *Etičnost istraživačkog procesa* istaknuto je da ova grupa dece i vaspitača nije zvanično učestvovala u istraživanju, već da su vaspitači iskazali inicijativu tokom samog procesa istraživanja. Zbog toga u ovom delu nisu predstavljeni dijalozi koji su se odvijali tokom boravka u jaslenu grupu, već je ovo iskustvo opisano kroz beleške istraživača.

koji je to element i kako može da se poveže sa tablom. Pozivali su je da im pomogne kada nešto ne mogu da urade (npr. da okače kapicu na krug, ili ubace element kroz otvor na tabli). Medicinska sestra-vaspitač je odgovarala na svaki dečji poziv, pomagala im da verbalizuju to što rade, kao i da reše „otpor“ materijala na koji naiđu. Iako se više dece igralo paralelno na tabli i nije bilo mnogo interakcije među samom decom, razmena je bila živa i intenzivna, jer je postojala stalna interakcija na relaciji dete-materijal-vaspitač.

Predstavljeni primer promišljanja medicinskih sestara-vaspitača iz najmlađe jaslene grupe, kako da povežu *Andramolje* sa aktuelnim projektom njihove grupe, ukazuje da jednako kako smo opisali u okviru iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*, oni koji se igraju ovom vrstom materijala za igru mogu imati drugačije uvide od samih koautora i time proširiti mogućnost igre *Andramoljama*. Već smo ranije istakli da su koautori *Andramolje* definisali kao materijal koji je pogodan za igru dece starije od 3 godine. Tome su doprinela pre svega određena dizajnerska rešenja – postojanje elemenata kakve su kocke i tobogani, koji potencijalno mogu biti nebezbedni u igri mlađe dece, zbog svoje težine i oblika. Predstavljena scena, u okviru koje je vidljiva težnja medicinskih sestara-vaspitača da deci uzrasta godinu do godinu i po dana, ove materijale učine dostupnim, govori o tome da odrasli, kada teži građenju igre, pronalazi različite načine da i potencijalno rizične materijale učini bezbednim, a kako bi kreirao inspirativno okruženje za igru i istraživanje.

U okviru ove scene, zbog nedostatka dijaloga i fotografija koje bi ih pratile, nije dovoljno vidljiv odnos koji medicinska sestra-vaspitač u ovoj grupi gradi sa decom u igri, pre svega kroz usklađenu i emocionalnu komunikaciju, kao i reflektivni dijalog (Pavlović Breneselović, 2012). Medicinska sestra-vaspitač je tokom čitavog perioda mog boravka u grupi bila u igri zajedno sa decom, na podu, ne samo kao podrška, već se i sama igrajući kroz isprobavanje različitih funkcija *Andramolja*. Interakcija dece sa medicinskom sestrom-vaspitačem je doprinela da deca budu posvećena istraživanju ove vrste materijala, kao i da u tom kratkom periodu u kome sam prisustvovala njihovoj igri otkriju više različitih mogućnosti korišćenja jedne vrste elemenata, kao i da otkriju više različitih veza između različitih elemenata koji čine set *Andramolja*.

Istog dana, kada sam boravila u jaslenoj grupi, saznajem da su i vaspitači srednje vrtičke grupe povezali *Andramolje* sa svojim aktuelnim projektom *Put u svemir*. Pozivaju me da vidim kako su u dvorištu vrtića, pored svemirske rakete postavili tablu *Andramolja*, koja sa njenim dodatnim elementima predstavlja kontrolnu tablu za lansiranje rakete u svemir.



Boravim u ovom delu dvorišta i posmatram decu dok se igraju lansiranja rakete u svemir. Grupa dece ulazi u raketu, dok druga grupa stoji kod table, ubadajući elemente u nju, čini se redosledom koji su već dogovorili. Jedna od devojčica povlači neke elemente da više vire iz table, dok druge ostavlja skroz utisnute, kao da pravi kombinaciju koja je potrebna da bi se raketa “lansirala”. Grupa dece pomera veze na delu opreme igrališta, o koji je okačena tabla i sve deluje kao sinhronizovani skup pokreta kojima se raketa aktivira za polazak u svemir. U jednom momentu, kada su rasporedili sve “dugmiće” i povukli sve opruge koje su zamislili, deca užurbano kreću da viču - raketa poleće, raketa poleće, ulazite! Svi ulaze u raketu, iz koje se čuje žamor i kikotanje.

Predstavljena scena, slično kao prethodna, ima za cilj da ukaže da vaspitači, čak i onda kada se od njih ne očekuje da *Andramolje* povežu sa projektima koje razvijaju sa decom, jer ne učestvuju zvanično u istraživanju, kada u materijalu prepoznaju potencijal za proširivanje igre i istraživanja, oni će samoinicijativno težiti građenju novih veza između materijala i projekta. Doprinos vaspitača građenu igre možemo prepoznati u kreativnim vezama koje on pravi između postojećih načina istraživanja u projektu i mogućnosti koje materijal za igru ima da proširi dečja iskustva igre i istraživanja. Time vaspitač šalje poruku deci da je i on sam istraživač, koji pronalazi načine da postojećim materijalima dodeli nova značenja, čime doprinosi promeni njihove funkcije i namene u igri.

²⁰ Jednako kao u okviru scene: *Pokreni se*, i ova scena je predstavljena kroz beleške vaspitača, bez dijaloga sa decom i odraslima.

4.3.6. Materijali i imaginarni plan igre u uzajamnoj transformaciji

Na početku ovog poglavlja predstavljen je način kreiranja svake od tema koje su izronile iz ukrštanja empirijskih podataka i teorijskih postavki, te je istaknuto da se u okviru ove teme na drugačiji način (u odnosu na prethodne) pristupilo analizi i interpretaciji podataka. U predstavljanju scena koje se nalaze u okviru ove teme fokus je na procesu razvoja igre *Andramoljama* u okviru jednog istraživačkog dana u vrtiću, kako bi se sagleda slojevitost ovog kompleksnog procesa. Takvim pristupom težimo da ukažemo da su svi uvidi u okviru prethodno istaknutih tema isprepletani u različitim situacijama igre, te da njihovo podvojeno posmatranje vodi fragmentaciji i dekontekstualizaciji igre.

U nastavku će biti predstavljen tok igre koja se odvijala tokom jednog dana u vrtiću, u jednom od poslednjih dana istraživačkog procesa. Na početku ovog dana, Helena je bila sama u prostornoj celini u kojoj se nalaze *Andramolje* i razvijala igru zasnovanu na iskustvima iz igre prethodnih dana: unela je kartonske tube u prostornu celinu, kao i vunicu i pokušavala je da vunicom poveže tube sa tablom *Andramolja*, govoreći da tako pravi struju. Ubrzo joj se pridružilo još dece iz njene grupe, nadovezujući se na već postavljeni igrovni plan. U nastavku su predstavljene scene koje su se redosledom kojim se pojavljuju nadovezivale jedna na drugu, te i proisticale jedna iz druge.

Scena: A kako onda ide dalje?

Pošto je Helena od kartonskih tuba napravila „antenu za prenošenje struje“, Milica i Maša su joj pomogle da je poveže kanapom za tablu *Andramolja*. Govorile su užurbano i nerazumljivo, te sam ih zamolila da mi objasne šta su sve zamislile.

Milijana: *I šta je to? Ona šalje nešto? Kako ona prenosi?*

Milica: *Preko ovoga.*

Milica pokazuje rukom kako se struja prenosi, prelazeći kroz vazduh iznad vunicice.



Maša: *Ona nama pošalje struju. Mi uključimo kome da struju damo i onda mi pošaljemo i oni svi dobiju.*

Milica: *Preko te žice.*

Milijana: *Preko te žice prenosi? A kako onda ide dalje?*

Milica: *Pa, pa, pa, pomoću...* [padaju kocke sa instalacije, Milica ih diže i namešta]

Milica: *Pomoću toga, aaa... pomoću ovoga.* [vraća kocke na instalaciju] *To kod tih kuća, mmm to, to daje signal, svima. Zato što je visoko.*

Maša: *Svima ovo ukucam i sada je svima uključena struja.* [premešta elemente i tipka po tabli, kao da kuca]



Maša: *Upalilo se svetlo.* [obraća se meni i pokazuje na svetlo u hodniku vrtića]

Milijana: *Aha, upalilo se svetlo, dobro...*

Maša: *A ovde je kako da se ugasi. Kad nestane struja da znaju kako... ono mali se/pali se, mali se/pali se.* [pokazuje rukama]

Milijana [zbunjeno]: *Tako?*

Helena: *Pali se, gasi se.* [dopunjuje Mašin opis]

Maša: *Da nestane struja kad počne jaka kiša.*

Predstavljena scena je izdvojena kao početna u sagledavanju suptilnih procesa uzajamne transformacije materijala i igrovnog plana, jer u okviru nje Milica deli sa mnom značenja koja „nose“ aktuelni igrovni plan i pri tome objašnjava značenje vunice razapete između kule i table *Andramolja* – „to je žica koja prenosi struju od kule do table“. U tom momentu, moje pitanje „kako onda ide dalje“, unosi novu perspektivu u postavljeni igrovni plan. Iz moje perspektive – ukoliko se struja prenosi preko žice, ona bi morala negde kružiti, u formi nekog strujnog kola. Ovo pitanje nisam prethodno detaljno promislila iz perspektive pedagoga i istraživača, već sam samo pokušavala da razumem kontekst igre i da u njega unesem ono što je u tom trenutku bio moj autentični doživljaj istog. To je kod Milice pokrenulo proces promišljanja i preispitivanja mogućih pravaca daljeg kreiranja značenja materijalima koji se nalaze u igrovnom prostoru (Krnjaja, 2012a), kako se ne bi narušio igrovni plan, ali i kako bi se prihvatio moj doprinos njegovom proširivanju. Milica vrlo brzo u kockama, koje stoje na vrhu građevine kule, vidi potencijal za rešenje problema i dodeljuje im značenje da one „šalju signal svima, zato što su visoko“.

Deo ove scene je i Mašin pokušaj da dalje nadogradi igru, kroz predstavljanje interakcija sa materijalom, kojima se značenja definisana na nivou igrovnog plana ispoljavaju u stvarnosti. U tom procesu, Maša je ekspresivna i sve što deli sa mnom i drugima u okruženju ne deli samo na verbalnom planu, već i čitavim svojim telom (što je vidljivo na seriji od tri poslednje fotografije u sceni). Kako Maša neretko u igri koristi atipične načine da nešto predstavi, ili pak ima poteškoće da verbalizuje svoju zamisao, u ovoj sceni je to Helena prepoznala kao potrebu da mi dodatno eksplicira značenje koje je Maša predstavila.

Prve interakcije sa materijalima predstavlja tek odraz detetovog prethodnog iskustva, ali se ti elementi prethodnog iskustva nikada doslovno ne ponavljaju u igri kako su izgledali u stvarnosti (Vigotski, 2005). Tako deca kroz svoje afektivne akcije mogu prenaplašavati iskustva iz stvarnosti na osnovu kojih materijalu pripisuju značenja, a kako se igra razvija, značenja na simboličkom planu će se sve više učvršćivati, čime će radnje koje imitiraju iskustvo iz realnosti postajati šematizovane i predstavljati tek podršku simboličkom značenju (Krnjaja, 2012b).

Opisana scena ukazuje i na adaptabilnu moć dece u igri, koja doprinosi da kada naiđu na izazov, u formi preispitivanja postavljenog igrovnog plana i potrebe da se on proširi, deca brzo

pronalaze značenja u materijalima koja se nadovezuju na prethodna, kako bi dalje gradila igru. Stoga je važno da odrasli bude osjetljiv na prilike u kojima on može pokrenuti proširivanje simboličkih značenja materijala (što vodi obogaćivanju igrovnog plana), ali i da sagleda mogućnosti koje fizičko okruženje pruža za ovakve procese transformacija i usklađivanja. Naime, kada je okruženje bogato materijalima koji imaju transformativna značenja, to može doprineti da deca brzo pronalaze rešenja za postavljene izazove, dodeljujući nova i transformišući postojeća značenja materijalu, kako bi se igrovni plan održao i proširio.

Scena: *Vidi kakva je kula!*

Milica [obraća se Heleni]: *Ovo služi za prenošenje interneta... [pokazuje rukom preko „žice“] ...i ovo je žica, evo oni ukucaju šta treba iz nje da se pošalje i onda tu svi ukučani dobiju struju.*



Helena [nakon što je stavila još tuba i time postigla veću visinu kule radosno uzvikuje]: *Vidi kakva je kula!*

Milijana: *Šta mislite da li treba ova kula nekako da se pričvrsti da ne bi pala dok ste na ručku?*

Milica gleda u mene dok ih pitam, Helena je već kod table i nastavlja igru, Teodora daje predlog.

Teodora: *Paaaa, može ovde kao neki zid... [rukama pokazuje kako da ogradimo kulu]*



Značenja materijala u razvijanju igrovnog plana su fluidna, menjaju se i prilagođavaju u igri često uz prećutnu saglasnost učesnika i bez jasne najave. Kako ova scena proizilazi iz prethodne, možemo uočiti da je od prenošenja struje, preko prenošenja signala u prethodnoj sceni, vunica

postala materijal za prenošenje interneta. U procesima kada se interakcija dece sa materijalima otelovljuje i materijalizuje, u samom tom procesu otelovljenja i materijalizacije nastaju nova značenja, što doprinosi da se igra gradi i razvija. Proces građenja značenja kroz njihovu materijalizaciju i otelovljenje može predstavljati konceptualizaciju onoga što Merlo-Ponti naziva „intencionalni luk“ (Merlo-Ponti, 1978, str. 150), koji se ogleda u povezivanju prethodnih dečjih iskustava i njihovog aktuelnog doživljaja u igri, što određuje okvir i smisao igre (Sanderud, 2022).

Ova scena dodatno pruža uvid o mom odnosu prema dečjem doživljaju produkata igre. Kako je Helena podelila radost i oduševljenje zbog napravljene velike građevine koja ima značenje „kule“, to je kod mene probudilo s jedne strane osećaj odgovornosti da ovakav njihov doživljaj bude sačuvan, a s druge strane doprinelo je da ja emocionalno reagujem u odnosu na samu konstrukciju. Iz potrebe da produkt njihovog stvaralačkog procesa ostane što duže u igri, a na osnovu prethodnog iskustva stalnog rušenja različitih konstrukcija, čim sam osetila uzbuđenje zbog napravljenog, otvorila sam pitanje stabilnosti „kule“. Ipak, njima nije bilo jednako važno kao meni da nađu rešenja za očuvanje konstrukcije kule, što će u sceni *Ali dugo je trajala*, koja tek predstoji u okviru ove teme, dobiti obrazloženje iz perspektive deteta. Ovde je važno napomenuti da se doprinos odraslog u građenju igre ogleda upravo i u njegovim nastojanjima da se produkti igre, kao materijalizovani tragovi prethodnih iskustava očuvaju, te da kao takvi u nekim budućim interakcijama dece sa produktima igre doprinesu da se grade nova, kvalitativno drugačija značenja od onih koje deca imaju kada stupaju u interakciju sa materijalima u njihovom izvornom obliku.

Scena: Rezervna baterija

Milica pronalazi nešto na podu i ustaje da pokaže Heleni šta je pronašla.



Milica: *Evo ovo nam je.... ako nam nestane struja jedno je dovoljno da se pritisne. Pogledaj!*

Drži mali element u ruci koji je upravo našla na podu i pokazuje Heleni.

Milica: *Ovo nam je rezervna baterija ako nam nestane struja i stoji ovde.*

Helena [ushičeno]: *Možemo da stavimo ovde pa da zvonimo!*

Pronalazi zvono koje visi na mreži i nudi Milici kao dopunu njene ideje. Milica to prihvata, te kače zvono na kulu.

Pre sagledavanja predstavljene scene, potrebno je da se osvrnemo na načine na koje deca dele simbolička značenja u igri od početka ove teme do ovog momenta. Helena i Milica su sve vreme u procesu pregovaranja i građenja zajedničkih značenja materijala (a u prvoj sceni je sa njima u tome bila i Maša). One prave kulu koja prenosi struju, signal i internet „svim kućama“. Teodora je prisutna povremeno u njihovom igrovnom prostoru, ali do ovog momenta nije prihvatila značenja

materijala koja one dele, niti je probala da unese svoja značenja u igru. Ona povremeno uspostavi interakciju sa učesnicima igre, ali samo na nivou realnog plana. Na fotografijama se vidi i Dunja, koja u drugom delu prostorne celine sama pravi konstrukcije i ne pokazuje inicijativu za uspostavljanje interakcije sa nama.

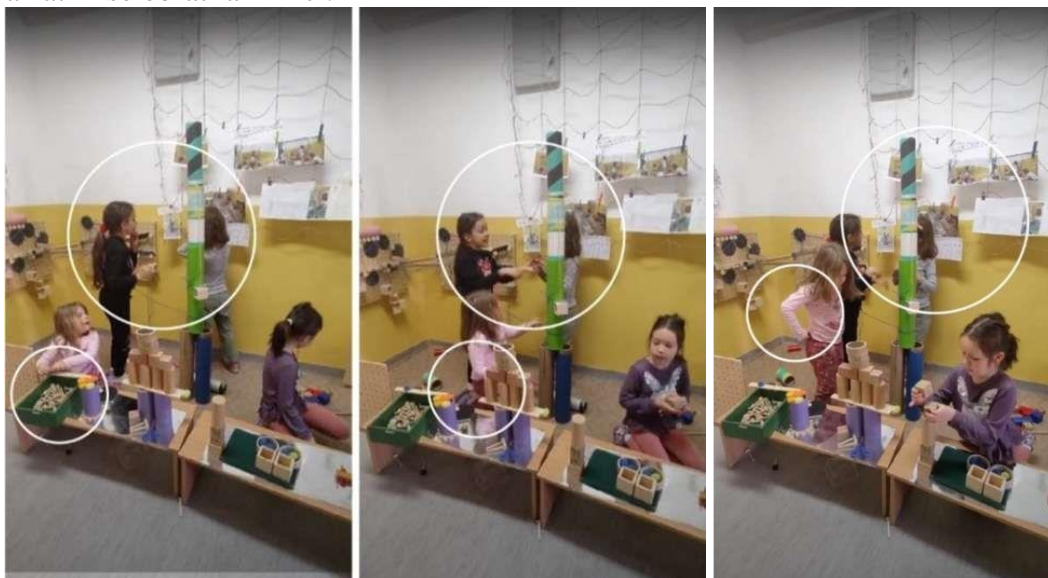
U konkretnoj sceni značajan detalj za sagledavanje transformativnog odnosa materijala i njegovog simboličkog značenja je Miličina reakcija na pronalazak elementa na podu. Iako su okružene mnoštvom različitih materijala za igru, činilo se da je pri podizanju elementa sa poda, Milica imala „aha“ momenat, koji predstavlja novu vezu u iskustvu igre, te da ju je sam materijal svojim oblikom i svojstvima inspirisao da mu dodeli značenje i time proširi igrovni plan. Helena prihvata njenu ideju, što izražava kroz deljenje ushićenja sa Milicom. Takođe, Helena se odmah nadovezuje na Miličinu ideju uvođenjem novog elementa u igru (zvonu). Za to vreme, Teodora znatiželjno posmatra sve što Milica i Helena rade.

Predstavljena scena ukazuje da igrovni plan održavaju „vitalnim“ odnosi na kojima deca grade igru i deljenje zajedničkog doživljaja smisla i osećaja povezanosti sa učesnicima igre. U tom procesu materijal svojim potencijalom da za njega „prijanjaju značenja“ (MacRae, 2008) koja se pojavljuju u igri, doprinosi održavanju i produbljivanju ove povezanosti.

Scena: *Ovo su...*

U ovoj sceni simbolom kruga pokušali smo da ilustrujemo odnos otelovljenog igrovnog plana, u kome učestvuju Teodora, Helena i Milica.

Teodora je posmatrala prethodnu interakciju Milice i Helene, kratko se osvrnula oko sebe, a zatim se obratila Milici.



Teodora: *Haaa, Milice hajde...*

Milica i Helena pričaju ushićeno i ne primećuju je.

Dok njih dve pričaju, Teodora traži nešto po podu, kao da pokušava da pronađe element koji bi im privuklo pažnju.

Milica: *...da zvonimo ako nestane struja.*

Teodora: *Ovo su...* [od graje se ne razaznaje kraj rečenice].



Pruža Milici dva štapića koja je pronašla na podu, ali ponovo ne dobija pažnju koju očekuje.



Milica: *Ovo će poslužiti da pozvoni ako nestane struja.*

Helena: *Možee.*

Milica: *...da svi znaju.*

Kači zvono na konstrukciju kule.

Teodora se vraća na poziciju sa koje je krenula na početku ove scene.

Jednako kao u prethodnim, i u ovoj sceni možemo prepoznati kako se ideje koje imaju Milica i Helena prepliću i nadopunjuju, dok paralelno sa tim Teodora pokušava da uđe u njihov igrovni prostor, nudeći materijale kojima dodeljuje značenja koja reflektuju njene ideje, ali ne nailazi na prihvatanje. To se i u njihovom otelovljenom iskustvu prepoznaje, jer svojim telima, gestovima i izrazom lica Milica i Helena odbijaju Teodorin predlog. Ovo je Teodori bio dovoljan znak da se i fizički udalji.

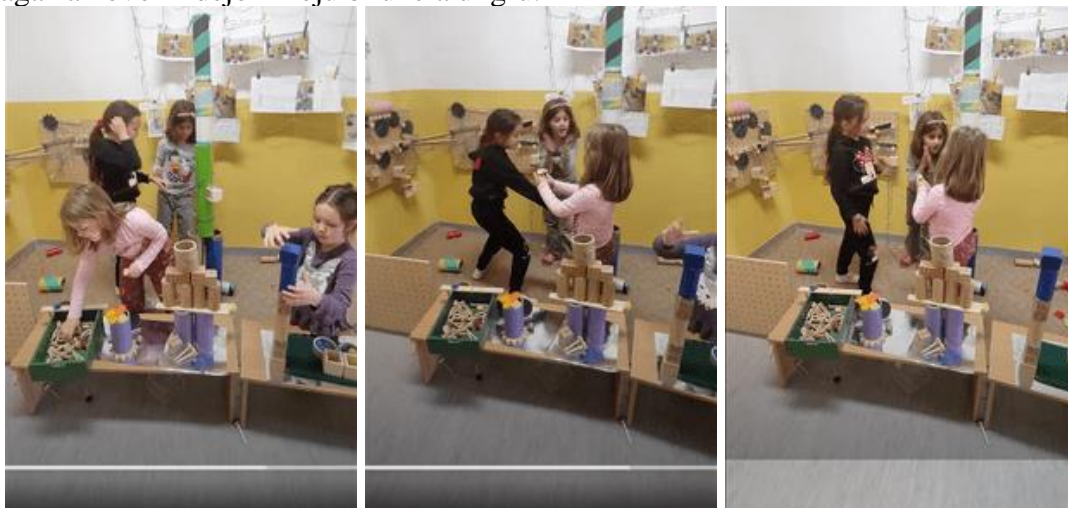
Iz naše perspektive, sve pretpostavke o potencijalnim razlozima za Teodorin neuspeh da uđe u igru sa Milicom i Helenom, mogu biti samo lična tumačenja onoga što se dešava u njihovom odnosu (jer odnos je mreža kompleksnih, kontekstualno uslovljenih relacija). Ono što je vidljivo u ovoj situaciji, a što sam iz perspektive istraživača doživela dok sam sa njima u realnosti proživljavala iskustvo igre, je da Teodora pokušava da unese u igru novo značenje. Kako se u njihovom dijalogu, zbog šumova u igri, ne čuje koje značenje je Teodora dodelila materijalu, ne

možemo tumačiti da li ignorisanje na koje nailazi - proizilazi iz mimoilaženja u idejama koje ona pokušava da unese u igru i postojećeg igrovnog plana. Ipak, ono što se prepoznaje iz iskustva neposrednog prisustva istraživača ovoj situaciji, jeste izostanak ushićenja i uzbuđenja Teodore prilikom dodeljivanja značenja materijalu koji je pronašla, kakvo je prethodno imala Milica kada je uvela novu „bateriju“ u igru. Možda fotografije i predstavljeni dijalozi ne mogu približiti emocionalne aspekte ove situacije, ali se u odnosu na dijalog, položaje tela i dinamiku pokreta na slikama može prepoznati drugačija „atmosfera“ u odnosu na prethodnu situaciju, kada je Milica unosila nova značenja materijala u igru.

Predstavljena scena ukazuje da je naš odnos sa svetom uvek otelovljen i kao takav on vodi stvaranju smisla o onome što percipiramo. Smisao gradimo na osnovu sposobnosti našeg tela da se poveže sa tragovima ekspresivnih gestova drugih tela, a u toj komunikaciji gradimo zajednički smisao gesta (Landes, 2013). Deca već na osnovu ekspresivnih gestova druge dece tumače smisao njihove interakcije i usklađuju svoje postupanje u odnosu na ovo tumačenje, ali i transformišu svoje ideje o mogućem značenju i svrsi materijala u igri.

Scena: Zvono zvoni kada je ručak i kada nestane struja

Prethodna scena završena je Teodorinim neuspehom u pokušaju da uđe u igrovni prostor i podeli ideje u igri sa Milicom i Helenom. To nju ne obeshrabruje, već ona nastavlja da traga za novom idejom koju bi unela u igru.

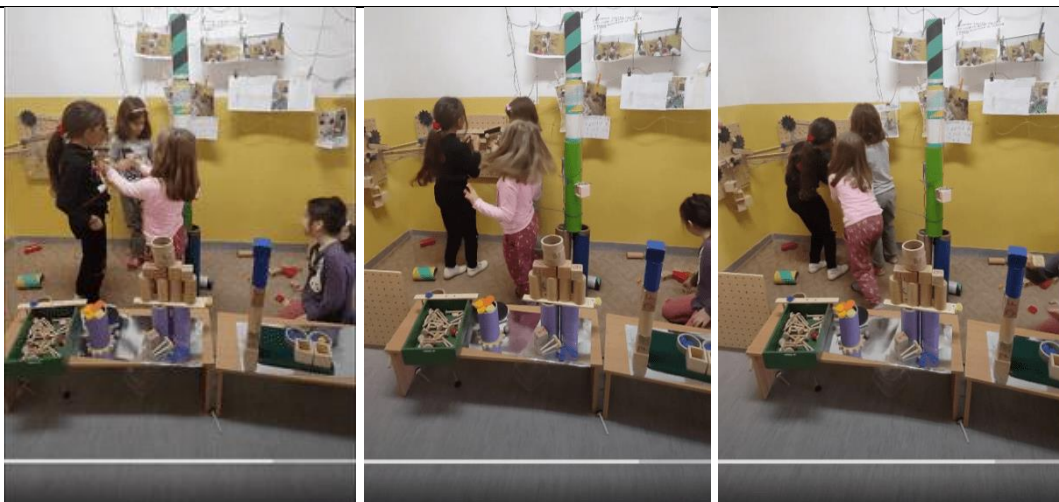


Teodora: *Devojke!* [Uzima štapiće iz kutije i poziva Milicu i Helenu]

Nudi im po jedan štapić, ali pre nego što će im reći svoju zamisao, Milica joj upućuje pitanje.

Milica: *Teodora hoćeš sa nama?!!!* [Sklapa ruke i pljeska njima, što u kombinaciji sa verbalnim iskazom stvara doživljaj da joj upućuje iskreni poziv, sa uvažavanjem]

Teodora [daje im po jedan štapić svakoj]: *Devojke, hajde kao ovo su kao ti koji popravljaju i sada je ručak, a ja vama pravim ručak.*



Milica i Helena uzimaju svaka po jedan štapić i vraćaju se igri kod table.



Nakon par trenutaka „popravljanja“ na tabli, Milica uzima zvono i počinje da zvoni.

Milica: *I sad zvonu zvonooo, za ručak.*

Zvoni zvoncem koje je prethodno služilo da se oglasi kada nestane struja.

Teodora: *Runučaaaak!*



Milica: *Neee, ima zvono za ručak!*

Teodora: *Pa dolazite na ručak. Evo ga sto.* [Pokazuje rukama na kutiju sa elementima]

Milica i Helena prilaze stolu na koji je Teodora „postavila“ ručak i kreću da „jedu“.



Nakon što su par sekundi „ručale“, bacaju elemente sa „stola“ u kutiju, kao da su ih pojele.

Helena: *Evo pojeli smo sve.*

Helena i Milica se vraćaju tabli i nastavljaju da „popravljaju“.

Milica: *Idemo da popravimo, da ukućani mogu da gledaju televizor.*



Prilazi im Teodora.

Teodora: *Mogu ja da budem sa vama? Mogu?*

Milica: *Možeš.*



Teodora se kreće u igrovnom prostoru, kao da traži način kako da se priključi, iako je dobila „dozvolu“. Ugladala je zvonce i nasmešila se uz „aha“ zvuk. Uzima zvonce i počinje da zvoni.

Teodora: *Nestalo je strujeee!*

Milica: *Moram da stavim unutra Evo sad se povezala struja i sad imaju svi ukućani struje.*

U predstavljenoj sceni prepoznamo nekoliko momenata koji ukazuju da kada deca streme građenju bliskih odnosa, ona pronalaze načine da povežu različite ideje i pregovaraju o njima. Iako u prethodnoj sceni Teodorine ideje nisu naišle na prihvatanje od strane Helene i Milice, ona je svojim pokušajem njima poslala poruku da želi da deli igru sa njima. Novi Teodorin pokušaj da uspostavi komunikaciju sa njima to i potvrđuje, te Milica odlučuje da je eksplicitno pozove da im se pridruži, pitanjem „hoćeš sa nama“. U odnosu na scenu u kojoj je Milica ignorisala Teodorin pokušaj da se uključi u igru, do srdačnog poziva da se priključi prošlo je tek nekoliko sekundi. Ne možemo znati šta je podstaklo Miličinu reakciju, ali je vidljivo da je ovaj poziv predstavljao svojevrsnu zvaničnu potvrdu Teodori da su sada zajedno u igri. Ta potvrda materijalizovana je i dodatnim naporom i pregovaranjem da se usklade, kako bi zajedno gradile dalji tok igre. Miličino nastojanje da se usklade ogleda se u tome što je promenila značenje materijalu, te je zvono koje se oglašavalo kada nestane struja, sada postalo zvono koje oglašava vreme za ručak.

Ono što je materijal svojom formom omogućio je da se njegova namena potpuno promeni i da novo značenje inspiriše dalji tok igre. U predavljenom primeru je vidljiva i promena u otelovljenom odnosu Teodore prema novoj ideji. Za razliku od prethodne ideje, u kojoj se u njenim pokretima i gestikulaciji ne prepoznaje intenzitet doživljaja ideje kao važne, u ovom slučaju, kada Milicu i Helenu poziva na ručak, Teodora svojim snažnim emocionalnim izrazima – osmehom i izrazom lica koja odaje ushićenje, snažnim i odlučnim pokretima tela, poručuje da joj je veoma stalo da ovu svoju ideju podeli sa drugima.

Na kraju, kada se Milica i Helena vraćaju postavljenom igrovnom planu, one to jasno najavljuju time što poručuju da je gotov ručak – „pojele smo sve“ i „idemo da popravljamo“. Teodora ovog puta eksplicitno pita da li ona može u igru sa njima, iako su sve vreme zajedno u igrovnom prostoru. Ipak, napuštanje njene „fantazije“ ona tumači kao razdvajanje u igri. Nakon odobravanja, ona traži način da se uskladi u igri, menjajući značenje zvona.

Paralelno sa predavljenim razvojem igre, Dunja u uglu ove prostorne celine sama razvija igru različitim materijalima i nijednog momenta ne pokušava da uspostavi interakciju sa druge tri devojčice. To prepoznaju i Milica, Helena i Teodora, te ni one ne uključuju Dunju u igru. Stiče se utisak da u dečjem odnosu u igri deljenje i povezivanje ideja u zajednički igrovni plan počinje sa prvim pokušajem da se podeli značenje (kakav je bio Teodorin pokušaj u sceni: *Ovo je...*). Čak i onda kada su ti pokušaji neuspešni, oni šalju poruku o nameri deteta ne samo za interakcijom, već i za učesćem u igri kroz deljenje igrovnog plana, što drugu decu podstiče da modeluju svoje

ponašanje, ali i definisana značenja u igri, kako bi se različite ideje uskladile. Time možemo iskustvo igre, u kome se dešavaju kompleksne interakcije sa drugom decom i odraslima sagledati i kao transformativno po dečji razvoj i učenje, jer se tokom igre dešava „reorganizacija postojećih i progresivno građenje novih iskustava u simbolički poredak“ (Welsh, 2013, str. 14).

Scena: *Kula se srušilaaaa!*



Simbol kojim je u ovoj sceni obeležena interakcija između Milice, Helene i Teodore, ilustruje njihovo neslaganje u tome u kom pravcu će se dalje graditi igrovni plan.

Teodora kači drugo zvono na mrežu i zove Milicu da to vidi.

Teodora: *Milicee, može kao ovo da bude kao glavna antena i tu treba kao neki...*

Milica: *...da se struja prenosi ovde...* [pokušava da preuzme zvono]

Helena: *Da, daj, gledajte...*

Teodora ne dozvoljava da Helena i Milica uzmu zvono.

Teodora: *Ne, ja, ja...*

[Vezuje zvono za mrežu]

Kula se ruši.

Milijana: *Haaaaa!*

[Ispuštam zvuk iznenađenja]

Okreću se sve tri ka meni.

Milica i Helena pokazuju istovremeno iznenađenje i ushićenje. Teodora se smeje, ali njena reakcija je znatno blaža od reakcije Milice i Helene.

Teodora i Milica u glas: *Kula se srušilaaaa!*

Milica i Helena kreću da popravljaju kulu, a Teodora ostaje da se bavi zvonom, kao da se ništa nije desilo.

U okviru ove scene predstavljeno je kako Teodora pokušava da, vezujući zvonu za mrežu, dodeli zvonu novo značenje – glavne antene. Milica i Helena pokušavaju da je fizički u tome spreče, jer pretpostavljamo da imaju drugačiju zamisao. Ono što se u ovoj sceni prepoznaje kao značajno za sagledavanje procesa građenja igre je odnos dece prema rušenju konstrukcije. U tenziji koja je nastala usled neslaganja oko uvođenja novog značenja u igru, srušile su konstrukciju koju su prethodno sa velikim entuzijazmom gradile i radovale se kada je dostigla veliku visinu. Reakcija svake od njih na ovo rušenje govori o njihovom odnosu prema produktima igre. Reakcija Helene i Milice je snažnijeg intenziteta nego reakcija Teodore. Njih dve deluju i ushićeno, i iznenađeno, ali i po malo uplašeno, i sve ove emocije se očitavaju na njihovom licu. Teodora pak deluje iznenađeno, ali njen položaj tela odražava doživljaj da nije previše „pogođena“ rušenjem kule. Sve tri su pogledale ka meni čim se kula srušila, kako bi videle moju reakciju. Kako od mene nisu dobile prekor, niti bilo koju drugu reakciju sem iznenađenja, te kako im nisam sugerisala šta da rade ovim povodom, dalji njihovi postupci su proistekli iz njihovog odnosa prema rušenju kule. Helena i Milica se spuštaju na pod kako bi je odmah popravile, dok se Teodora nezainteresovano vraća zvonu koje visi na mreži i nastavlja da ga vezuje.

Interakcija sa materijalom u vidu dodeljivanja značenja i oblikovanja materijala tako da se naše zamisli materijalizuju, vodi osećaju povezanosti sa samim produktima našeg stvaralačkog procesa. Interesantno je da deca nemaju negativan odnos prema rušenju produkata igre, već ih više doživljavaju kao novi izazov i vid zabave, ali da su ona deca koja su učestvovala u procesu stvaranja onoga što je srušeno, posvećena i istrajna u namerama da produkte ponovo „ožive“ u igri. Iz perspektive pedagoškog potencijala materijala za igru, možemo promišljati o potrebi da oblik i svojstva samog materijala budu takvi da podržavaju rekonstruisanje prethodnih produkata igre. Time se sa svakim novim pokušajem uviđaju i novi kvaliteti materijala, što može podržati i dalji razvoj igrovnog plana, kroz povezivanje simboličkih značenja materijala koja nosimo u svom prethodnom iskustvu, sa novim značenjima koja u tim rekonstrukcijama dodeljujemo materijalu.

Scena: Ali dugo je trajala



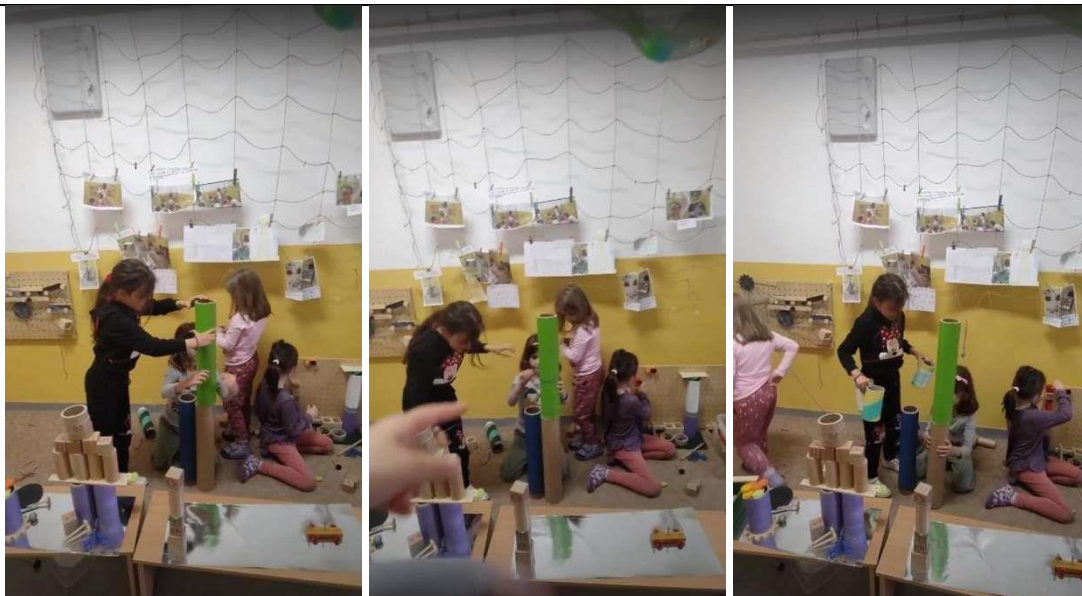
Milica i Helena se odmah spuštaju do kule da je opet sagrađe.

Milica: *Ajmo nije ništa strašno.*

Helena: *Ne, ove dve su.*

Pokušavaju da ponovo postave materijale onim redom kako su stajali pre rušenja.

Milijana: *Probajte da učvrstite malo više na dnu, možda vam je to rešenje da se ne bi srušila. Šta mislite?*



Milica: *Ali dugo je trajala.*

Milijana: *Pa jeste nego kako da bude čvršća? E sad ste se malo udaljile, vidite?*

Ukazujem da su kulu udaljile od table i da je to potencijalni razlog da se ona ponovo sruši. Milica vezuje kanap koji za kulu i ona se krivi u stranu, kao da će ponovo pasti.

Helena: *Čekaj, pusti to.*

Milica: *Treba prvo da se malo približi.*

Deca vreme ne sagledavaju kroz procese njegovog linearnog kretanja, već iz perspektive intenziteta iskustva trenutka (Ribeiro et al., 2023), a u kontekstu naše studije – iz perspektive intenziteta iskustva igre. Kula je iz perspektive vremenskih odrednica postojala u igrovnom prostoru kao materijalizacija igrovnog plana i zamišljenih značenja materijala ukupno 8 minuta, pre nego se srušila. Iz perspektive Miličinog doživljaja svega što se u igri tokom ovog perioda desilo, kula je bila u središtu mnoštva akcija i interakcija, kako na relaciji Milica-Helena-Teodora, tako i na relaciji deca-kula-drugi materijali za igru. Kroz izjavu „ali dugo je trajala“, Milica poručuje da je iz njene perspektive u igri vreme „performativno, kvalitativno, kreativno, uvek u interakciji sa našom mišlju u akciji, mereno manje satom, a više događajem“ (Mitranić, 2021, str. 51).

Scena: *Kula Gardoš*



Dunja gleda ka meni dok Milica priča, jer želi da mi pokaže šta je ona napravila.

Dunja: *Ovo je moja struja, ovde je bandera, ove je kula Gardoš, a ovde su...*

Padaju kule i ruše i Dunjinu banderu.

Milijana: *Hiiii!*

Dunja: *Čekajteee...*

[odmah popravlja ono što je srušeno]

Milica i Helena ubacuju kocke/baterije u tube/kulu, vraćaju sve kako je bilo, ali kula se ponovo krivi. Vrište i zadržavaju je, pre nego što je pala.

Milica: *Dobro nije cela kula.*

Teodora: *Ja ću da je privežem sa kanapom.*

Imamo i ovo da ne može da padne. [Vezuje dve tube na dnu konstrukcije jednu za drugu]



Teodora gleda ka Dunji i tome što radi.
 Teodora: *Ju, Dunja šta si sve napravila.* [ovo nije pitanje, već zvuči kao komentar]
 Helena: *Evooo gaaaaaC.*
 Milica: *Ali treba da bude još višlja!*
 [Nervozno lupa ruku o ruku, pesnicama]
 Helena i Milica ubacuju još kocki u tube.
 Dunja nastavlja da priča šta je sve napravila i u jednom trenutku se ne čuje šta govori od buke.
 Dunja: *I ovo, i ovo je struja za banderu da bi moglo da sija...*
Tu je neka prodavnica. [dodaje dva valjka koji se nalaze pored table i dodeljuje im značenje prodavnice]
Evo ovde su vratanca. Ovako se otvaraju. Sad ukućani silaze sa kule Gardoš. Ukućani su stigli u prodavnicu.
Ovde je kasirka.
I sad ulaze u prodavnicu.
Dobar dan, imate li sladoled?
I ona kaže „imamo“.
I onda svi kupe po jedan i vrate se u svoj autić i idu „eeee“ [imitira zvuk automobila], *skroz kući* [raspoređuje ih u „kuće“]. *I kasirka ide kući. Jen, dva, tri. I onda oni žive, sad su večerali i spavaju. Svanuo je novi dan.*
 [preraspoređuje kocke koje sada dobijaju novo značenje]
Ovo je hotel.
 Milica, me poziva i time odvlači pažnju sa onoga što Dunjina priča.

.....

Predstavljena scena ukazuje da je tenzična igra lakše privlačila moju pažnju, u odnosu na igru koja je bogata značenjima, a koja nije tako ekspresivna. Takva je situacija sa Dunjom, koja sve vreme sama gradi igru, gotovo neprimetno, te tek kada me je eksplicitno pozvala da obratim pažnju na nju, ja shvatam da je njen igrovni prostor bogat konstrukcijama različitih materijala, kojima je ona dodelila različita, bogata značenja oko kojih gradi priču. Ovo je prvi pokušaj Dunje da podeli sa mnom značenje svega što je gradila dok sam ja bila fokusirana na interakciju Milice, Helene i Teodore, koji je ponovo prekinut pozivom Milice da usmerim pažnju na nju.

Pored navedenog, ova scena ukazuje i na „otvorenost kao karakteristiku polustrukturiranih i nestrukturiranih materijala, koja omogućava da dete gradi raznovrsnije interakcije i otkriva više značenja u istom materijalu, čime se podstiče stvaralački odnos u učenju“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 28). Iako smo promene značenja materijalu mogli sagledati i u drugim scenama u okviru istraživanja iskustva igre u vrtiću, u ovoj sceni smo mogli videti daleko najveći

broj različitih značenja koje dete uvodi u igru i kojima menja namenu materijala. Slično kao u prethodnim scenama, i ovo iskustvo igre ukazuje da dete u interakciji sa materijalom za igru unosi elemente stvarnosti u igrovni plan, ali je kombinacija tih elemenata nešto što je suštinski novo iskustvo, koje predstavlja „osnovu stvaralaštva“ (Vigotski, 2005, str. 21). Materijal koji svojim svojstvima inspiriše dete da gradi značenja na osnovu svojih prethodnih iskustava, a dalje svojim mogućnostima kombinovanja i transformacije doprinosi da se značenja unešena iz stvarnosti u igru reorganizuju, gradeći nove konstrukcije i odnose, je materijal koji omogućava razvoj stvaralačkog potencijala dece u igri.

Scena: *Da li bismo mogli nekako da povežemo ove dve stvari?*



Milica: *Vidi!* [pokazuje kulu]

Milijana: *Šta? Šta si napravila?*

Milica: *Ovaj je visok.*

Milijana: *Malo je drugačija?*

Milica: *Da, jeste, jer smo je pričvrstile.*

Milijana: *Ahaa, i sad je čvršća je li?*

Milica, Helena i Teodora u glas: *Da!*

Milijana: *Pa kako ste uspele to?*

Milica [pokazuje sprat po sprat kule]: *Pa ovde smo dodale dve, i onda ovde dve, i onda ono ne može... da bi se srušilo.* [rukama pokazuje kako bi kula mogla da se sruši] *Mi smo pravi elektroničari.*



Dunja čeka da završim razgovor sa Milicom i poziva me da obratim pažnju na nju.

Dunja: *I evo...*

Milijana: *A šta je to?*

Dunja: ...slatkiše, kafu...

Milijana: Tu kupuju?

Dunja: Da...

Dunja nastavlja da priča, ali zbog žamora u pozadini ponovo ne čujem šta govori. Odlučujem da ih sve pozovem da usmere pažnju na ono što su u igri napravile.

Milijana: Vau, kako je ovo i jedno i drugo ispalo dobro. I ovaj ceo grad, i selo, i sve, i to vaše sa strujom. Da li bismo mogli nekako da povežemo ove dve stvari? [Helena i Milica deluju zainteresovano za moj predlog] Ona je napravila selo, i prodavnicu, i grad.

Milica: Pa ne znam, možda bi se onda srušila kula.

Milijana: Misliš? Ako bismo povezali?

Milica: Da.

Helena: Može to tamo da bude ovako pored. [predlaže da se sve što je Dunja napravila prenese pored kule]

Milijana: A kako vi... kako ti dobijaš u tvom gradu i selu struju? [pitam Dunju]

Dunja: Aaaa pa ovako odavde... [pokazuje konstrukciju za koju je prethodno rekla da je bandera, kao i vunicu koja se od nje spušta ka tabli]



Milica: E pa može antena da šalje signal ovde! Može da šalje ovde.

Milijana: Misliš bežično? Ili sa žicom?

Milica: Paaa, bežično, mmmm...

Helena ništa ne govori, ali kao da nešto traži oko *Andramolja*, ispostaviće se da je razmišljala i tražila rešenje za moj predlog.



Helena: Evo ima jedna žica. [raspetljava vunicu]

Milica: Staniii, previše je mala.

Helena: Ali mogla bi ovako, vidi. Dunja nastavlja da priča sama za sebe priču o

njenom gradu. Helena kači deo vunice za tablu.

Helena: *Ovo je tu i treba nam još jedno.*

Vezuje za kanap koji je već ima na sebi vezanu kocku koja sada visi na sredini prostorije. Čini se da to nije bila njena namera, već da se desilo slučajno da je u potrazi za „žicom“ upravo ova sa kockom na sebi bila najduža.



Milica: *Ovde nije dovoljno.*

Helena: *Ali da, ali sve konce ćemo tako zavezati.*

Milijana: *Šta ste sve vi danas napravile, ja sam oduševljena!*

Milica: *Ali ona prva kula je bila višlja od tebe.*

Milijana: *Jeste, ali vidiš ova radi posao. Ona prva se srušila, a ova nije.*

Helena: *Ovo su baterije. [pokazuje na kulu]*

Milica: *E sve je sad u kontroli.*

Dunja nastavlja priču o svom naselju i sa puno detalja objašnjava šta sada rade ukućani (beru maline i seku listiće za čaj).

Predstavljena scena ukazuje na kompleksnost uloge odraslog, koji ukoliko želi da pruži podršku građenju igre, potrebno je da razvija „repertoar odgovora, autentičnih za svaku pojedinačnu situaciju igre“ (Krnjaja, 2012b, str. 127), u skladu sa kontekstom u kome se ona dešava. U ovoj sceni, ja prepoznajem da je potrebno da uzmem učešće iz pozicije nekoga ko predlaže dalji tok igre, sa idejom da očuvam naslućeni igrovni plan kao celinu. Ova ideja dolazi iz mog uvida da iako su gradile igru zasnovanu na značenjima koja su kompatibilna, devojčice nijednog momenta nisu pokušale da uspostave interakciju i time pokrenu proces deljenja značenja u igri. Naprotiv, u ovoj i prethodnoj sceni one na različite načine pokušavaju da pridobiju moju pažnju, kako bih se fokusirala na simboličko značenje koje je svaka od njih dodelila materijalu. To kod mene pokreće osećaj odgovornosti za dalji tok igre, jer prepoznajem da je moje učešće neophodno u povezivanju dečjih ideja, što dalje može doprineti i građenju interakcija između dece u igri. Stoga pokušavam da kroz autentičan razgovor, promišljajući kontekst i strukturu, ponudim predloge za dalji razvoj igre koji bi bili smisleni svim učesnicima. U okviru autentičnih razgovora u igri odrasli ne teži da „dominira svojim preporukama i savetima iz pozicije moći, već su ovi razgovori vođeni zajedničkom težnjom odraslog i deteta da se razumeju na osnovu zajedničkih iskustava u igri“ (Ibid, str. 127). Moj pokušaj da vodim autentičan razgovor ogleda se kroz moju istinsku zainteresovanost za promišljanje kako bismo mogli povezati različito simboličko značenje materijala u igri, kroz uvažavanje dečjih predloga i nadovezivanje na njih, kao i kroz verbalnu podršku i deljenje oduševljenja prema njihovim naporima da grade igru.

Scena: *Trebate da porušite!*

Helena je povezala kanape i spaja kulu sa tablom.

Helena: *Dobro sad je dovoljno.* [ističe da je dužina kanapa za spajanje dve konstrukcije dovoljna] *Eeee spojili smo!*

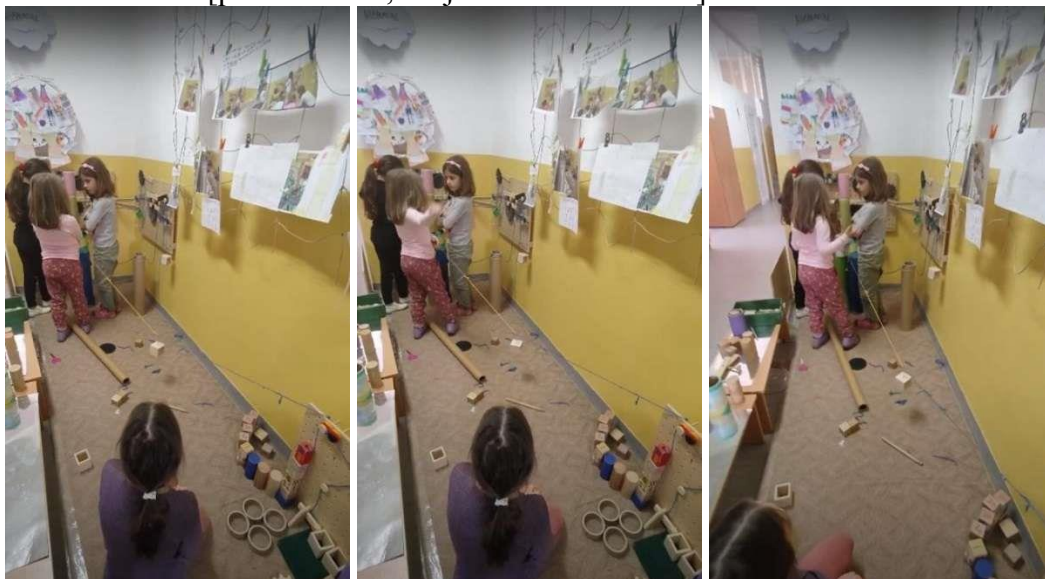
Milijana: *Spojili stee!* *Pogledaj spojili ste ove dve, i selo i grad, i struju, sve.*



Teodora prilazi kuli. Čuje se kako negoduje.

Teodora: *Trebate da porušite!* [pokušava da gurne kulu]

Milica: *Nee!* [prekršta ruke, sa ljutitim izrazom lica]



Teodora: *Trebate da porušite. Kako je mene, kako je nju... udarilo me...*

Milica: *Neću, ne moramo da srušimo!* [još jednom prekršta ruke]

Teodora: *Udarilo me u nogu.* [pokazuje na nogu]

Milica: *E sada nije.*

Teodora: *To je opasno!*

Milica: *A ma baš!* [pravi grimasu koja pokazuje da ne veruje tome što Teodora izgovara]



Milijana: *Šta se dešava?*

Teodora: *Pa rekla sam da ovo ... očigledno nije bezbedno.*

Milijana: *Nije bezbedno? Zašto?*

Teodora: *Pa udarilo je to tebe, udarilo je mene, udarilo je Helenu, udarilo je mene u nogu.*



Milijana: *Ali zar nismo malopre, zar mi niste pokazale da ste vi to malo učvrstile?*

Milica: *Da, to smo učvrstile!*

Helena: *Da i sada ne pada.*

Helena je sve vreme nešto radila oko table *Andramolja* i nije delovala uznemireno zbog Teodorine priče.

Teodora: *E to ćemo još da vidimo.*

Dunja je ostavila sve i približila se da čuje ovu raspravu. Na kraju rasprave Teodora odustaje od insistiranja da se kula sruši, seda na klupu sa koje je posmatrala razvoj igre u prethodnoj sceni i dalje ništa ne govori.



Milijana: *Kako ste povezaleeeee.*

Helena: *E treba nam jedna loptica. Da bi stavile ovde, i sada kada tu stoji...* [u kocku na sredinu kanapa]

Helena i Milica [u glas]: *...Ima strujaaa!!!*

Helena: *I onda prolazi do ovde...* [namešta elemente na tabli do kojih ide struja]

Dunja: *I sada ukućani su dobili struju.*

Milica: *Je l zanimljivo?*

Milijana: *Predivno!*

Kako se predstavljene scene nadovezuju jedna na drugu, smatramo značajnim da u okviru ove, poslednje scene, sagledamo ukupni proces građenja igre, kako bismo razumeli kako interakcije na relaciji dete-materijal-deca-odrasli doprinose razvoju igrovnog plana. Sve scene opisane u okviru ove teme odvijale su se u vremenskom rasponu od 27 minuta, što ukazuje da je građenje igrovnog plana intenzivan i dinamičan proces, bogat značenjima, ali i stalnim transformacijama ne samo materijala, već i odnosa među učesnicima igre.

Poslednja scena je specifična u odnosu na sve predstavljene u okviru istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, jer se u njoj prvi put dešava da neko od dece pokušava da osujeti igru predlogom da se ono što je napravljeno poruši. Rušenja su se ranije dešavala najčešće slučajno, ili kao u sceni *Taman kad sam napravila ti pokvariš* kao deo same igre, iz potrebe da se u igru unese dinamika. U ovoj sceni se Teodora posle par minuta posmatranja sa strane svega što se u igri dešava, uključuje sa jasnom i odlučnom namerom da načini preokret u igri. Ne možemo sa sigurnošću govoriti o motivima za ovakav predlog, ali potrebu da se kula sruši možemo posmatrati upravo u kontekstu nemogućnosti Teodore da se na emocionalnom nivou poveže sa onim što se razvijalo u igri Milice i Helene. Nakon sagledavanja svih scena, možemo primetiti da je Teodora samo u okviru scene *Zvono zvoni kada je ručak i kada nestane struja* zaista delila zamišljenu funkciju zvona sa Milicom i Helenom, dok je u svim drugim scenama ili stajala po strani, ili pregovarala u pokušaju da unese svoje značenje u igru, ali njen doprinos građenju igre nije vidljiv. Razrešavanju tenzičnog odnosa kakav se razvijao u okviru ove scene pre svega između Teodore i Milice, doprinela sam najpre ja svojim uključivanjem u razgovor. Pokušala sam da pozivom na promišljanje da li je kula zaista nebezbedna podstaknem dijalog, a zapravo sam time vrlo jasno stavila do znanja šta i sama mislim o rušenju kule. Čini se da je to ohrabrilo i Helenu da se uključi u razgovor, te je Teodora uvidela da je ostala usamljena u predlogu da se kula sruši i povukla se. Moja zamisao je bila da učešćem u ovoj razmeni podstaknem decu da kroz promišljanje i argumentaciju svog stanovišta „razvijaju sposobnosti pregovaranja, odlučivanja i rešavanja konflikta“ (Krnjaja, 2012b, str. 129). Ipak, analizom ove scene uvidela sam kako sam pitanjima koja sam postavljala usmerila konačni ishod ove situacije i doprinela brzom razrešenju konflikta.

Dilema koja se otvorila kroz sagledavanje predstavljene scene, tiče se motiva sa kojim i odrasli ulazi u interakcije sa decom, te neosveščene pristrasnosti ka određenim rešenjima, koja čak i kada nisu iskazana direktno, deca mogu tumačiti u kontekstu gestova i postupaka odraslog. Etičko pitanje koje se otvorilo tokom analize, tiče se propuštanja prilike da sagledamo motive koji su u korenu potrebe da se igra preokrene, čime se može pokrenuti i pitanje odnosa među učesnicima igre, ali i naše potrebe da se određeni materijal ili konstrukcija sačuvaju, kao materijalizacija iskustva igre.

U okviru osvrta na celokupan proces građenja igre, predstavljen u ovoj temi, značajno je sagledati i iskustvo Dunje u interakciji sa materijalima. Kako je prethodno istaknuto, Dunja je tokom čitavog ovog procesa svoju kompoziciju gradila samostalno, bez pokušaja da uspostavi interakciju sa drugom decom. Ipak, može se uočiti da iako u predstavljenim scenama postoje dva plana igre, njihov „sadržaj“, tačnije simbolička značenja koja deca grade u odnosu na materijale koje unose u igrovni prostor, su veoma slična i lako se mogu povezati. Dok se igrovni plan Milice i Helene gradi oko priče o kuli koja prenosi struju svim kućama i ukućanima, Dunja gradi naselje koje ima kuće, ukućane, ali i banderu za struju. To ukazuje da čak i onda kada deca ne pokazuju jasnu inicijativu da podele igrovni prostor i povežu simbolička značenja materijala u igri, oni u građenju igre sagledavaju širi kontekst i uzimaju u obzir ono što se dešava u okruženju, te svoje postupanje i značenja koja pripisuju materijalima usklađuju sa postupanjem okruženja. Možemo pretpostaviti da igrovni planovi nisu jasno omeđena polja u okviru kojih se deca kreću u igri izolovano od konteksta. U interakciji sa materijalom deca ne unose samo svoja prethodna iskustva u odnosu na koja grade značenja materijala, već ona preuzimaju i iskustva druge dece i odraslih u okruženju, što doprinosi građenju nevidljivih veza između različitih procesa igre. Time možemo reći da se simbolička značenja susreću i prepliću u trećem prostoru (Bhabha, 1994), kao fluidnoj i fleksibilnoj imaginarnoj teritoriji. U trećem prostoru dešavaju se interakcije koje vode građenju složenih „scenarija“ igre i transformišu tok igre, što je vidljivo najpre kroz kompleksne oblike materijalizacije simboličkih značenja materijala u igri, u formi građevina, konstrukcija, ali je vidljivo i kroz načine na koje se značenja materijala povezuju, kao i kroz pravila u okviru kojih se svojstva značenja ispoljavaju u igri.

U predstavljenom procesu građenja igre u okviru ove teme, odrasli uzima učešće tek u obrisima određenih iskustava, kroz komuniciranje značenja materijala i suptilne pokušaje da proširi simboličko značenje i očuva produkte igre. Iako učešće odraslog u igri nije izraženo kroz njegovo otelovljeno iskustvo saigrača – nekoga ko sa decom i svojim postupanjem u materijalizaciji značenja doprinosi građenju igre, njegov doprinos vidljiv je u momentima koje prepoznamo kao ključne za transformaciju toka igre. Tako je odrasli interpretacijom značenja koja konstituišu igrovni plan u okviru scene *Da li bismo mogli nekako da povežemo ove dve stvari?* doprineo da postane vidljivo postojanje trećeg prostora – u kome se simbolička značenja susreću i prepliću. Postavljanje pitanja o mogućnosti povezivanja interpretiranih značenja, doprinelo je povezivanju ideja i nastajanja zajedničkog okvira igre u najavi, što govori o tome da materijal dobijanjem nove simboličke funkcije oblikuje dalji tok igre.

Fokusiranjem na ulogu dece i odraslog u građenju igre, svakako ne zanemarujemo potencijal materijala da se predstavljena simbolička značenja razvijaju i prepliću. U okviru različitih scena pokušali smo da ukažemo na doprinos samog oblika i svojstava materijala koji inspirišu određena značenja, ali smo ukazali i na potencijal materijala za transformacijom, onda kada to doprinosi očuvanju ili proširenju igrovnog plana. Predstavljeni uvidi mogu ukazivati da se igra gradi kroz odnose i doživljaje koji nastaju u interakciji dece sa materijalima, decom i odraslima, te da kvalitet materijalizovanog iskustva zavisi od spremnosti svakog učesnika igre da bude otvoren za preuzimanje i deljenje značenja, da pregovara i prilagođava svoje zamisli u odnosu na reakcije okruženja (dece, odraslih, ali i materijala za igru), te da doprinosi transformaciji materijala za igru sa motivom građenja kompleksnog igrovnog plana. Samo materijalizovano iskustvo, koje nastaje u interakciji sa materijalom, proširuje simboličko značenje, time što se izdvaja i fokusira određeno svojstvo materijala, koje se dalje razrađuje kroz simboličko eksperimentisanje, a zatim se usklađuje i podešava započetom igrovnim planu, čime doprinosi da se igra razvija (Vigotski, 2005).

4.3.7. Perspektiva praktičara o pedagoškom potencijalu *Andramolja*

Nakon što je sprovedeno istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, sa stručnim saradnikom-pedagogom i vaspitačima koji su učestvovali u istraživanju, sproveden je intervju čiji je cilj bio sagledavanje njihovog odnosa prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*.

I pedagog i vaspitači ističu da je kreiranje prostorne celine u zajedničkom prostoru, a u kojoj se nalaze *Andramolje* doprinelo promeni načina korišćenja ovog dela zajedničkih prostora, ali i generalno – njihovog odnosa prema kreiranju prostornih celina u zajedničkim prostorima.

*„U ovom vrtiću je već postojala praksa struktuiranja zajedničkih prostora i to uglavnom kroz tekuće projekte koji su se razvijali u pojedinačnim grupama i formirani su ispred ili u neposrednoj blizini soba u kojima su razvijani. Time je prostornim celinama u zajedničkom prostoru već na neki način i bilo pridodato značenje, načini igre i mogući pravci istraživanja dece u njima. Unošenje *Andramolja*, za razliku od toga, pozvalo je decu bez ikakve prethodne ideje u kom pravcu i sa kojim scenarijom njihova igra može da se razvija, što je predstavljalo novinu u našem građenju zajedničkih prostora.“*

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

*„I ranije smo formirali zajedničke prostore u vrtiću, ali one [*Andramolje*] su doprinele da se ova praksa u našem vrtiću nastavi i da se poruši neka barijera koja postoji kada se radi o igranju van sobe, da ono ne mora najčešće biti vezano za projekte u sobama.“*

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Kada govore o pedagoškom potencijalu *Andramolja*, vaspitači i pedagog ističu različite karakteristike i mogućnosti ove vrste materijala koji doprinose građenju igre. Analizom svih odgovora izdvajamo potencijale *Andramolja* na koje su oni ukazali:

a) Građenje različitih značenja u igri

*„...različitim elementima *Andramolja* i njihovim različitim kombinacijama deca vrlo lako pridodaju različita značenja – oni mogu biti mehanizmi, buketi, elementi za nizanje, dvorci sa pokretnim mostovima, tobogani za loptice i slično.“*

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

*„Za razliku od igračaka koje nude već gotova rešenja i pravila na osnovu kojih će se koristiti, *Andramolje* daju priliku za otvorenu igru, u kojoj će svako dete imati mogućnost da osmisli neka svoja pravila i načine korišćenja, kao i imaginarni plan koji može biti smislen isključivo njemu, bez da strahuje da li je nešto pogrešno uradilo.“*

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

b) Poziv na promišljanje i istraživanje

„Mogućnosti da se početne ideje dalje proširuju i razrađuju mogu biti beskonačne. Možemo se pitati šta će pokrenuti takav mehanizam, da li će se kretati brže ako se doda veći element ili sporije, zamisliti fabriku čiju pokretnu traku pokreću ovakvi zupčanici, osmisliti skicu za nju...“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

„U moru gotovih igračaka koje su danas deci dostupne, za koje dečja zainteresovanost traje dva dana, ako imamo sreće, a najčešće dva sata, ovde je potencijal mnogo veći u građenju dečje igre, daje mnogo više mogućnosti za razvoj kreativnosti, podstiče razmišljanje i povezivanje, i traženje uvek novih rešenja...“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„Kroz iskustvo koje sam imala smatram da je potencijal Andramolja jako veliki. Pre svega jer podstiču kod dece radoznalost, jer kroz igru deca dolaze do mnogobrojnih ideja za njihovo korišćenje, isprobavanje.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjua)

c) Saradnja dece u igri i igra dece različitih uzrasta

„Andramolje podstiču razmene među decom. Ona se njima mogu igrati u paru ili povezivati u manjim grupama, mogu jedni drugima predstaviti svoju ideju, mogu nastaviti obrazac ili ideju koji je započelo drugo dete, mogu je nadograditi, mogu dati namenu zajedničkoj konstrukciji, sami ili sa vaspitačima napraviti neku od postojećih društvenih igara ili osmisliti potpuno novu.“

(Pedagog, izvod iz intervjua)

„Ono što smo mi mogli da vidimo je kako se lako povezuju deca različitih uzrasta u igri Andramoljama. Svako je mogao da unese neku svoju ideju, bez obzira na uzrast i da to doprinese igri.“

(Vaspitač mlade grupe, izvod iz intervjua)

„Podstiču saradnju među decom i istrajnost u zajedničkom prevazilaženju mogućih problema.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjua)

d) Doprinos razvijanju projekata sa decom

„Andramolje nude različite mogućnosti njihove primene u različitim projektima. Od toga da mogu biti provokacija koja usmerava istraživanja dece, kao u projektu Rupa u jaslama, preko toga da mogu biti promena u prostoru kojom se proširuje dečja igra, kao u projektu Pokreni se, do toga da budu deo zajedničke konstrukcije dece i vaspitača, kao kontrolna tabla u projektu Put u svemir, ali i način simboličkog predstavljanja različitih iskustava, kao u projektu Miksture.“

(Pedagog, izvod iz intervjua)

„Mogu se uklopiti verujem uz svaki projekat, barem smo im mi uvek našli novu primenu. Bile su za početak jedna nepoznata, zanimljiva i izazovna skupina različitih interesantnih oblika, a onda su postajale sve ono što im je u nekom trenutku bilo potrebno, na primer kontrolna tabla za upravljanje raketom.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjua)

Iako navode različite potencijale koje Andramolje imaju u odnosu na građenje igre, i pedagog i vaspitači ističu da se navedene mogućnosti ostvaruju tek uz podršku i učešće odraslog u igri.

„Fokusirana i posvećena uloga odraslog je neophodna ukoliko želimo da podržimo sve ove mogućnosti. Ona podrazumeva pažljivu procenu kada se uključiti, zajedničku igru i upitanost sa decom, stalna istraživanja različitih mogućnosti korišćenja Andramolja u zavisnosti od aktuelnog konteksta. Nije dovoljno igru prepustiti deci i biti tek posmatrač sa strane, već je često potrebno učešće odraslog na različite načine kako bi se igra proširila, kako bi se izbeglo jednom započeto stereotipno korišćenje materijala ili individualna igra materijalima bez razmene sa drugom decom. Zato je svako i naizgled minimalno uključivanje odraslog važno. Od toga kako postaviti table u prostoru da više pozivaju i uključuju veći broj dece, kako i da li uopšte klasifikovati elemente, šta može biti pridodato od drugih materijala i realnih predmeta u prostoru, da li ubaciti pribor za

pisanje, u kom momentu, kada se uključiti, kako kroz svoje učešće podržati razmenu među decom, kako povezati igru i tekuće projekte, da li ih povezivati...“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

„Uloga vaspitača ovde je veoma važna, pre svega da se deca upute da se materijali koriste na jedan bezbedan način, da se poštuju pravila kada se koristi materijal u zajedničkim prostorima, jer briga i čuvanje materijala je svima nama u vrtiću važno. Druga, a možda i najvažnija uloga jeste taj momenat da kada igra negde zapne, kada deca počnu da se vrte u krug, mi možemo da unesemo novi materijal, ostavimo tu na dohvata ruke ili u vidokrugu neki novi deo koji bi mogao da proširi igru i da dalje pratimo, da se ne mešamo mnogo i ne menjamo ništa i posmatramo kako deca sama dolaze da rešenja...“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Iz predstavljenih odgovora može se prepoznati da pedagog i vaspitač različito pristupaju sagledavanju uloge odraslog u igri *Andramoljama*.

Pedagog se fokusira na doprinos odraslog građenju igre, kroz različite strategije podrške igri i u igri (Krnjaja, 2012b), kao što je organizacija materijala za igru kroz promišljanje načina postavljanja tabli u prostori i potrebe „klasifikovanja elemenata“; posmatranje igre kako bi se razumeo kontekst; prepoznavanje prilika za učešće odraslog kako bi se prevazišlo „stereotipno korišćenje materijala“, ali i podstakla saradnja među decom u igri; učešće odraslog kao saigrača, kroz „zajedničku igru i upitanost sa decom“.

U iskazu vaspitača, prvo je istaknuta bezbednost i poštovanje pravila korišćenja materijala u igri, čime se naglašava odgovornost vaspitača za upućivanja dece u korišćenje materijala na bezbedan način (kako bi se smanjila mogućnost povređivanja), kao i upućivanje dece na način igre u kojoj se materijali za igru čuvaju od lomljenja. Ovakav odgovor može ukazivati da vaspitač prioritet u promišljanju svoje uloge u igri stavlja na bezbednost dece, ali i očuvanje materijala za igru. Briga o očuvanju materijala za igru je u skladu sa perspektivom vaspitača, koji su u delu *Kontekst istraživanja u vrtiću* istakli teškoće koje imaju u pribavljanju materijala za igru, kao jednu od osnovnih prepreka u kreiranju inspirativnog fizičkog okruženja. Kao drugu ulogu odraslog, za koju vaspitač ističe da je „možda i najvažnija“, on navodi učešće odraslog u usmeravanju daljeg toka igre, ali ne u ulozu saigrača, već kao nekoga ko unosi novi materijal kao provokaciju i dalje posmatra razvoj igre.

Svoju ulogu u podršci građenju igre *Andramoljama*, tokom trajanja istraživanja, pedagog sagledava na sledeći način:

„Moja uloga u korišćenju Andramolja se sastojala od zajedničke akcije sa vaspitačima i tobom na organizaciji prostorne celine u holu vrtića i njeno periodično restrukturiranje; praćenje igre, dečjih reakcija u prostoru, uključivanje u igru; razmena ideja sa vaspitačima u vezi sa načinima proširivanja igre - koji materijal možemo dodati, kako proširiti scenario igre, kako otvarati neke probleme za rešavanje, kako uključiti drugu decu u igru, kako se i sam uključiti u dečji igrovni obrazac, kako sačuvati produkte, kako dokumentovati sa decom; razmena na nivou tima vaspitača na zajedničkim sastancima u vrtiću o tekućim projektima i mogućnostima Andramolja kao resursa u razvijanju projekata u grupama, povezivanje među grupama...“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

Perspektiva pedagoga o sopstvenom učešću u građenju igre upućuje na promišljanje o različitim strategijama podrške igri i načinima učešća u igri *Andramoljama*: organizacija materijala i prostora, slušanje dece „u“ igri, uzimanje učešća u igri, dijalog sa vaspitačima o načinima podrške igri i načinima povezivanja igre *Andramoljama* sa aktuelnim projektima sa decom.

Vaspitači su takođe ukazali na načine na koje su oni pružali podršku u procesu igre *Andramoljama* u vrtiću.

„Mislim da sam najviše doprinela uređenju prostorne celine u kojoj se nalaze Andramolje, gde sam uz učešće i drugih vaspitača i pedagoga razmišljala kako da strukturiramo taj deo zajedničkog prostora. Kasnije, kada su se deca već svakodnevno igrala u tom prostoru, sve više smo počeli da razmišljamo i kako da povežemo tu igru sa onim što se dešava u našem tadašnjem projektu. Tako su nastale i Mice [društvena igra], pa smo doneli jednu tablu u našu sobu da na njoj učimo vezivanje pertli.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

„S obzirom na uzrast naše grupe, samo boravljenje u celini u kojoj su se nalazile Andramolje im je bilo pomalo neizvesno i nepoznato. Nisu bili sigurni na samom početku na koji način će ih koristiti, i čini mi se da su igračke više koristili kao neku vrstu konstruktora pomoću kojih su gradili neke svoje predstave, ne koristeći aktivne table. Moja uloga u tom trenutku je bila da im pokažem svojim ličnim primerom kako još mogu da prošire igru. „Jao pogledaj šta sam ovde napravila. Na šta tebe to podseća? Da li možemo još nešto da dodamo tu?“...“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„Važno je i što sam lično učestvovala u igri sa decom i bio mi je neobičan taj nepredvidivi momenat kuda sve ovo ide i kada se igra završava. Međutim, kasnije se to pretvara u neku lepotu nepredvidivosti i momenta iznenađenja gde dobijamo nešto interesantno poteklo od dece iz igre, neplanirano, i to je ono najlepše u dečjoj igri.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„...pozivala sam i decu ostalih grupa da nam se pridruže i na taj način deca su shvatila koliko mogućnosti za istraživanje i eksperimentisanje postoji i tako dobila slobodu da sami isprobavaju i dolaze do različitih rešenja.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

Sagledavanjem perspektive vaspitača možemo izdvojiti sledeće načine podrške igri i učešća u igri *Andramoljama* u vrtiću: obezbeđivanje uslova za igru i strukturiranje prostorne celine, povezivanje ove vrste materijala sa aktuelnim projektima sa decom u vrtiću, proširivanje igre pitanjima, učešće u igri iz uloge saigrača, podsticanje igre dece različitog uzrasta.

Može se uočiti da se načini podrške građenju igre koje ističu pedagog i vaspitači u izvesnoj meri preklapaju – i pedagog i vaspitači govore o podršci kroz strukturiranje prostorne celine, vlastito učešće u igri i povezivanje ove vrste materijala sa aktuelnim projektima sa decom. Ono što se razlikuje, tj. gde se dodatno ističe uloga pedagoga u podršci građenju igre jeste njegovo učešće u podsticanju vaspitača na refleksiju kroz dijalog o načinima podrške igri, čime se otvara i pitanje pruženih i očekivanih mogućnosti u interakciji dece sa materijalom.

Neki od navedenih načina učešća pedagoga i vaspitača u podršci igri *Andramoljama*, dokumentovani su i tokom procesa istraživanja u vrtiću, a nisu ušli u odabrane scene iz kojih su građenje teme koje opisuju iskustva dece i odraslih u igri ovom vrstom materijala. Stoga ćemo ovde izdvojiti fotografije koje prikazuju nekih od pomenutih načina učešća pedagoga i vaspitača u podršci igri, a koje je istraživač dokumentovao.



Slika 16. Razgovor vaspitača i pedagoga o strukturiranju prostorne celine



Slika 17. Učešće vaspitača u strukturiranju prostorne celine



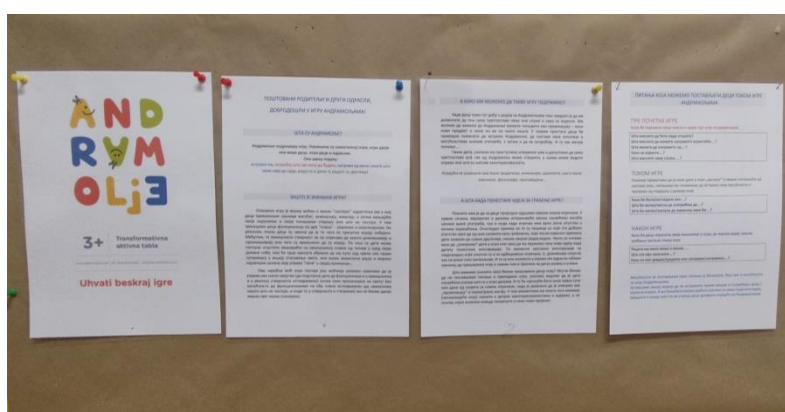
Slika 18. Unošenje novih materijala u prostornu celinu



Slika 19. Zajedničko učešće deteta i pedagoga u organizaciji materijala u prostornoj celini



Slika 20. Zajedničko učešće dece i pedagoga u dokumentovanju procesa igre



Slika 21. Poziv roditeljima da se uključe u igru *Andramoljama* (kreirao pedagog na osnovu uputstva koje prati *Andramolje*)

Kako smo ovom studijom težili da sagledamo iskustva igre *Andramoljama* ne samo dece i vaspitača, već i roditelja, neophodno je osvrnuti se na činjenicu da nije zabeležena nijedna scena igre u kojoj su učestvovali roditelji. Ovom pitanju ćemo se vratiti u okviru *Kritičkog osvrta na*

proces istraživanja, a u ovom delu predstavljamo perspektivu pedagoga i vaspitača o učešću roditelja u igri sa decom u zajedničkom prostoru vrtića u kome se nalaze *Andramolje*.

„U startu je bila primetna zainteresovanost roditelja za novoformiranu celinu gde su se nalazile Andramolje. Mnogi roditelji su primetili novinu u zajedničkom prostoru i komentarisali kako je zanimljiva, raspitivali se o mogućnostima njene nabavke, ali je bavljenje Andramoljama kod nekih ostalo na komentarisanju i posmatranju dece u igri.“

(Pedagog, izvod iz intervjuja)

„Moj utisak je da su se roditelji na samom početku poprilično zainteresovali za celinu u kojima su se nalazile Andramolje, prvenstveno iz radoznalosti, jer nisu znali o čemu se tu zapravo radi i čemu celina služi, dok su kod ostalih zajedničkih prostora znali tačno čemu svaki deo služi, na primer ovde sa detetom mogu da pročitam neku priču, ovde se igramo sa senkama itd. Bilo je prilika gde su se roditelji kvalitetno uključivali u igru sa decom, dok je kod nekih roditelja ta igra sa decom trajala jako kratko, zbog žurbe.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

„Zainteresovanost roditelja postoji, i roditelji se ovde jesu više uključivali nego u druge zajedničke celine. Pojedine je privukao baš momenat da se tu nešto snima i beleži i da je to neko istraživanje za koje je njihovo dete pokazalo zainteresovanost i učinilo da se osećaju posebno. Drugima je opet to bilo odbojno [činjenica da se proces igre snima] i zato nisu želeli da se uključe. Ima i roditelja koji bi se i više uključili, ali nemaju vremena.“

(Vaspitač grupe u godini pred polazak u školu, izvod iz intervjuja)

„...primetno je da su se uvek jedni isti roditelji uključivali, dok su drugi bili nezainteresovani. S obzirom da je uključivanje roditelja uglavnom bilo kada se nije snimalo, mogu da zaključim da ljudi tada imaju neku vrstu blokade i manjak slobode nego u situacijama kada znaju da su sami sa svojom decom.“

(Vaspitač mlađe grupe, izvod iz intervjuja)

Predstavljena perspektiva pedagoga i vaspitača o učešću roditelja u igri sa decom u prostornoj celini u kojoj se nalaze *Andramolje*, ukazuje da su roditelji najčešće iskazivali zainteresovanost za sam materijal za igru i način na koje njihovo dete učestvuje u igri sa ovom vrstom materijala. To je u skladu i sa sledećim uvidima istraživača, zabeleženim tokom istraživanja:

„Pokušavam da ispratim da li pri dolasku i odlasku, roditelji sa decom komuniciraju o Andramoljama, ili se igraju u ovoj prostornoj celini. Desila se jedna interesantna situacija. Kada je mama od L. došla po nju, stale su ispred Andramolja i pričale o njima. Kada sam ja naišla, mama me je pitala kako teče istraživanje i kako se deca igraju. U tom momentu je L. mami tiho rekla: „Je l znaš da se ovo snima?“ I pokazala joj GoPro kameru koja stoji iza nas. Mama se nasmejala i potvrdila da zna (jer su roditelji o svemu obavešteni kroz saglasnost), ali se nakon toga još kratko zadržala u razgovoru, pre nego su otišle kući.“

(Izvod iz istraživačkih beleški)

Ono što se razlikuje u perspektivi istraživača i praktičara, je što vaspitači ističu da su svedočili i situacijama u kojima su roditelji uzeli učešće u igri u okviru ove prostorne celine, ali te situacije nisu dokumentovane. Kako je istaknuto – upravo je saznanje da se igra snima, verovatno doprinelo i ustezanju roditelja da uzmu učešće u igri, što se može povezati i sa činjenicom da je tokom istraživanja zabeleženo tek par situacija u kojima su vaspitači uzeli učešće u igri. Stoga će ovi uvidi dodatno biti elaborirani u okviru zaključnih razmatranja, ali i kritičkog osvrtu na proces istraživanja.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREDLOG SMERNICA ZA PODRŠKU PEDAGOŠKOG POTENCIJALA MATERIJALA ZA IGRU

Biti vaspitač svakako zahteva znanje, ali umeti vaspitavati znači od vaspitanja napraviti stvaralački čin.
(Marjanović, 1979, str. 31).

Predstavljena studija, koja za postavljeni predmet istraživanja ima pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću, usled onto-epistemološkog, ali i metodološkog okvira iz kog pristupa ovom pitanju, nema tendenciju da ponudi univerzalne zaključke i smernice. Naprotiv, kada sagledamo sve uvide do kojih smo došli tokom teorijskog, ali i empirijskog istraživanja, o pedagoškom potencijalu materijala za igru možemo govoriti tek na osnovu lokalizovanih iskustava stvaranja materijala za igru i same igre, sagledanih iz perspektive istraživača, te načina na koje ona korespondiraju sa onto-epistemološkim postavkama studije. Ipak, posedovati lokalizovano iskustvo ne znači da uvidi koji se na osnovu njega grade ne mogu doprineti proširenju teorijskog i praktičnog razumevanja istraživane teme. Potreba da se doprinosi studije sagledaju kroz njene zaključke i smernice za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru, nameće potrebu autora da ukaže da se kroz ovo poglavlje prelamaju ne samo empirijski uvidi, već i onto-epistemološka razmatranja, čineći jedan koherentni okvir razumevanja pedagoškog potencijala materijala za igru. Stoga ćemo se u ovom delu osvrnuti na ključne koncepte koji su inspirisali studiju, kao i na kakve zaključke upućuje njihovo ukrštanje sa empirijskim nalazima.

Ontološki okvir studije, tačnije Merlo-Pontijev pristup, inspirisao je promišljanje iskustva igre i interakcije na relaciji dete-materijali-deca-odrasli kroz koncept otelovljenja, kao razumevanja da „naša tela za nas nisu objekti, već su sastavni deo subjekta koji opaža“ (Csordas, 1990, str. 36) i kao takva učestvuju u građenju odnosa sa svetom. Razumevanje iskustva igre kao otelovljenog, doprinelo je da u procesu sagledavanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, usmerimo pažnju na načine na koje se unutrašnji procesi učesnika igre otelovljuju, kroz pokrete, gestove, mimiku, verbalizaciju, afektivne akcije. Drugi važan koncept koji je inspirisao ovu studiju, jeste percepcija, i to na dva načina: prvi se tiče razumevanja da percepciju, kao temeljni kvalitet ljudskog iskustva ostvarujemo kroz tumačenje, što opisuje interpretativni odnos istraživača prema istraživanju fenomena; drugi se tiče načina na koji sagledavamo građenje značenja u igri. Iz perspektive Merlo-Pontija – složene interakcije između misli i akcije određuje struktura percepcije, koja predstavlja građenje značenja o sebi i svetu (Welsh, 2013). Koncept percepcije doprineo je da u sagledavanju iskustva igre *Andramoljama*, prepoznamo procese u kojima se dešava interakcija misli i akcije, te kojim značenjima vode ti procesi. Dalje je fenomenologija tela inspirisala studiju da kroz koncept intersubjektivnosti ne ostanemo na nivou sagledavanja individualnih konstrukcija građenja značenja u igri, već da razumemo kako deljeno iskustvo, kroz interakcije dece sa drugom decom, materijalima i odraslima vodi građenju zajedničkih značenja, ali i sveukupnom građenju igre.

Ontološki okvir studije pružio je osnovu i za sagledavanje iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* kao fenomena društvene prakse – rezultat kompleksnih akcija i odnosa nastalih u okviru određenog društvenog konteksta. Fenomenologija prakse doprinela je da kroz akcije koautora predstavimo njihovo iskustvo stvaranja materijala za igru, te da sagledamo kako je to iskustvo oblikovao odnose koautora prema pedagoškom potencijalu materijala za igru.

Epistemološki okvir studije inspirisao je naše razumevanje odnosa na relaciji deca-materijali-odrasli, te agencnost koju nosi sam materijal u tom odnosu. Iz socio-kulturne perspektive, pedagoški potencijal materijala za igru sagledavamo kroz razumevanje da materijali za igru nisu statični, pasivni prenosioci znanja već su i „nosioci kulturnih vrednosti i dominantnih diskursa i kao takvi utiču na građenje značenja u određenom kontekstu“ (Nordtømme, 2016, str. 13). Time u studiji promišljamo implicitne pedagogije odraslih iz kojih oni pristupaju kreiranju materijala za igru, ali i iz kojih ulaze u igru sa decom. Socio-materijalni pristup inspirisao je studiju kroz sagledavanje kompleksnosti i fluidnosti odnosa između materijalnog i ljudskog delovanja.

Prethodno smo istakli da materijali nisu statični prenosioci znanja, već nosioci kulturnih vrednosti, ali bez interakcije sa decom i odraslima, materijali za igru predstavljaju tek materijalne elemente sa određenim fizičkim svojstvima. Njihovo značenje nastaje i transformiše se kroz odnose koji se grade u interakciji sa njima. Ovakvo razumevanje doprinelo je da istražimo kako se u socio-materijalnim interakcijama određeni odnosi i nove veze grade, dok se drugi odupiru povezivanju, ili raskidaju, te kakvu ulogu materijali imaju u tom procesu. Pedagogija prostornosti, kao deo socio-materijalnog pristupa, inspirisala je naše promišljanje prostora vrtića kao „relacione kategorije“ (Bollig & Millei, 2018, str. 10). Pedagogija prostornosti doprinela je da tokom istraživanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, pored sagledavanja interakcija na relaciji dete-materijal-deca-odrasli, sagledamo i ulogu samog fizičkog okruženja vrtića u građenju igre, te kako sam prostor u kome se igra odvija i način na koji je on strukturiran otvara (ili pak zatvara) nove mogućnosti za građenje igre i zajedničko učešće dece i odraslih u igri. Na osnovu svih iznetih postavki u okviru epistemološkog okvira, kreirali smo okvir za posmatranje igre dece i odraslih u vrtiću, kroz koji smo sagledavali na koji način se iskustvo igre otelovljuje i materijalizuje u interakciji dece sa materijalima, drugom decom i odraslima. Sagledavanje iskustva igre kroz otelovljene i materijalizovane prakse, doprinelo je uvidima o tome kako se u susretanju materijala za igru i diskurzivnih praksi otvara potencijal za transformisanje odnosa odraslih prema pedagoškom potencijalu materijala za igru.

Predstavljeni onto-epistemološki okvir doprineo je kreiranju metodološkog okvira, a sinteza uvida u odnosu na definisane istraživačke zadatke, koja će biti predstavljena u nastavku, dodatno ukazuje na isprepletanost svih aspekata ove studije.

1) *Sagledavanje pedagoškog potencijala polustrukturiranih materijala za igru kroz iskustvo koautora Andramolja*

Prvi istraživački zadatak je usmeren na sagledavanje iskustva koautora u procesu stvaranja *Andramolja*, te kakav odnos koautori grade prema pedagoškom potencijalu ove vrste materijala za igru, kako kroz lična iskustva, tako i spram načina na koje deca koriste ove materijale u igri u dečjem vrtiću.

Nalazi istraživanja, predstavljeni u okviru poglavlja *Iskustva i transformacija pristupa koautora u stvaranju Andramolja* ukazuju da proces stvaranja ove vrste materijala za igru, na osnovu iskustva koautora, predstavlja oblik društvene prakse. Ova praksa je sačinjena od mreže kontekstualno uslovljenih odnosa, akcija koautora i kolektivnog osećaja smisla koji se gradi kroz odnose i akcije. Kontekstualno uslovljeni odnosi počivaju na ličnim iskustvima i uvidima koje koautori unose u ovaj proces, a koji se kontinuirano grade i transformišu kako se razvija ideja stvaranja *Andramolja*. Akcije koje koautori pokreću u procesu stvaranja ove vrste materijala za igru, iako se mogu sagledati na individualnom planu – kroz individualno postupanje svakog od koautora, predstavljaju pre svega kolektivno iskustvo, jer su rezultat spleta kompleksnih interakcija unutar tima, ali i interakcija tima sa širim okruženjem (decom i roditeljima, saradnicima, stručnjacima itd). Upravo kolektivno iskustvo doprinosi građenju osećaja smisla koautora u odnosu na stvaranje *Andramolja*.

Iskustva koautora ukazuje da njihovo upuštanje u stvaranje materijala za igru počiva na motivu promene, kao nosećem pokretaču stvaralačkog procesa. Motiv promene ima različita značenja za koautore, ali je u njegovoj osnovi potreba da se pruži lični doprinos rešavanju nekog problema koji koautori prepoznaju kao važan. Upravo motiv promene upućuje na širi kontekst iz koga deluju koautori, kroz načine na koje oni sagledavaju različita pitanja i probleme koje prepoznaju kao relevantne u okviru svoje profesije.

Nalazi istraživanja ukazuju da je osećaj smisla koautora zasnovan na emocijama i doživljajima nastalim u interakciji sa svetom i samim materijalima za igru, u odnosu na koje koautori tumače da stvaranje *Andramolja* doprinosi ostvarenju promene koja je u korenu motiva, a koji je podstakao koautore da se upuste u ovaj proces.

Na osnovu sagledavanja iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*, može se uvideti da motiv promene može biti pokretač stvaralačkog procesa, ali da bi se stvaralački proces dalje razvijao, potrebno je istraživanje, učenje i eksperimentisanje u praksi. Proces stvaranja *Andramolja* može se sagledati kao transformativan, kako po sam oblik materijala za igru, tako i po odnos koautora prema njegovom pedagoškom potencijalu. Materijali za igru koji su predmet ove studije su se u procesu njihovog stvaranja transformisali u odnosu na uvide do kojih su koautori dolazili istraživanjem, ali i isprobavanjem u praksi. Ovaj proces je dinamičan i cikličan, te se u iskustvu koautora jasno sagledava promena njihovog odnosa prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*, tokom procesa stvaranja i transformacije samog materijala za igru. Na osnovu ovog procesa, koautori su gradili uvide o pedagoškom potencijalu *Andramolja*, koji prvenstveno sagledavaju kroz sledeće mogućnosti koje sam materijal pruža za razvoj igre:

- a) Mogućnost samog materijala da kod deteta pokrene stvaralačke procese. Ova mogućnost se ispoljava iz perspektive koautora onda kada se dete upušta u sagledavanje svojstava samog materijala, zatim eksperimentiše uočenim svojstvima materijala, kako bi kreiralo značenja materijala na osnovu ovog procesa;
- b) Mogućnost materijala da podstakne građenje obrazaca u igri, koje deca mogu kasnije da prenesu i u druga okruženja. Koautori ističu da ova vrsta materijala za igru doprinosi uočavanju određenih obrazaca u igri koje deca prihvataju, a zatim u budućim igrama i drugim situacijama, koristeći druge materijale, koriste ove uočene obrasce;
- c) Svojstva materijala koja podstiču kod dece rezilijentnost i istrajnost u igri. Iz perspektive koautora, ova vrsta materijala za igru ima takva svojstva da u interakciji sa decom može pružati otpor, što podstiče decu da menjaju svoje početne zamisli i tragaju za novim značenjima materijala u igri, kako bi se interakcija sa materijalom, a time i sama igra očuvala.
- d) Svojstva materijala koja podstiču saradnju među decom, kao i između dece i odraslih u igri, koautori vide kao još jedan potencijal ove vrste materijala za igru. Oni ističu da sama forma ove vrste materijala pruža mogućnosti da se više dece igra istovremeno, kao i da se u igri delje značenja i pregovaraju pravila.
- e) Svojstva materijala kojima se bogate dečja senzorna iskustva i estetski doživljaj koautori takođe smatraju značajnim potencijalom ove vrste materijala za igru. Stoga je, iz perspektive koautora, potrebno da oni ne budu zasićeni bojama i fiksiranim značenjima, već da budu sačinjeni od prirodnih i ekoloških materijala, svedenih boja i sa različitim teksturama.

Možemo reći da je iskustvo stvaranja *Andramolja* materijalno-diskurzivno i da kao takvo doprinosi profesionalnom razvoju koautora. To je u skladu sa nalazima drugih istraživanja koja ukazuju da odrasli tokom kreiranja materijala za igru i praćenja dečje igre, menjaju sopstveno razumevanje dečje igre, uloge materijala u igri, ali i uloge odraslog u podršci građenju igre (Simoncini & Lasen, 2021). Transformativnost odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* ogleda se u premeštanju fokusa sa posmatranja mogućnosti koje materijal svojom formom pruža, na potencijale materijala čije ispoljavanje se podržava u zajedničkom učešću dece i odraslih u igri, te doprinosu odraslog građenju igre. Ova promena fokusa rezultat je građenja iskustva u odnosu na stvaranje *Andramolja*, a strukturu tog iskustva čine svi prethodno opisani procesi: motiv promene kao pokretač procesa stvaranja materijala za igru; istraživanje, isprobavanje, eksperimentisanje u praksi radi dolaženja do uvida kroz kontinuiranu refleksiju; transformacija materijala zasnovana na uvidima; građenje kolektivnog osećaja smisla u odnosu na stvaranje materijala za igru. Doprinos odraslog građenju igre, kao suštinska promena u odnosu koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*, ogleda se kroz ulogu odraslog u bogaćenju dečjeg iskustva u igri unošenjem novih značenja i ideja za dalji razvoj igre, ali uz uvažavanje konteksta, tj. uz poštovanje postavljenog okvira igre. Nalazi istraživanja ukazuju na potrebu da odrasli u pružanju podrške ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru, u interakciju sa decom i materijalima ulazi kao saigrač koji sa decom gradi koautorski prostor igre (Krnjaja, 2012a), što vodi transformaciji svakog učesnika ovog procesa: materijal biva transformisan u svom obliku,

deca kroz bogaćenje iskustava, što dalje vodi njihovom razvoju i učenju, a odrasli kroz nove uvide do kojih u tom procesu dolazi, što dalje vodi njegovom profesionalnom razvoju.

2) *Sagledavanje iskustva različitih učesnika (vaspitača, stručnih saradnika, dece, roditelja) u igri Andramoljama u dečjem vrtiću*

U okviru drugog istraživačkog zadatka težili smo da kroz sagledavanje iskustva različitih učesnika (vaspitača, stručnih saradnika, dece, roditelja) u igri *Andramoljama* u dečjem vrtiću razmotrimo pedagoški potencijal ove vrste materijala za igru. Pre nego se upustimo u sintezu nalaza do kojih smo došli u istraživanju iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću, značajno je istaći da u ovoj studiji polazimo od razumevanja da iskustva učesnika ne možemo sagledati u potpunosti, te se i pedagoški potencijal materijala za igru sagledava tek u domenu lokalizovanih iskustava koje smo uspeli da ovim istraživanjem obuhvatimo, a koja su zasnovana na tumačenju istraživača.

Nalazi istraživanja iskustva igre u vrtiću ukazuju da materijali za igru u interakciji sa decom i odraslima ne predstavljaju samo objekte sa određenim fizičkim svojstvima, već oni postaju deo strukture dečjeg iskustva, ali i iskustva odraslog i kao takvi značajni su, kako za građenje igre, tako i za građenje pristupa kojim odrasli pruža podršku igri. Isprepletanost odnosa materijala za igru i strukture samog iskustva sagledavamo kroz ključne uvide u odnosu na igru dece i odraslih u vrtiću, koje predstavljamo u nastavku.

U prvim interakcijama sa materijalima za igru koje nisu imala u svom prethodnom iskustvu, deca se upuštaju u *istraživanje* koje je usmereno najpre na sagledavanje strukture, oblika, funkcije, te sveukupnih svojstava materijala. Iskustvo igre *Andramoljama* u vrtiću ukazuje da u prvim kontaktima sa materijalom za igru, deca najpre na individualnom planu stupaju u interakciju sa materijalom, pokušavajući da sagledaju njegova svojstva, ali i da istraže obrasce koji nastaju kombinovanjem različitih materijala. U tim prvim interakcijama fokus deteta je na pokušaju da „otkrije“ značenje materijala, što se ispoljava kroz česta pitanja: šta je ovo, čemu ovo služi, kako da se igram sa ovim itd. Kada sagleda svojstva materijala i poveže ih sa svojim prethodnim iskustvom, dete napušta težnju da sazna značenje i upušta se u proces građenja značenja u odnosu na materijal za igru, a koji inspiriše dalji tok igre. Ono što se može izdvojiti kao ključni uvid, koji je izronio iz nalaza ove studije, je da decu motiviše na dalje istraživanje i često vodi proširivanju simboličkog značenja u igri kada pronalaze novi obrazac povezivanja svojstva materijala, koji su do tada koristili na uobičajen način. Čak i kada se deca susretnu sa materijalima tipičnih oblika, za koje možemo pretpostaviti da ih već imaju u svom iskustvu (na primer oblik lopte), a u igri odmah ne pronalaze obrazac kojim ih mogu povezati sa drugim materijalima, otvorena mogućnost za različite interakcije sa materijalima ih podstiče da tragaju za novim značenjem. Uvide da sama svojstva materijala pozivaju decu na istraživanje, možemo dovesti u vezu sa „alfabetom ili gramatikom materijala“ (Gandini, 2005, str. 13), o kome govore predstavnici Ređo pedagogije kada opisuju potencijal materijala da pokrene kod dece istraživačke, ali i stvaralačke procese. Svojstva materijala su statična i ona tek u interakciji deteta sa materijalom doprinose da se razvija njegov „alfabet“, tj. mogućnost da dete materijalu pripíše određenja značenja u igri.

U istraživanju iskustva igre *Andramoljama* u vrtiću došli smo do spoznaje da kada se pokrene proces građenja značenja u interakciji sa materijalom, to neretko vodi snažnim emocionalnim doživljajima, koje deca najčešće iskazuju kroz *afektivne akcije*. Afektivne akcije upućuju na otelovljenje iskustva igre i kroz njih je moguće sagledati unutrašnje procese građenja značenja, te u kakvom su oni odnosu sa materijalima za igru. Iz perspektive fenomenologije tela, kada se pokrene proces građenja značenja u igri, u percepciji deteta materijali za igru ne predstavljaju puku kopiju njihovih svojstava u stvarnosti. Materijali za igru se na imaginarnom planu ne pojavljuju kao opažana stvar, već kao „afektivno značenje stvarnih objekata“ (Sardello, 1974, str. 411). Nalazi našeg istraživanja ukazuju da kada u igri materijal dobije afektivno značenje u dečjoj percepciji, to se u izrazu deteta najčešće odražava kroz njegove afektivne akcije, koje se na nivou neverbalne komunikacije ispoljavaju kroz ubrzane i/ili snažne pokrete tela i intenzivnu

facijalnu ekspresiju, dok se na nivou verbalne komunikacije ispoljavaju kroz ubrzan govor i povišen ton. Iako su opisane afektivne akcije predstavljale dominantan način komuniciranja emocionalnih doživljaja u igri tokom istraživanja u vrtiću, nisu sve dečje afektivne akcije istog intenziteta, te neke mogu proći nezapaženo. Iskustvo igre u vrtiću pokazalo je da različita deca na različit način ispoljavaju afektivne akcije, kod neke dece su one izraženije i lako uočljive, dok se kod druge dece one izražavaju suptilnije – kroz promene intenziteta interakcije deteta sa materijalom, ali bez snažnih neverbalnih i verbalnih gestova. To upućuje da je značajno da odrasli bude osetljiv na različite načine na koje deca grade interakciju sa materijalom i komuniciraju svoje doživljaje sa okruženjem, te da svoj fokus ne usmerava samo na decu čije su afektivne akcije intenzivne i transparentne.

Potencijal materijala za igru da pokrene afektivne akcije, ogleda se u njegovim svojstvima koja upućuju na višeznačenjsku formu, tj. pruženu i očekivanu mogućnost da dete kroz povezivanje svojstva materijala sa svojim prethodnim iskustvom izgradi značenje koje može da inspiriše dalji tok igre. Dakle, materijali koji imaju višeznačenjsku formu doprinose da deca koja u igru unose različita iskustva, u interakciji sa istim materijalom grade različita značenja, što dalje doprinosi bogatstvu različitih ideja u igri.

Istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću doprinelo je sagledavanju procesa kroz koji se *grade, dele i pregovaraju značenja* u igri. Prethodno opisane afektivne akcije najčešće se javljaju u trenutku kada dete pripiše značenje materijalu, ili iz perspektive Merlo-Pontija – kada se značenje „zalepi“ za materijal (MacRae, 2008, str. 191), jer je svojstva materijala dete povezal sa svojim prethodnim iskustvom, čime značenje materijala u dečjoj percepciji dobija novi smisao. Nalazi istraživanja ukazuju da nakon što dete konstruiše značenje koje je njemu smisleno, ono najčešće pokušava da to značenje kroz intersubjektivne odnose sa drugom decom i odraslima podeli i pregovara u igri. Proces deljenja i pregovaranja značenja je u našem istraživanju predstavljao osnovu za razvoj igrovnog plana, jer su deca tokom građenja simboličkih značenja u igri bila u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem upravo kroz deljenje, prihvatanje i pregovaranje značenja. Jednako kao i kod afektivnih akcija, i u odnosu na pregovaranje značenja u igri, materijal koji ima višeznačenjsku formu i koji može podržati građenje različitih obrazaca, ima veći potencijal da podrži deljenje i pregovaranje značenja u odnosu na materijal čiji su značenje i forma unapred određeni.

Način na koji se značenja u igri dele i pregovaraju zavisi pre svega od *kvaliteta odnosa* deteta sa drugom decom i odraslima. Posmatranjem igre mogu se prepoznati kompleksni procesi građenja odnosa u igri, te kakav doprinos tome pružaju materijali za igru. Kroz iskustva igre dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću moguće je sagledati odnose deteta prema svom načinu učešća u igri, odnose među decom, među decom i odraslima, kao i odnos dece i odraslih prema materijalima za igru (Pavlović Breneselović i saradnici, 2022). U istraživanju su izdvojeni i nalazi koji ukazuju da potrebu da grade igru sa vršnjacima i odraslima deca izražavaju kroz deljenje značenja (ekspliciranje značenja materijala u igri), ali i kroz prisvajanje značenja koje su drugi pripisali materijalu. Jednako tome, kada se dešavaju mimoilaženja u pregovaranju značenja, tačnije – kada deca sa drugom decom i odraslima ne uspeju da povežu značenja materijala u igri, to najčešće vodi prekidu komunikacije, a time i prekidu u građenju odnosa u igri. Uloga materijala za igru u predstavljenim procesima je da svojim svojstvima ne zatvara mogućnosti, već doprinosi građenju veza između različitih značenja u igri, što dalje vodi građenju odnosa kroz uzajamno podešavanje učesnika igre.

Sagledavanje odnosa u igri neodvojivo je od promišljanja *doprinosa odraslog građenju igre*. Kako je prethodno istaknuto, materijal za igru ima određena svojstva koja su statična, a potencijal ispoljavaju tek u interakciju sa detetom. Da bi materijal ispoljio svoj potencijal u igri, neophodno je da doprinosi građenju novih obrazaca izražavanja, čime postaje imanentan prirodi same igre. Obrasci izražavanja predstavljaju kombinaciju svojstava materijala, strategija njegovog korišćenja koje je dete razvilo tokom transformacije materijala, kao i značenja koja je u tom procesu materijal dobio, a koja su obogatila dečja iskustva (Schwall, 2005). U interakciju sa materijalima deca svakako ulaze sa svojim već izgrađenim unutrašnjim obrascima, ali suštinska uloga odraslog u toj

interakciji je da kroz promišljenu podršku deca grade „nove, složenije obrasce“ (Gandini, 2005, str. 15).

Za podršku odraslog građenju igre neophodno je da on prepozna obrasce koje deca razvijaju u igri, kako bi razumeo kontekst igre i kako bi doprineo da se kvalitet tog konteksta proširi i produbi. Odrasli to čini kroz negovanje igrovnog pristupa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022), koje se ogleda ne samo u kreiranju inspirativnog fizičkog okruženja i obezbeđivanju inspirativnih materijala za igru, već i kroz učešće odraslog u igri preuzimanjem različitih uloga u odnosu na otvorenu, proširenu i vođenju igru.

Nalazi našeg istraživanja ukazuju da su vaspitači i stručni saradnik-pedagog kao učesnici istraživanja u vrtiću, podršku građenju igre pružali dominantno kroz strukturiranje prostorne celine u kojoj se nalaze *Andramolje*, kao i kroz unošenje novih nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala za igru u ovu celinu. Takođe, odrasli su obezbeđivali vreme i uslove za nesmetanu igru dece u ovoj prostornoj celini, ali su pronalazili i načine da *Andramolje* kao materijal za igru povežu sa projektima sa decom koji se razvijaju u različitim grupama. U istraživanju je zabeležena jedna planirana situacija učenja u kojoj je vaspitač *Andramolje* koristio kao sredstvo za podupiranje istraživanja različitih mešavina (scena: *Miksture*). U toj situaciji vaspitač je težio da učenje i istraživanje zasnuje na igrovnom obrascu (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022), pre svega kroz „dinamičnost, dobrovoljnost, podsticanje dece da preuzmu inicijativu, ali i kroz negovanje posvećenosti“ (Ibid, str. 25) prilagođavanjem ritma dana i stvaranjem mogućnosti da deca nastave da istražuju mešavine.

Kako negovanje igrovnog pristupa najpre podrazumeva različite oblike učešća odraslog u igri, značajno je istaći da nisu zabeležene situacije u kojima vaspitači ili stručni saradnik-pedagog, kao učesnici istraživanja u vrtiću, ulaze u ulogu saigrača sa decom ili preuzimaju druge načine podrške građenju igre, mimo prethodno opisanih. Jedina situacija u kojoj je vaspitač učestvovao u igri sa decom iz uloge saigrača, zabeležena je u mlađoj jaslenoj grupi (koja nije zvanično uzela učešće u istraživanju), a tokom koje je vaspitač u kontinuiranoj verbalnoj interakciji, podržavao decu da istražuju svojstva *Andramolja*, ali je i sam modelovao istraživanje mogućnosti kombinovanja različitih elemenata ove vrste polustrukturiranih materijala za igru.

Pošto je istraživač iskustvo igre u vrtiću pratio dominantno kroz učesničko posmatranje, može se konstatovati da je najviše interakcija odraslog i dece u igri zabeleženo upravo u odnosu istraživača sa decom. U ovim interakcijama prepoznaje se potreba istraživača da podrži igru kroz prihvatanje značenja materijala koje deca dele sa njim, pregovaranje značenja, ohrabivanje dečjih inicijativa, davanje predloga koji proširuju igru, podršku u rešavanju konflikata, podršku u povezivanju dečjih ideja, uključivanje dece u igru, obezbeđivanje prostorno-vremenskih uslova i očuvanje produkata igre. Iako je istraživač u ovim interakcijama težio da podrži građenje novih obrazaca u igri, karakteristično je da svojim učešćem najčešće nije odavao utisak autentične uronjenosti u igrovni okvir, kojom bi podsticao stvaranje novih obrazaca i suštinski novog iskustva za sve učesnike igre (Krnjaja, 2012a).

Predstavljeni nalazi o načinima učešća vaspitača i istraživača u igri sa decom u skladu su sa nalazima drugih istraživanja, koja ukazuju da odrasli retko bivaju „potpuno uronjeni u igru sa decom, te da je jedno od suštinskih pitanja njihovog profesionalnog razvoja kako da u igri učestvuju kao saigrači, a ne kao facilitatori igre“ (Rodriguez, 2019, str. 103).

Ovim istraživanjem planirano je i dokumentovanje učešća roditelja u igri sa svojom decom u zajedničkim prostorima, pri dolasku ili odlasku iz vrtića. Ipak, u istraživanju nije zabeležena nijedna situacija u kojoj su roditelji delili iskustvo igre sa decom, što je opisano u poglavlju *Perspektiva praktičara o pedagoškom potencijalu Andramolja*. Iako nismo svedočili igri dece i roditelja u vrtiću, što bi zasigurno doprinelo detaljnijem razumevanju uloge odraslog u oblikovanju igre, mišljenja smo da obrasci koje roditelji dele sa svojom decom ostavljaju trag u samom iskustvu deteta, čak i kada su oni „privatizovani“, tj. kada se ne dele sa širim okruženjem. To što roditelji nisu delili iskustvo igre sa svojom decom u prostoru vrtića, može se tumačiti u odnosu na teorijska razmatranja (Gandini, 2005) i podatke istraživanja (Westerberg & Vandermaas-Peeler, 2021), da za kreiranje inspirativnog okruženja za igru polustrukturirani ili nestrukturirani

materijali sami po sebi nisu dovoljni, ukoliko se u samom okruženju ne neguje igrovni pristup. Složeniji obrasci u igri grade se onda kada odrasli biraju materijale koji „bude radoznalost i odgovaraju na dečju zainteresovanost, ali pre svega – kada odrasli u igri učestvuje kao saigrač“ (Ibid, str. 15).

Nalazi naše studije ukazuju da profesionalci u ovom vrtiću promišljaju doprinos materijala građenju igre i teže kreiranju inspirativnog okruženja za igru, ali samu podršku dečjoj igri zasnivaju pre svega na obezbeđivanju uslova za interakciju i igru vršnjaka, dok su odrasli najčešće posmatrači dečje igre. U takvom okruženju, ni roditelji nisu istinski podržani da se na javnom prostoru, kakvi su zajednički prostori vrtića, igraju sa svojom decom, ma kako taj prostor bio inspirativan i bogat materijalima za igru.

3) *Smernice za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću*

Iako su u okviru studije iskustva koautora i iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću istraživana zasebno, u razumevanju pedagoškog potencijala ove vrste materijala za igru, ne možemo ih sagledavati podvojeno, jer su istraživački procesi na ova dva plana tekli paralelno i neretko su uvidi u okviru jednog inspirisali akcije, ali i uvide u okviru drugog plana istraživanja. Ono što se kao suštinski zajedničko izdvaja za oba predstavljena iskustva, jeste to što se ona sagledavaju kao transformativna. Upravo transformativnost predstavlja noseći pojam kada promišljamo o pedagoškom potencijalu materijala za igru, i to na sledeći način:

- 1) U odnosu na dečju igru, potencijal materijala ogleda se u njegovim svojstvima koja pokreću istraživačke i stvaralačke procese, čime se u igri transformiše sam materijal, ali i dete koje sa njim stupa u interakciju.
- 2) U odnosu na podršku građenju igre od strane odraslih, pedagoški potencijal materijala za igru ogleda se u njegovim materijalno-diskurzivnim svojstvima, koja imaju „moć“ da transformišu polazne teorije odraslih i time doprinose njihovom profesionalnom razvoju.

Kada transformativnost izdvojimo kao suštinski potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću, stavljamo pred sebe izazov definisanja smernica za podršku takvom potencijalu. Dodatni izazov predstavlja kontekstualna uslovljenost svih uvida u okviru ove studije, što ukazuje da i same smernice ne mogu biti doslovno prenešene u ma koji vaspitno-obrazovni i drugi društveni kontekst. Stoga smo smernice strukturirali u odnosu na dva prethodno izdvojena načina ispoljavanja transformativnog potencijala materijala za igru, sa idejom da se one mogu prilagođavati u odnosu na različite kontekste.

Svojstva materijala za igru koja doprinose transformativnom odnosu materijala i same igre. Materijali za igru nisu samo deo prostora vrtića u smislu bogaćenja fizičkog okruženja oblicima, bojama, teksturama itd. Oni prostor „zasićuju“ značenjima, ukoliko imaju jednoznačenjsku formu, ili pak pružaju mogućnost da se kreira prostor bogat značenjima, ukoliko imaju višeznačenjsku formu. Time je važno da odrasli, kada kreira ili kada bira materijale za igru koje će uneti u prostor vrtića, promišlja o njihovim svojstvima i kako ona podržavaju transformativni potencijal materijala. U tom promišljanju odrasli mogu imati na umu sledeća svojstva, koja su u okviru naše studije ukazala na transformativni potencijal materijala za igru:

- 1) Materijali koji imaju atipične forme, kao i atipične načine kombinovanja i građenja obrazaca u igri, podstiču decu da se upuste u istraživanje. Prilikom kreiranja ili odabira materijala za igru, značajno je da odrasli promišlja da li su deca imala mogućnost da se u svom dosadašnjem iskustvu sretnu sa određenom formom i da podržavaju interakciju sa onim materijalima koji dečje iskustvo bogate drugačijim formama u odnosu na one sa kojima se dominantno susreću. Takođe, značajno je promišljati i kako određene forme doprinose da se kombinuju različiti materijali za igru, te kakve obrasce u igri deca grade njihovim kombinacijama.
- 2) Materijali svojim svojstvima upućuju na različite kvalitete značenja. Za podršku transformativnom potencijalu materijala za igru, značajno je da on ima višeznačenjsku formu, što u igri pruža mogućnost pripisivanja različitih značenja i namena istom materijalu.

Dete kroz povezivanje svojstva materijala sa svojim prethodnim iskustvom pripisuje značenje materijalu, koje može da inspiriše dalji tok igre. Materijal koji ima višeznačenjsku formu doprinosi da deca koja u igru unose različita iskustva, u interakciji sa istim materijalom grade različita značenja, što dalje doprinosi bogatim simboličkim značenjima kojima igra može da se razvija.

- 3) Materijal prema svojoj formi može podsticati rezilijentnost i istrajnost u igri. Kada materijal ima takvu formu, da se u interakciji sa decom „opire“ detetovom pokušaju da mu dodeli značenje ili namenu u igri, takvo svojstvo materijala može doprineti transformaciji igre. Deca u susretu sa materijalom koji pruža „otpor“ (ali čija forma ipak omogućava da se igra nastavi u nekom novom pravcu), tragaju za novim značenjima i namenama materijala kako bi održala igrovni plan. Stoga je značajno da u promišljanju forme materijala za igru, odrasli ima na umu i potencijalne „otpore“ koje materijal može pružiti, a koji se u igri ispoljavaju kroz nestabilnost određenih kombinacija ili neophodnu preciznost u povezivanju određenih materijala.
- 4) Prilikom kreiranja ili odabira materijala za igru, značajno je da odrasli promišlja o formi koja podržava saradnju među različitim učesnicima igre. Forme materijala za igru koje podržavaju saradnju i zajedničku igru dece i odraslih su pre svega one koje omogućavaju da se u igrovnom prostoru nalazi više učesnika istovremeno. Takvi materijali su oni velikih dimenzija, kao i zbir mnoštva „otvorenih“ materijala koji se povezuju na različite načine i čijom kombinacijom različiti učesnici mogu da nadopunjuju i nadograđuju igru. Pored navedenog, važno je da odrasli promišlja i o svojstvima materijala koja ne zahtevaju definisanje striktnih pravila i načina upotrebe, već omogućavaju da se oni pregovaraju u igri.

Opisana svojstva materijala koja mogu doprineti da se njegov transformativni potencijal ispolji u igri, nisu konačna i kontekstualno su uslovljena, ali nisu ni jedini preduslov ostvarivanja pedagoškog potencijala materijala za igru. Materijal sam po sebi, ma kakav kvalitativni potencijal nosio, tek načinom na koji odrasli podržava detetovu interakciju sa materijalom, ispoljava svoje kvalitete u punom kapacitetu i u tom smislu je njegova agensnost uslovljena delovanjem odraslog.

Doprinos odraslog ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru. Pored sagledavanja svojstava materijala, značajno je (ukoliko ne i značajnije) osvestiti iz kog pristupa mi kao odrasli podržavamo da se ova svojstva u igri ispolje, te kakvo učešće uzimamo u interakciji na relaciji dete-materijal-odrasli. Materijal prema svojim svojstvima može „pozivati“ decu na istraživanje, podsticati deljenje značenja, pregovaranje, saradnju, ali ukoliko odrasli svojim pristupom nameće očekivanja od načina korišćenja materijala u igri, on će time onemogućiti da se potencijal materijala ispolji.

Dovodeći u vezu nalaze ove studije sa teorijskim postavkama i različitim pedagoškim pristupima u kreiranju materijala za igru, možemo zaključiti da se pedagoški potencijal materijala ispoljava uvek kroz pedagoški pristup u okviru koga odrasli deluje. Smernica koja se odnosi na doprinos odraslog upućuje na to da odrasli može na različite načine modelovati podršku ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru, dovodeći u vezu prethodno istaknuta svojstva materijala sa iskustvom u igri koje teži da podrži. Kada se odrasli u igru upušta kao saigrač, transformativna suština odnosa dete-materijal-odrasli ogleda se u tome što je sama ta interakcija transformativna i po odraslog, njegova iskustva i spoznaje. U tom procesu i značenje materijala poprima „kvalitet energije“ (Cadwell et al., 2005, str. 146), putuje kroz uspostavljene relacije u igri i postaje sila promene. Ova „sila promene“ vodi do pokretanja niza akcija koje su transformativne za materijal, dete i odraslog. Stoga je u okviru smernica značajno istaknuti ne samo svojstva kakva može posedovati materijal, ukoliko težimo da on nosi potencijal transformacije, već i koje sve načine podrške odraslog u ispoljavanju ovog potencijala prepoznamo kao relevantne.

Mada smo u studiji retko ukazivali na razlike u podršci pedagoškom potencijalu materijala za igru u odnosu na poziciju iz koje učesnik ulazi u igru (vaspitač, stručni saradnik, roditelj), smatramo da je značajno ukazati na različite načine ostvarivanja podrške iz perspektive pozicija različitih učesnika. Ne možemo smatrati realnim, ali ni svrsishodnim, da svaki odrasli na isti način podržava građenje igre oslanjajući se na ispoljavanje pedagoškog potencijala samih materijala.

Kako se fokusiramo na sagledavanje pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću, prevashodno ukazujemo na doprinos odraslog iz pozicije profesionalaca koji rade u vrtiću – pre svega vaspitača i stručnih saradnika. Time ne zanemarujemo ulogu roditelja, ali smatramo da ona iziskuje detaljnije sagledavanje u vaninstitucionalnom kontekstu, što u ovom momentu prevazilazi domete naše studije.

Već je istaknuto da inspirativno okruženje samo po sebi nije dovoljno da se igra koja ima transformativni potencijal razvija. Zato je u promišljanju doprinosa odraslih ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću značajno sagledati da li su vaspitači i stručni saradnici fokusirani na obezbeđivanje uslova za igru, pružanje podrške kroz vlastito učešće u igri sa decom i „modelovanje igrovnog pristupa izvan igre“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 25).

Vaspitač najpre svojim učešćem u igri podržava da se pedagoški potencijal materijala ispolji, ostvaruje, ali i da vodi transformaciji igre. Ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru vaspitač može podržati kako kroz otvorenu, tako i kroz proširenu i vođenu igru (Osnove programa, 2018). Važno je da vaspitači načine podrške igri ne sagledavaju podvojeno, kao konačno definisane, već da podršku igri podešavaju u odnosu na potrebe da se potencijal materijala ispolji u igri. Takođe je značajno da ne pripisuju materijalu mogućnosti korišćenja samo (ili dominantno) u okviru određene situacije igre. U svakom od tri navedena načina podrške igri, jedan isti materijal može na različite načine ispoljavati svoj transformativni potencijal, što vodi bogaćenju dečjih iskustava, ali i usložnjavanju obrazaca u igri. U igri jednom vrstom materijala, vaspitač pruža podršku time što omogućava da se iz otvorene, razvije proširena ili vođena igra, i obrnuto, što doprinosi ne samo bogatijim, već i kvalitativno različitim iskustvima u interakciji sa istim materijalom.

U našoj studiji se kao značajno za ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru izdvojilo učešće odraslog u unošenju novih značenja u igru. Time vaspitač podržava da se iskustva koja su deca unela u igru, a na osnovu kojih je započeto građenje značenja, upotpune novim značenjima i novim obrascima, čime se otvara potencijal da se i sama iskustva, ali i tok igre transformišu. Unošenje novih značenja vaspitač može ostvarivati kroz unošenje novih materijala u igru (čime se otvaraju nove mogućnosti za građenje značenja), davanje predloga ili ideja u odnosu na definisana značenja u igri, ali i kroz pokretanje igre sa pravilima u kojoj materijalu sam vaspitač dodeljuje značenje.

Smernica koja se izdvaja kao važna u doprinosu vaspitača ispoljavanju i ostvarivanju pedagoškog potencijala materijala za igru, tiče se njegovog nastojanja da očuva produkte igre, kao tragove prethodnih procesa i iskustava u igri. Naime, materijal za igru sa prethodno opisanim svojstvima, ima potencijal da „čuva“ iskustvo igre, kroz materijalizaciju interakcija dete-materijal-deca-odrasli u igri. Kada vaspitač omogući da se produkti konstruisani na osnovu prethodnih interakcija ponovo unesu u igru, on time podržava potencijal materijala da iz već konstruisane forme pokrene nove ideje i dalje obogaćuje igru.

Ono što se takođe izdvaja kao važno za podršku pedagoškom potencijalu materijala za igru (a tiče se učešća vaspitača u igri), je potreba da svojim učešćem vaspitač modeluje stvaralački odnos prema igri i svetu uopšte, kroz njegovu autentičnu zaronjenost u proces igre, kao i kroz interakciju sa decom i materijalima oslobođenu ne samo zamišljenih vaspitno-obrazovnih ishoda, već i očekivanja od igre uopšte. Ukoliko vaspitač ne učestvuje u igri kao saigrač propušta priliku da transformiše vlastiti stvaralački potencijal, a time menja i pedagoški pristup igri.

Kao osnovni doprinos stručnog saradnika podršci pedagoškog potencijala materijala za igru, izdvajamo pitanje svrhe koje on može pokretati kako u odnosu na sama svojstva materijala za igru, tako i u odnosu na pristup odraslog građenju igre. Stručni saradnik vrtića može doprineti ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru kroz zajedničko promišljanje sa vaspitačima iskustva interakcije dece i odraslih sa materijalima za igru u vrtiću, kako bi kroz refleksiju učinio vidljivim pružene i očekivane mogućnosti kojima se u vrtiću modeluje igrovni pristup. Iako je kontinuirana refleksija od suštinske važnosti za osveščivanje pristupa iz koga podržavamo pedagoški potencijal materijala za igru, ona sama po sebi neće dovesti do transformacije pristupa.

Promene se dešavaju onda kada refleksija postane „okvir za akciju“ (Krnjaja, 2016, str. 97), a akcija koja vodi transformaciji pedagoškog pristupa igri podrazumeva istraživanje, isprobavanje, uvođenje promene u samu vaspitno-obrazovnu praksu vrtića, te ponovnu refleksiju o proživljenom iskustvu. U tom cikličnom procesu stručni saradnik svoje učešće zasniva na „modelovanju istraživačkog odnosa prema praksi, čime produbljuje sopstveno razumevanje promene, podstiče vaspitače da uče kroz istraživanje, ali i da se osećaju nadahnutim i uspešnim u stvaraju novog“ (Krnjaja i Purešević, 2020, str. 231).

Na kraju se možemo vratiti na početak ovog poglavlja i osvrtno na citat Aleksandre Marijanović (1979), doprinos odraslog ispoljavanju pedagoškog potencijala materijala za igru razumeti kao stvaralački čin, tokom koga odrasli kroz modelovanje stvaralačkog odnosa prema igri i stvarnosti uopšte, podržava da se transformativnost, kao suštinski potencijal materijala za igru ispolji.

6. KRITIČKI OSVRT NA PROCES ISTRAŽIVANJA

Kako ova studija počiva na ukrštanju višestrukih teorijskih i metodoloških perspektiva (Rogers, 2012), kako bi se iz različitih uglova sagledao pedagoški potencijal materijala za igru, potrebno je kritički se osvrnuti na proces istraživanja, kako bismo ukazali na mogućnosti, domete i ograničenja pristupa kakav smo negovali u istraživanju.

Polazeći od onto-epistemološkog okvira studije, metodološki okvir smo zasnovali na fenomenologiji – u okviru koje smo istraživali iskustva koautora u stvaranju *Andramolja*, i senzornoj etnografiji – u okviru koje smo istraživali iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću. Nijedan od ova dva istraživačka pristupa, kao ni načini na koje je u okviru njih organizovano istraživanje, ne predstavljaju novinu sami po sebi. Ono što ovu studiju izdvaja u odnosu na druge studije slične tematike, jeste specifična kombinacija navedenih istraživačkih pristupa u sagledavanju pedagoškog potencijala materijala za igru, kao i činjenica da je istraživanje sprovedeno kako u institucionalnom kontekstu (iskustvo igre u vrtiću), tako i u vaninstitucionalnom kontekstu (iskustvo koautora u stvaranju *Andramolja*). Time odabrani metodološki okvir, pored uvida o pedagoškom potencijalu materijala za igru, pruža uvide u prednosti i ograničenja istraživanja ove teme.

U okviru istraživanja iskustva koautora u stvaranju *Andramolja* kao izazovan za proces istraživanja izdvojio se odnos tri koautora sa autorom studije. Odnos u kome se prepliću lični i profesionalni doživljaji, rezultirao je potrebom učesnika istraživanja da u deljenju svojih iskustava od istraživača traže potvrdu da su pružili adekvatan odgovor, kao i da su verno preneli određene aspekte iskustva. Koautori su imali potrebu da istraživač potvrdi autentičnost njihovog iskustva, a razlog tome je činjenica da je zbog svoje dvostruke uloge (istraživača i učesnika istraživanja kao jednog od koautora), autor studije mogao da sagleda sveukupni proces. Ipak, bilo nam je značajno da u svojim odgovorima koautori zadrže autentičnost ličnih doživljaja procesa stvaranja *Andramolja*, na čemu smo insistirali tokom intervjuja. Dilema koja je provejavala kroz čitav proces istraživanja tiče se zapitanosti da li je to što je istraživač ujedno i učesnik istraživanja u okviru sagledavanja iskustva koautora, prednost ili ograničenje za druge učesnike, pa i za njega samog? Naš doživljaj je da smo time omogućili dolaženje do produbljenih uvida, što je vodilo potpunijem sagledavanju fenomena, a čime smo prevazišli i prepreku koja se često pripisuje fenomenološkim istraživanjima – da istraživači retko istinski učestvuju u procesima koje proučavaju, oslanjajući se umesto toga na izveštaje iz druge ruke (Gruppetta, 2004).

Istraživanje iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama* u vrtiću putem senzorne etnografije, otvorilo je mnoge mogućnosti za sagledavanje pedagoškog potencijala materijala za igru, ali je ukazalo i na potencijalna ograničenja ovakvog pristupa istraživanju.

Kao značajno za dokumentovanje iskustva igre *Andramoljama* u vrtiću izdvojila se odluka da gotovo sve situacije igre budu zabeležene putem video zapisa. To je omogućilo da tokom analize ponovo „uronimo“ u iskustva igre, proživljena tokom istraživanja u vrtiću i da to iskustvo „oživimo“ kroz seriju fotografija i dijaloga u okviru izdvojenih scena. Takođe, video snimci su doprineli da u analizi određene situacije igre sagledamo iz drugačije perspektive, u odnosu na naš doživljaj istih situacija tokom istraživanja u vrtiću. Tek nakon što smo se izmestili sa „terena“, detaljnom analizom video snimaka mogli smo da sagledamo određene procese u igri, koji u samom kontekstu nisu vidljivi.

U samom predstavljanju nalaza to nije vidljivo, ali za potpunije sagledavanje iskustva igre *Andramoljama*, ispostavilo se značajnim i to što je ista situacija dokumentovana istovremeno posredstvom različitih tehničkih uređaja. Kamera telefona najčešće je stajala blizu samog igrovnog prostora, GoPro kamera je „hvatala“ širok plan, dok je diktafon beležio verbalne interakcije koje nisu uvek bile jasne na snimcima sa ove dve kamere. To je omogućilo da određene scene budu sagledane iz različitih uglova, kao i da se verno prenesu gotovo sve verbalne interakcije.

Smatramo naročito značajnim za istraživanje odluku da su deca, pre nego što su *Andramolje* unete u prostor vrtića, nekoliko dana zajedno sa istraživačem koristila tehničke uređaje za snimanje na različite načine u svakodnevnom situacijama igre, na osnovu čega je istraživač sa

decom postigao dogovor o tome kako će se ovi uređaji koristiti u samom istraživanju. Kako su obe kamere i diktafon deci postali poznati, ali i dostupni, u samom istraživanju deca nisu imala odnos prema njima kao nečemu što je interesantnije od samih materijala za igru. To upućuje da je korišćenje različitih tehničkih uređaja u dokumentovanju istraživačkih podataka sa decom moguće, ukoliko im damo dovoljno vremena da ih upoznaju, ali važnije od toga – ukoliko im je jasna svrha samih tehničkih uređaja u istraživanju, kao i načini njihovog korišćenja u ovom procesu.

Možemo smatrati paradoksalnim to što se u ovoj studiji pokazalo izazovnijim dokumentovanje iskustva odraslih, nego što je to bio slučaj sa dokumentovanjem iskustva dece u igri. Svi odrasli koji su učestvovali u istraživanju u vrtiću (vaspitači, stručni saradnik, a naročito roditelji) na različite načine su slali poruku da je dokumentovanje kroz video zapise nešto što ometa njihovo uključivanje u igru. Vaspitači i stručni saradnik su takvu poruku slali time što su u internoj komunikaciji sa istraživačem, mimo prostora u kome se istraživanje realizuje, imali interakciju koja je bogatija komentarima i uvidima, nego što je to bilo kada uđu u prostornu celinu u kojoj se nalaze *Andramolje*, a koja se snima za potrebe istraživanja. Čak je i sam istraživač tokom svog učešća u igri najčešće ostajao iza kamere. Kako je u nalazima i zaključcima istaknuto, učešće roditelja u igri sa decom nije zabeleženo tokom istraživanja, ali su vaspitači istakli da su svedočili učešću roditelja u igri, kada se ono ne snima. Kako je već pomenuto, samo video i audio snimanje igre, može biti ograničavajuće za učešće roditelja u igri. Dodatno smo prisustvo istraživača u prostoru prepoznali kao potencijalnu prepreku za učešće roditelja u igri, međutim, ni preko GoPro kamere, kojom je uz saglasnost vaspitača i roditelja u toj prostornoj celini kontinuirano snimano, nije zabeležena igra roditelja i dece, osim situacije u kojima su deca delila iskustva sa roditeljima i prepričavala im čega su se tog dana igrali. To možemo povezati sa uvidom iskazanim u okviru zaključaka studije – da postojanje inspirativnih materijala za igru nije dovoljno, ukoliko se u tom prostoru ne neguje igrovni pristup.

Navedeni uvidi o ostajanju „po strani“ odraslih u istraživanju, iskrsavali su već tokom samog procesa istraživanja u vrtiću i pokazali su se izazovnim po istraživača i njegovo promišljanje „mere“ u kojoj je poželjno podsticati učešće odraslih u igri. Iako su svi odrasli učesnici dali saglasnost za svoje učešće u istraživanju, da bi ono bilo autentično, ipak je moralo biti dobrovoljno. Stoga nismo insistirali ni u odnosu na vaspitače i stručnog saradnika, niti u odnosu na roditelje, da se u istraživanje uključe na način drugačiji od onoga koji su sami odabrali. Time smo verovatno ograničili domete ove studije za nove uvide, ali smo zadržali autentičnost konteksta u kome je istraživanje realizovano.

Metodološkim okvirom studije definisano je da učesničko posmatranje u istraživanju iskustva igre u vrtiću podrazumeva da se istraživač uključuje u igru po pozivu dece. U prvim danima istraživanja učešće istraživača u igri dominantno je bilo zasnovano na dečjim eksplicitnim pozivima – kada ga nešto pitaju, ili kada mu se direktno obrate. Kako je istraživanje odmicalo, a iskustva igre se usložnjavala, sve više je iskrsavala potreba da se istraživač uključi u igru i mimo direktnih dečjih poziva. Ovu promenu načina učešća istraživača možemo opisati kao osećaj da u igri možemo nešto više od onoga što se dešava kada u igri ne učestvuju odrasli. Potrebno je pomenuti da promena načina učešća istraživača nije značajno odmakla od definisanog učešća po pozivu, sem što se menjalo samo shvatanje na koje sve načine deca „pozivaju“ istraživača da se uključi u proces igre. Pored eksplicitnih poziva, istraživač je određene interakcije tumačio kao implicitni poziv dece za njegovim učešćem u igri. Pre svega, situacije u kojima deca ne uspevaju u samostalnoj interakciji sa materijalom, ili u interakciji sa materijalom i vršnjacima, da prepoznaju određeni obrazac, ili da dogovore određena značenja, istraživač je razumeo kao poziv da doprinese da se određeni obrazac uoči ili da doprinese pregovaranju mogućih značenja materijala. Takođe, situacije u kojima su se obrasci u igri ponavljali, bez povezivanja ili nadograđivanja, istraživač je prepoznao kao poziv da u igru unese novi materijal ili novu ideju koja će dalje voditi usložnjavanju obrazaca. Momente u kojima su deca delila značenja materijala sa istraživačem, tokom analize iskustva igre prepoznali smo kao deljenje moći u igri i poziv istraživaču da se uključi u igru. Ovaj poziv istraživač nije uvek prepoznavao tokom samog procesa istraživanja, te su propuštene određene prilike za njegovim uključivanjem u igru.

Možemo reći da je istraživač menjao način svog učešća kako je istraživanje odmicalo, od „perifernog učešća“ (Dwyer, & Buckle, 2009, str. 55) – u kome je u prvim danima fokus bio na posmatranju aktivnosti drugih članova grupe, do aktivnog učešća – tokom koga je istraživač doprinio građenju igre, ali da se „potpuno učešće“ (Ibid) u kome istraživač svojom autentičnom uronjenošću u igrovni okvir postaje saigrač, nije do kraja razvilo. Razlog tome može biti potreba istraživača da tokom istraživanja u vrtiću sačuva poziciju koja je definisana metodološkim okvirom, što se i prepoznaje u njegovom balansiranju između prepuštanja deci da grade tok igre i pokušaja da podeli vlasništvo sa decom nad istim tim procesom.

Tokom analize iskustva igre u vrtiću uočeno je da je nesrazmerno više situacija igre zabeleženo sa decom u godini pred polazak u školu, nego sa decom mlađe vrtićke grupe. Način na koji su deca iz mlađe vrtićke grupe stupala u interakciju sa materijalima dominantno je bio zasnovan na njihovom otelovljenom doživljaju materijala, koji je često vodio interakcijama sa materijalima koje su na granici bezbednosti. Time je po samog istraživača bilo izazovnije dokumentovanje u kome su učestvovala mlađa deca, jer je u ovim situacijama istraživač bio fokusiran na bezbednost dece, više nego na samu igru. Takođe, deca u godini pred polazak u školu su značajno više vremena provodila u igri u prostornoj celini u kojoj se nalaze *Andramolje*, jer su imala mogućnost da u ovaj prostor dođu sami, kada oni to požele, dok su deca mlađe grupe dominantno u ovaj prostor dolazila sa svojim vaspitačem.

Iako su u ovom delu istaknuta ključna ograničenja koja smo prepoznali tokom sprovođenja naše studije, smatramo da i pored predstavljenih ograničenja ona ima potencijal da doprinese budućim istraživanjima koja su usmerena na sagledavanje načina ispoljavanja pedagoškog potencijala materijala u igri, ali i načina podrške odraslog da se sam potencijal materijala ispolji.

Doprinos studije sagledavamo najpre u odnosu na način na koji su njene onto-epistemološke postavke doprinele sagledavanju kompleksnosti igre i interakcije materijalima za igru. Naime, Merlo-Pontijeva fenomenologija tela je doprinela razumevanju odnosa otelovljenih akcija i kompleksnih unutrašnjih procesa u igri, ali i kompleksnih procesa interakcije deteta sa materijalima, drugom decom i odraslima. Time ova studija pruža uvide u mogućnosti sagledavanja iskustva igre kroz njene otelovljene aspekte, ali i kroz intersubjektivne odnose koji oblikuju igru. Sagledavanje otelovljenih procesa igre u odnosu na materijalizaciju samih iskustava u igri (kroz konstruisane forme materijala za igru), smatramo značajnim, jer smo time ukazali na mogućnosti povezivanja fenomenologije tela i pedagogije prostornosti u istraživanju ovog, ali i drugih pitanja u oblasti predškolske pedagogije.

Pristup istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru koji smo negovali u ovoj studiji, doprineo je da procesi interakcije dece i odraslih sa materijalima i pregovaranje značenja postanu vidljivi, čime su i onto-epistemološke postavke studije dobile svoju materijalizovanu formu u iskustvima igre u kontekstu konkretnog vrtića. Doprinos studije prepoznajemo i u tome što sagledavanjem jednog stvaralačkog procesa, kakav je proces kreiranja materijala za igru, ukazuje na materijalno-diskurzivne procese takvog iskustva, te pruža uvide za proširenje teorijskih okvira razumevanja mogućnosti profesionalnog razvoja. Značajnim se mogu smatrati i ponuđene smernice za podršku pedagoškog potencijala materijala za igru, koje mogu poslužiti kao okosnica promišljanja praktičarima u vrtiću, ali i biti inspiracija budućim istraživanjima iz ove oblasti.

Na kraju, kao najveći doprinos studije ističemo način na koji su postavljene teorijske postavke inspirisale naše sagledavanje pedagoškog pristupa u okviru koga (i kroz koji) odrasli podržava ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru. Time smo ukazali da je ispoljavanje pedagoškog potencijala materijala za igru uvek uslovljeno pristupom kojim odrasli podržava interakciju dece sa materijalom, što je značajan doprinos kako teorijskom, tako i razumevanju uloge odraslog u građenju igre i inspirativnog fizičkog okruženja za igru, a u kontekstu Osnova programa *Godine uzleta*.

LITERATURA

- Allen-Collinson, J. (2009). Sporting embodiment: sports studies and the (continuing) promise of phenomenology. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1 (3), 279-296.
- Allen-Collinson, J. (2010). Running embodiment, power and vulnerability: Notes towards a feminist phenomenology of female running. In E. Kennedy and P. Markula (eds.), *Women and Exercise: The Body, Health and Consumerism*, (pp. 280-298). Routledge.
- Allen-Collinson, J. (2011). Intention and epochē in tension: autophenomenography, bracketing and a novel approach to researching sporting embodiment. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3 (1), 48-62.
- Allen-Collinson, J. (2016a). Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures. In S. H. Jones, T. E. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 281-299). Routledge.
- Allen-Collinson, J. (2016b). Breathing in life: Phenomenological perspectives on sport and exercise. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 11-23). Routledge.
- Al-Mansour, M. (2014). *Young children's journey into a world of play with open-ended materials: a case study of the creative play club* (Doctoral thesis). The Pennsylvania State University, The Graduate School, College of Education.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Springer Nature.
- Bahler, B. (2016). *Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas: Intersubjectivity as Dialectical Spiral (Philosophy of Childhood)*. Lexington Books.
- Bakker, N. (2017). Happiness, play and bourgeois morality: The early years of Fröbelian schooling in the Netherlands 1859–1904. In H. May, K. Nawrotzki, & L. Prochner (Eds.), *Kindergarten narratives on Fröbelian education: Transnational investigations* (pp. 35–50). London: Bloomsbury.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: The Noonday Press.
- Beck, R. H. (1960). Kilpatrick's critique of Montessori's method and theory. *Studies in Philosophy and Education*, 1(4-5), 153–162.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Oxford: Blackwell.
- Blades, G. (2021). Walking practices with/in nature(s) as ecopedagogy in outdoor environmental education: An autophenomenographic study. *Environmental Education Research*, 27(10): 1557-1558.
- Bodroški Spariosu, B. i Senić Ružić, M. (2020). Savremena kultura roditeljstva: pedagoške implikacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 7-39.
- Bollig, S. & Millei, Z. (2018). Spaces of early childhood: Spatial approaches in research on early childhood education and care. *Journal of Pedagogy*, 9, 5-20.
- Brehony, K. (2014). 'English Revisionist Froebelians and the Schooling of the Urban Poor', In M. Hilton & P. Hirsch (Eds.), *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress 1790–1930* (pp. 183–201). Routledge.
- Brehony, K. (2017). Working at Play or Playing at Work? A Froebelian Paradox Re-examined. In H. May, K. Nawrotzki & L. Prochner (Eds.), *Kindergarten Narratives on Froebelian Education: Transnational Investigations* (pp. 16–31). London: Bloomsbury.
- British Columbia Ministry of Education. (2019). *British Columbia early learning framework*. Victoria, BC : Ministry of Education, Ministry of Health, Ministry of Children and Family Development, & Early Advisory Group. Preuzeto (15.05.2022.) sa: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/earlylearning-framework>
- Bruce, T. (2021). *Friedrich Froebel: a critical introduction to key themes and debates*. London; New York: Bloomsbury Academic.

- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing learning to life: The Reggio approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Cadwell, L., Geismar Ryan, L. & Schwall, C. (2005). The Atelier: A System of Physical and Conceptual Spaces. In L. Gandini, et al. (Eds.), *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 144-169). Teachers College, Columbia University.
- Ceder, S. (2020). *Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Routledge.
- Chandler, R., Anstey, E., & Ross, H. (2015). Listening to Voices and Visualizing Data in Qualitative Research: Hypermodal Dissemination Possibilities. *SAGE Open*, 5(2). Preuzeto (03.09.2022.) sa: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015592166>
- Chen, R. (2020). Single author self-reference: Identity construction and pragmatic competence. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 1-14.
- Cheville, J. (2006). The Bias of Materiality in Sociocultural Research: Reconceiving Embodiment. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 25–37.
- Clement, J. (2017). *Spatially democratic pedagogy: a pedagogical intervention to support children's design and co-creation of classroom space. a new trajectory for Froebel's kindergarten spaces?* PhD Thesis Canterbury Christ Church University Faculty of Education
- Cresswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE publication.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. SAGE publication.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A Short Introduction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2021). Carlina Rinaldi: writings, speeches and interviews, 1984-2004. In Rinaldi Carlina (Ed.). *In Dialogue with Reggio Emilia Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). Routledge.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: inspiring play in young children*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2016). *Loose parts 2: inspiring play with infants and toddlers*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Dant, T. (2005). *Materiality and Society*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Dant, T. (2011). *Knowledge, Ideology and Discourse*. Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- De Rijke, V. (2019). *Art and Soul: Rudolf Steiner, Interdisciplinary Art and Education* (Vol. 25). Springer.
- de Valk, L., Bekker, T. & Eggen, B. (2015). Designing for social interaction in open-ended play environments. *International Journal of Design*, 9(1), 107–120.
- Denzin, N. K. (2013). The death of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353–356.
- Drew, W. F., & Rankin, B. (2004). Exploring The Creative Arts With Young Children – Promoting Creativity for Life Using Open-Ended Materials. *Young Children*, 59 (4), 38-45.
- Drummond, J. J. (2006). Phenomenology: Neither auto- nor hetero- be. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(1-2), 57–74.
- Drysdale, K. & Wong, K. (2019). Sensory Ethnography. In P. Atkinson et al. (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63.
- Eatough, V. & Smith, J. A. (2017) Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Psychology 2nd Edition* (pp. 193-211). SAGE publication.
- Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (184–202). SAGE publication.

- Eckhoff, A., & Spearman, M. (2009). Rethink, Reimagine, Reinvent: The Reggio Emilia Approach to Incorporating Reclaimed Materials in Children's Artworks. *Art Education*, 62(2), 10–16.
- Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 85–101.
- Edwards, C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4, 1-24.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Nimmo, J. (2015). *Loris Malaguzzi and the Teachers Dialogues on Collaboration and Conflict Among Children, Reggio Emilia 1990*. Zea E-Books. Book 29. Digital Commons @ University of Nebraska – Lincoln.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Routledge.
- Elwick, S. (2019). Merleau-Ponty's 'wild Being': Tangling with the entanglements of research with the very young. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (2), 149-158.
- Elwick, S. & Green, B. (2019). Merleau-Ponty's Body and Beyond? Early Childhood Studies, Philosophical–Empirical Inquiry, and Educational Research. *Qualitative Inquiry*, 26 (5), 500-506.
- Erić, M. D. i Marinković, S. S. (2018). Dete i odrasli u svetlu fenomenoloških shvatanja M. Merlo - Pontija. *Inovacije u nastavi*, XXXI (4), 89-102.
- Farver, J. A. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (4), 501-516.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research Tracing the Socio-Material*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1–7.
- Fenwick, T., Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25(1), 1–13.
- Flannery, Q. S. (2017). Locating play today. Edited by Tina Bruce, Pentti Hakkarainen and Milda Bredikyte. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. (pp. 22-33). Routledge.
- Fraser, A. (2017). *"Discovering the Leader Within: An Autoethnophenomenographic Study of Mindfulness in Educational Leadership"*. Educational Studies Dissertations. Lesley University.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three Dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education* (Doctoral dissertation). Oslo: The Oslo School of Architecture and Design.
- Fredriksen, B. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*, 3(3), 335-352.
- Frödén, S. & von Wright, M. (2018). *The Waldorf Kindergarten, International Handbook of Early Childhood Education (Part VI)*. Springer.
- Frödén, S., & Rosell, A.-L. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy-play in a Swedish Waldorf kindergarten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2nd ed.) Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 161-178.
- Gandini, L. (2005). From the Beginning of the Atelier to Materials as Languages: Conversations from Reggio Emilia. In L. Gandini, et al. (Eds.), *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 6-16). Teachers College, Columbia University.
- Gandini, L. (2015). The Whole School as an Atelier: Reflections by Carla Rinaldi. In L. Gandini, et al. (Eds.), *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 43-49). Teachers College, Columbia University.
- Geerts, E. & Carstens, D. (2019). Ethico-onto-epistemology. *Philosophy Today*, 63(4). 915-925.
- Grasseni, C. (2004). Skilled vision. An apprenticeship in breeding aesthetics. *Social Anthropology*, 12 (1), 41-55.

- Gruppetta, M. (2004). Autophenomenography? Alternative uses of autobiographically based research. U P. L. Jeffery (Ed.), *Association for Active Researchers in Education (AARE) Conference paper abstracts*. Sydney: AARE. Preuzeto (20.1.2023) sa: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/gru04228.pdf>
- Guerra, M. & Zuccoli, F. (2013). Materials from Childhood to Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1781 – 1785.
- Guerra, M. & Zuccoli, F. (2014). Unusual Materials in Pre and Primary Schools: Presence and Actions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1988-1992.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L. & Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6 (3), 37-52.
- Gustafsson, C. (2018). Montessori Education. In Marilyn Fleer & Bert van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1439-1456). Springer.
- Hackett, A. (2014). *How do families with young children (2-4 years old) make meaning in a museum?* (Doctoral dissertation). University of Sheffield.
- Hackett, A., Procter, L. & Seymour, J. (2015). Introduction: Spatial Perspectives and Childhood Studies Abigail Hackett, Lisa Procter and Julie Seymour. In A. Hackett, L. Procter & J. Seymour (Eds.), *Children's Spatialities, Embodiment, Emotion and Agency* (pp. 1-17). Springer.
- Han, J., Waddington, G., Adams, R., Anson, J., & Liu, Y. (2016). Assessing proprioception: A critical review of methods. *Journal of Sport and Health Science*, 5, 80–90.
- Hansson, H., Jansen, S. K., & Aasen, G. (2005). *Rommet som intensjonal tekst: et utviklingsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold, førskolelærerutdanningen [The room as intentional text: A development project at Vestfold University College, preschool education] (Rapport 5)*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Harper, D. (2012). Choosing a Qualitative Research Method. In A. Thompson & D. Harper (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (pp. 83-99). John Wiley & Sons.
- Howard, S. (2006). The Essentials of Waldorf Early Childhood Education. *Waldorf Early Childhood Association of North America*, 1-9. Preuzeto (30.01.2024.) sa: <https://www.waldorfearlychildhood.org/wp-content/uploads/2022/08/Essentials-of-Waldorf-Early-Childhood-Education.pdf>
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Husserl, E. (1927). *Phenomenology - Article for the Encyclopaedia Britannica* [New Complete Translation by Richard E. Palmer. (1971)]. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 2(2), 77–90.
- Ilić Rajković, A (2019). *Osnivanje i delatnost Pedagoškog društva Srbije*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Impedovo, M. A., Delserieys-Pedregosa, A., Jégou, C. & Ravanis, K. (2017). Shadow formation at preschool from a socio-materiality perspective. *Research in Science Education*, 47(3), 579-601.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2022). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives. Second Edition*. New York: Routledge.
- Jakovljević, M. (2018). Socijalna i solidarna ekonomija, U A. Matković (Ur.), *Zajednička dobra i granice kapitalizma* (str. 35-40). Beograd: Zajedničko.org/Platforma za teoriju i praksu društvenog dobra.

- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's life-worlds. In E. Johansson & E. J. White (Eds.), *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers* (pp. 39-58). Springer.
- Jones, S., Thiel, J. J., Dávila, D., Pittard, E., Woglom, J. F., Zhou, X., Snow, M. (2016). Childhood Geographies and Spatial Justice. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1126-1158.
- Jovanović, V. (2017). Participacija dece u učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu: između dogme i post-istine. U M. Stančić, A. Tadić, T. Nikolić Maksić (Ur.). *Susreti pedagoga: VasPITANJE danas* (str. 94-100). Beograd: Pedagoško društvo Srbije i Filozofski fakultet.
- Karoff, H.S. (2015). Reconceptualising Children's Play: Exploring the Connections Between Spaces, Practices and Emotional Moods. In Hackett, A., Procter, L., Seymour, J. (Eds.). *Children's Spatialities. Studies in Childhood and Youth* (pp 112-127). London: Palgrave Macmillan.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori System Examined*. University of Michigan: Houghton Mifflin.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Klemenović, J. (2014). How do Today's Children Play and with Which Toys? *Croatian Journal of Education*, 16(1), 181-200.
- Kraftl, P. (2013). Beyond „Voice“, Beyond „Agency“, Beyond „Politics“? Hybrid Childhoods and Some Critical Reflections on Children's Emotional Geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13-23.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264-277.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66(4), 541-551.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113-132). Institut za psihologiju.
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum - tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, 63, (2), 189-202.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet 3 – Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet — politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju, Knjiga 1*. Beograd: Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović - Breeselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje integrisanog pristupa učenju kroz teme/projekte*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin, B. Ljujić (Ur.). *Participacija u obrazovanju: pedagoški (p)ogledi* (str. 226-23). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Kulenović, N. (2021). Eksplanatorna moć koncepta otelotvorenja u antropologiji. *Etnoantropološki problem*, 16(2), 325-351.
- Küpers, W. (2013). A phenomenology of embodied senses: the 'making' of sense in organisational culture. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 5 (4), 325-341.

- Küpers, W. (2015). Advanced Phenomenology and Relational Ontology of Merleau-Ponty. In W. M. Küpers (Ed.), *Phenomenology of the Embodied Organization* (pp 27-90). Palgrave Macmillan, London.
- Landes, D. A. (2013). *Merleau-Ponty and the Paradoxes of Expression*. New York: Bloomsbury Academic.
- Lantz-Helm, L., & Parnell, W. (2010). Learning in a Reggio-inspired reuse center. *Networks: An On-Line Journal for Teacher Research*, 12(2), 1–15.
- Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A. Thompson & D. Harper (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (pp. 99-116). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120.
- Lazarević, M. (2023). Dečji vrtić kao prostor heterotopije. *Nastava i vaspitanje*, 72 (3), 353-367.
- Lazarević, M. i Malović, M. (2021). Praksa kupovine dečjih igračaka iz ugla odraslih. *Research in pedagogy*, 11 (1), 278-296.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leder Mackley, K. L., Pink, S. & Morosanu, R. (2015). Knowing the World Through Your Body: Children's Sensory Experiences and Making of Place. In A. Hackett, L. Procter & J. Seymour (Eds.), *Children's Spatialities, Embodiment, Emotion and Agency* (pp. 21-38). Springer.
- Lee, R. L. T., Lane, S., Brown, G., Leung, C., Kwok, S. W. H., & Chan, S. W. C. (2020). Systematic review of the impact of unstructured play interventions to improve young children's physical, social and emotional wellbeing. *Nursing & Health Sciences*, 22(2), 184-196, doi:10.1111/nhs.12732
- Lefebvre, H. (1991) *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5(2), 157.
- Louis, S., Featherstone, S., Macgraw, L., Hayes, L. & Beswick, C. (2013). *Understanding Schemas in Young Children: Again! Again!* London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Løkken, G. & Moser, T. (2012) Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315.
- Løkken, G. (2009). The Construction of “Toddler” in Early Childhood Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 35-42.
- Løkken, G. (2011). Lived Experience as an Observer Among Toddlers. In E. Johansson & E. J. White (Eds.), *Educational Research with Our Youngest, Voices of Infants and Toddlers* (pp. 161-183). Springer.
- Løndal, K. (2010). Children's Lived Experience and their Sense of Coherence: Bodily Play in a Norwegian After-school Programme. *Child Care in Practice*, 16(4), 391–407.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228–232.
- MacRae, C. (2008). *Making space: Organising, representing and producing space in Early Years Classroom* (Doctoral thesis). Manchester: Manchester Metropolitan University Library.
- Malčić, B, Marić Jurišin, S. i Klemenović, J. (2021). Faktori pedagoške (ne)kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu. *Andragoške studije*, 1, 91–105.
- Malović, M. (2019). Pedagoške implementacije komercijalizacije igrališta za decu ranog uzrasta u gradu. *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 51-70.
- Manassakis, E. S. (2019). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 1-11.
- Manning, J. (2005). Rediscovering Froebel: A Call to Re-examine his Life & Gifts. *Early Childhood Education Journal*, 32(6).

- Marić Jurišin, S. i Klemenović, J. (2018). Stavovi roditelja dece predškolskog uzrasta prema sopstvenom pedagoškom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, LXVII (1), 175-190.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta. *Predškolsko dete*, 1-2, 3-33.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete* 1-4, 85-101.
- Matković, M. i Baturina, D. (2021). Budućnost pred nama? Pristup odrasta i potencijal transformacije socijalne politike. *Soc. ekol. Zagreb*, 30 (1), 69-97.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science Learn*, 2(1), 11-11.
- Massey, D. (1993). Politics and space/time. In M. Keith & S. Pile (Eds.), *Place and the Politics of Identity* (pp. 141-161). London: Routledge.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE publication.
- McAnelly, K. (2022). *Expanding conceptions of the early childhood learning environment and autistic learners within it: A new materialist informed sensory ethnography* (Doctoral dissertation). University of Otago.
- McChesney, K., & Clarkin-Phillips, J. (2020). Space speaks: A portrait of an early childhood centre and the affordances provided by the learning environment. *Early Childhood Folio*, 24(2), 26-34.
- Merlo-Ponti, M. (1978). *Fenomenologija percepcije*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Merlo-Ponti, M. (1984). *Struktura ponašanja*. Beograd: Nolit.
- Mickey, S. (2015). *Whole Earth Thinking and Planetary Coexistence: Ecological wisdom at the intersection of religion, ecology, and philosophy*. New York: Routledge.
- Ministry of Education. (2017). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa early childhood curriculum*. New Zealand.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije – Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Miškeljin, L. (2019). Profesionalizam pedagoga – odraz postojećeg ili kreiranje mogućeg u dečjem vrtiću. U Pavlović Breneselović, D., Spasenović, V., Šefika, A. (Ur.). *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku* (str. 132-137). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Mitranić, N. (2021). The Tales of Death and Kindergarten: Becoming in Dark Encounters. *AM Journal*, 24, 41-56.
- Montessori, M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. New York: Schocken Books.
- Morgan, J. (2000) Critical pedagogy: the spaces that make the difference. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 273-289.
- Moura, E. O. de, & Bispo, M. de S. (2019). Sociomateriality: Theories, methodology, and practice. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 1-16.
- Nicholson, S. (1971). How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, 30-35.
- Nicol, J. (2016). *Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.
- Nikolić, S. i Vujović, A. (2020). Draži zajedništva: sezorni pristupi prostornim zajedničkim dobrima. *Glasnik etnografskog instituta*, 68 (1), 149-168.
- Nordtomme, S. (2012). Place, Space and Materiality for Pedagogy in Kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. Diss. Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- O'Donnell, M. (2013). *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. London: Bloomsbury Academic.

- Odegard, N. (2019). Imagine sustainable futures. Experimental encounters between young children and vibrant recycled matter. In J. Kroeger, C. Y. Myers and K. Morgan *Nurturing Nature and the Environment with Young Children: Children, Elders, Earth* (pp 124-138). London: Routledge.
- Odegard, N. (2021). *Aesthetic Explorations with recycled materials: Concepts, ideas and phenomena that matter* (Doctoral dissertation). Oslo: OsloMet – Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies.
- OECD (2021). *Canada – Starting Strong VI Country Note*. Preuzeto (03.06.2022.) sa: <https://www.oecd.org/education/school/StartingStrongVI-CountryNote-Canada.pdf>
- Ogata, A. (2004). Creative Playthings: Educational Toys and Postwar American Culture. *Winterthur Portfolio*, 39(2-3), 129–156.
- Osgood, J., & Odegard, N. (2022). Crafting granular stories with child-like embodied, affective and sensory encounters that attune to the world's differential becoming. *Australian Journal of Environmental Education*, 38, 227–241.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. In M. Kraglund & L. Otto (Eds.), *Materialitet og dannelse* (pp 33-47). Kobenhavn: Denmark's Pedagogiske Universitetes Forlag.
- Page, T. (2018). Teaching and learning with matter. *Arts*, 7(4), 1-12.
- Pairman, A. (2012). The relationship between the physical environment and learning: A blind spot in New Zealand early childhood discourse. *New Zealand Annual Review of Education*, 21, 21-45.
- Parnell, W., Downs, C., & Cullen, J. (2017). Fostering Intelligent Moderation in the Next Generation: Insights from Remida - Inspired Reuse Materials Education. *The New Educator*, 13(3), 234–250.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 2: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212–225.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu. U J. Ćirić i L. Breneselović (Ur.). *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (str. 3–11). Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018a). Građenje kvaliteta u praksi vrtića. *Odgojno – obrazovne teme*, 1-2, 25-47.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018b). Potentials of the model of collaborative evaluation in developing the quality of the kindergarten practice in Serbia. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), 242-259.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2022). Program predškolskog odgoja i obrazovanja “Godine uzleta” u Srbiji: Reggio pedagogija kao inspiracija. U E. Slunjski (Ur.), *Što nas uči Reggio?* (str. 119-137). Zagreb: Element.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. i Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M. i Sjeničić, G. (2022). *Priručnik o specifičnostima strategija vaspitača u razvijanju programa u skladu sa uzrastom dece*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Philipps, S., (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(1), 261 – 276.

- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography (3rd Edition)*. SAGE publication.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography (2nd Edition)*. SAGE publication.
- Postma, D. (2012). Education as sociomaterial critique. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 137–156.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education: Key figures, philosophies and ideas* (1st ed., ed.): Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanju delatnosti predškolske ustanove* (2019). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/2019
- Prochner, L. & Kirova, A. (2017). Kindergarten at the Dewey School, University of Chicago. In H. May, K. Nawrotzki & L. Prochner (Eds.), *Kindergarten Narratives on Froebelian Education: Transnational Investigations* (pp. 99–120). London: Bloomsbury.
- Prochner, L. (2017). Tracking Kindergarten as a Travelling Idea. In H. May, K. Nawrotzki & L. Prochner (Eds.), *Kindergarten Narratives on Froebelian Education: Transnational Investigations* (pp. 1–14). London: Bloomsbury.
- Provenzo, E. (2009). Friedrich Froebel's Gifts Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of PLAY*, 2 (1), 85-99.
- Reynolds, J. (2014). Maurice Merleau-Ponty: life and works. In R. Diprose & J. Reynolds (Eds.), *Merleau – Ponty Key Concepts* (pp. 3-8). London: Routledge.
- Ribeiro, C. R., Millei, Z., Hohti, R., Kohan, W. O., Periera Leite, C. D., Rudolph, N., Sørensen, I. K., Szymborska, K., Tammi, T. & Tesar, M. (2023). Childhood and Time: A Collective Exploration, *Journal of Childhood Studies*, 48(1), 133-147.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Rinaldi, C., Melloni, B. & Manera, R. (2022). Reggio Children zaklada – povijesni korijeni i buduće perspektive. U E. Slunjski (Ur.), *Što nas uči Reggio?* (str. 5-19). Zagreb: Element.
- Ristić, D. (2015). *Značenja delanja: sociološka analiza diskurzivnih praksi ideologije* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Rodriguez, L. (2019). *Power to imagination: An ethnography of imaginary play between children and adults at an afterschool program* (Doctoral dissertation). Los Angeles: University of California
- Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17 (7), 1-17.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Roth, W. M. (2002). Scientific investigations, metaphorical gestures, and the emergence of abstract scientific concepts. *Learning and Instruction*, 12(3), 285–304.
- Sadala, M. L. A., & Adorno, R. de C. F. (2002). Phenomenology as a method to investigate the experience lived: a perspective from Husserl and Merleau Ponty's thought. *Journal of Advanced Nursing*, 37(3), 282–293.
- Säljö, R. (2010). Learning in a Sociocultural Perspective. (Eds) Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). Elsevier.
- Sanderud, J. R. (2018). Mutual experiences: Understanding children's play in nature through sensory ethnography. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 20(2), 111-122.
- Sanderud, J. R. (2022). Playing, Sensing, and Meaning: An ethnographic study of children's self-governed play in a Norwegian nature kindergarten. Doctoral thesis, available (30.01.2024.) at:
https://www.researchgate.net/publication/363845417_Playing_Sensing_and_Meaning_An_ethnographic_study_of_children's_self-governed_play_in_a_Norwegian_nature_kindergarten
- Sardello, R. J. (1974). A Phenomenological Approach to Development: The Contributions of Maurice Merleau-Ponty. *Human Development*, 17(6), 401–423.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Schlauch, M. (2019). Learning as a Matter of Concern Reviewing Conventional, Sociocultural and Sociomaterial Perspectives. *Tecnoscienza*, 10(2), 153-172.
- Schwall, C. (2005). The Atelier Environment and Materials. In L. Gandini, et al. (Eds.), *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 16-32). Teachers College, Columbia University.
- Seamon, D. (2014) *Merleau-Ponty, Perception, and Environmental Embodiment: Implications for Architectural and Environmental Studies*. Carnal Echoes: Merleau-Ponty and the Flesh of Architecture.
- Shotwell, A. (2016). *Against purity: living ethically in compromised times*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Simoncini, K. & Lasen, M. (2021). Pop-up loose parts playgrounds: learning opportunities for early childhood preservice teachers. *International Journal of Play*, 10(1), 93-108.
- Smith, J. & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 51-80). SAGE publication.
- Smith, J. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis: a reply to the commentaries and further development criteria. *Health Psychology Review*, (5)1, 55-61.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11, 261–271.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: SAGE publication.
- Smyth, B. A. (2014). *Merleau-Ponty's Existential Phenomenology and the Realization of Philosophy*. London: Bloomsbury Academic.
- Soja, E.W. (1989) *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 12–20, 1924*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997). *The Essentials of Education*. Anthroposophic Press.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S. i Rubić, T. (2016). *Misliti etnografski. Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju i Hrvatsko etnološko društvo
- Tang, R., & John, S. (1999). The "I" in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, 23–39.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 88-92.
- Tatham-Fashanu, C. (2023). A third space pedagogy: embracing complexity in a super-diverse, early childhood education setting. *Pedagogy, Culture & Society*, 31 (4), 863-881.
- Torres, C. R. (2002). *Play as expression: an analysis based on the philosophy of Maurice Merleau – Ponty. A thesis in Kinesiology, The Graduate School, College of Health and Human Development*. Preuzeto (30.01.2024.) sa: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1123
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Vagle, M. D. (2010). Pathic pedagogies as everyday work. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (2), 142-152.
- van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press, Albany.

- van Manen, M. (2001). Professional Practice and “Doing Phenomenology”. In S.K. Toombs (Ed.) *Handbook of Phenomenology and Medicine. Philosophy and Medicine*, vol 68 (pp. 457–474). Springer.
- van Manen, M. & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and teacher education*, 18, 215-224.
- van Manen, Max. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*. 1, 11-30.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek- CA: Left Coast Press.
- Večanski Nikolić, V. (2015). *Razvojni potencijal i modaliteti korišćenja ručno izrađenih igračaka na predškolskom uzrastu* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking and organizing. *Organization Science*, 16, (4), 409–421.
- Welsh, T. (2010). *Child psychology and pedagogy, the Sorbonne lectures 1949-1952*. Northwestern University Press.
- Welsh, T. (2013). *The Child as Natural Phenomenologist: Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*. Northwestern University Press.
- Westerberg, L. & Vandermaas-Peeler, M. (2021). How teachers, peers, and classroom materials support children’s inquiry in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1259-1276.
- Wiggin, K. D. & Smith, N. A. (1895). *Froebel's Gifts*. Boston: Houghton Mifflin.
- Wohlwend, K. E., Peppler, K. A., Keune, A. & Thompson, N. (2017). Making sense and nonsense: Comparing mediated discourse and agential realist approaches to materiality in a preschool makerspace. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3) 444–462.
- Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood*.
- You, H. (1994). Defining rhythm: Aspects of an anthropology of rhythm. *Cult Med Psych* 18, 361–384.
- Zane, L. M. (2015). *Pedagogy and space – design inspirations for early childhood classrooms*. St Paul: Redleaf Press.

PRILOZI

Prilog 1. Protokol polustrukturiranog intervjua sa koautorima *Andramolja*

Uvodni deo intervjua (5-10 min)

- predstavljanje istraživanja (teme, ciljeva, očekivanja od učesnika u istraživanju).
- predstavljanje načina rada u toku intervjua (informisanje o načinu beleženja podataka i toku intervjua).

Glavni deo intervjua (oko 45-60 minuta)

U toku intervjua potrebno je obuhvatiti sledeće grupe tema (kod svih tema podsticati što detaljnije opise i referisanje na "živa" iskustva/primere koji su oblikovali konkretno sećanje):

- a) Povod za bavljenje temom materijala za igru:
 - Opišite, prema Vašem iskustvu, kako ste se upustili u bavljenje ovom temom, kada ste počeli da istražujete materijale za igru? Šta su bili vaši razlozi za to? Šta ste u tom procesu otkrili (o deci, o istraživanju, materijalima, igri...)? Šta ste otkrili o vašim kreativnim potencijalima? Šta ste otkrili da vi dalje možete u okviru ove teme?
- b) Opis iskustva procesa razvoja *Andramolja*:
 - Šta biste vi iz vašeg ugla rekli kako su nastali polustrukturirani materijali za igru pod nazivom *Andramolje*? Čime ste vi bili motivisani da se upustite u kreiranje ovih materijala?
 - Opišite proces dolaska do prvobitnog dizajna *Andramolja*, iz vašeg ugla.
 - Kako biste vi opisali zbog čega su *Andramolje* menjale svoj oblik i funkcije tokom vremena?
 - Kako vidite svoju ulogu i doprinos u procesu razvoja *Andramolja*?
 - Koji su po vama ključni momenti u procesu razvoja *Andramolja*? Zbog čega baš ove momente izdvajate kao važne?
 - Izdvojite i opišite iskustva koja ste doživeli u procesu nastajanja i razvoja *Andramolja*, a koja smatrate da su na vas posebno uticala. Kakav uticaj su ova iskustva imala na vas?
- c) Odnos koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* i sagledavanju njihovog doprinosa igri, dečjem razvoju i učenju:
 - Kakve prema vašem mišljenju mogućnosti *Andramolje* pružaju za razvoj dečje igre?
 - Kako sagledavate potencijal *Andramolja* u pogledu njihovog doprinosa dečjem razvoju i učenju?
 - Da li prepoznajete još neki pedagoški potencijal *Andramolja* koji do sada nismo pomenuli? Obrazložite. Da li imate još nekih ideja kojima bi se taj pedagoški potencijal podržao.

Prilog 2. Saglasnost za roditelje

Poštovani roditelji,

U okviru svoje doktorske disertacije bavim se proučavanjem pedagoškog potencijala materijala za igru u dečjem vrtiću. obraćam vam se kako bih od vas zatražila saglasnost da vaša deca učestvuju u aktivnostima koje ću sprovesti u okviru svog istraživanja. U narednom periodu bih zajedno sa vaspitačima i decom vaspitne grupe koju vaše dete pohađa istraživala pedagoški potencijal polustrukturiranog materijala za igru pod nazivom *Andramolje*²¹ čiji sam ja koautor.

Plan istraživanja podrazumeva da tokom marta meseca *Andramolje* budu postavljene u zajednički prostor vašeg vrtića, kako bi bile dostupne za igru i istraživanje deci različitih grupa, kao i njihovim roditeljima i drugim odraslima²². Ja bih kao istraživač boravila u vrtiću i dokumentovala načine na koje deca, vaspitači i vi zajedno koristite ovu vrstu polustrukturiranog materijala za igru.

Šta za vaše dete znači učešće u ovom istraživanju?

- Da će mene kao istraživača vaše dete upoznati i sretati me povremeno u vrtiću.
- Da ću ja kao istraživač biti prisutna u situacijama u kojima se vaše dete u vrtiću igra *Andramoljama* i da ću te situacije dokumentovati kroz vođenje beleški, fotografisanje i snimanje.
- Da će svaka situacija igre vašeg deteta *Andramoljama* biti dobrovoljna, tj. da deca neće imati zadatak da se igraju ovom vrstom polustrukturiranog materijala za igru.
- Da ću ja kao istraživač zajedno sa vaspitačima vašeg deteta u svakom trenutku voditi računa da se dete oseća prijatno u situacijama koje su deo mog istraživanja, kao i da u svakom trenutku ima priliku da odbije učešće.

Šta za vas znači učešće u ovom istraživanju?

- Da ćete mene kao istraživača povremeno sretati u vrtiću (u prepodnevnom i popodnevnom časovima kada svoje dete dovodite u vrtić ili dolazite po njega).
- Da ću ja kao istraživač biti prisutna u situacijama u kojima se vaše dete i vi u zajedničkom prostoru vrtića igrate *Andramoljama* i da ću te situacije dokumentovati kroz vođenje beleški, fotografisanje i snimanje.
- Da ćete u svakom trenutku istraživanja imati priliku da me kontaktirate povodom svih dodatnih informacija koje želite da saznate u vezi ovog istraživanja.

Podaci dobijeni u ovom istraživanju bili bi korišćeni i publikovani u mojoj doktorskoj disertaciji, a mogli bi biti korišćeni i u naučnim radovima i na naučnim skupovima. U skladu sa istraživačkim etičkim kodeksima fotografije i video zapisi će biti snimani sa fokusom na proces igre.

Ukoliko se slažete da vaše dete i vi učestvujete u istraživanju, možete potpisati ovu saglasnost i vratiti je vaspitaču vaše grupe. Ukoliko želite da saznate više o ovom istraživanju, ili imate dodatna pitanja možete me kontaktirati na e-mail: [REDACTED] ili na broj telefona: [REDACTED].

Unapred se zahvaljujem na razumevanju i zajedničkim naporima da doprinesemo dečjoj igri.

Milijana Lazarević,

Asistent na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum“ u Sremskoj Mitrovici

Doktorand na pedagogiji na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

²¹ Više o ovoj vrsti polustrukturiranog materijala za igru možete saznati putem sledećeg linka: www.andramolje.com

²² *Andramolje* će biti donirane vrtiću koji vaše dete pohađa i nakon što se istraživanje završi ostaće u zajedničkom prostoru vrtića.

Ime i prezime majke: _____

Ime i prezime oca: _____

Ime i prezime deteta: _____

U Beogradu, _____

Potpis majke

Potpis oca

Prilog 3. Protokol prvog polustrukturiranog intervjua sa stručnim saradnikom

Uvodni deo intervjua (5-10 min)

- predstavljanje istraživanja (teme, cilja istraživanja, očekivanja od učesnika u istraživanju).
- predstavljanje načina rada u toku intervjua (informisanje o načinu beleženja podataka i toku intervjua).

Glavni deo intervjua (oko 45-60 minuta)

U toku intervjua potrebno je obuhvatiti sledeće grupe tema (podsticati što detaljnije opise):

1) Opis konteksta:

- Opšte informacije o stručnom saradniku i kontekstu u kome radi: godine radnog staža, broj vaspitnih i broj objekata grupa sa kojima stručni saradnik radi.

2) Odnos vaspitača prema pedagoškom potencijalu materijala za igru u dečjem vrtiću:

- Kako biste opisali opremljenost vrtića u kome realizujemo ovo istraživanje nameštajem, opremom, sredstvima i materijalima za igru? (Potrebno je osvrnuti se i na opremljenost radnih soba i na opremljenost zajedničkih prostora i prostora na otvorenom)
- Koji materijali za igru su dominantni u ovim prostorima (strukturirani, polustrukturirani, nestrukturirani)? Zbog čega?
- Ko i kako odlučuje o nabavci materijala i bira materijale za igru kojima će biti opremljen vrtić? Kako dolazite do tih materijala, da li ih najčešće kupuje ustanova ili su pravljani ili su donirani? Setite se jedne situacije u ovom vrtiću kada su materijali za igru pravljani – ko ih pravi i u kom kontekstu (u okviru projekata, tokom akcije sa roditeljima, na neki drugi način)?
- Koliko često unosite nove materijale za igru u vrtić (sagledati u odnosu na prostore vaspitnih grupa, zajedničke prostore, prostore na otvorenom)?
- Kako biste Vi, kao stručni saradnik opisali kako deca u ovom vrtiću koriste materijale koji su im dostupni? Šta su prednosti ovih materijala za igru? Šta prepoznajete kao nedostatke?
- Koje materijale za igru Vi sagledavate kao inspirativne? Zbog čega?
- U odnosu na vaše sagledavanje inspirativnih materijala za igru, da li prostor ovog vrtića u kome realizujemo istraživanje doživljavate kao inspirativan? Obrazložite vaš odgovor. (Osvrnuti se i na prostore radnih soba, ali i na zajedničke prostore i prostore na otvorenom).
- Na koje načine kao stručni saradnik podržavate promene u prostoru vrtića u kome realizujemo istraživanje, u pravcu građenja inspirativne sredine? Da li ste imali neke akcije sa vaspitačima, decom, roditeljima u ovom vrtiću usmeren ka građenju inspirativne sredine za igru i istraživanje? Opišite ih i opišite Vašu ulogu u tom procesu.
- Šta biste promenili u prostoru ovog vrtića?
- Šta prepoznajete kao prepreke da se dese ove promene?

Prilog 4. Protokol prvog polustrukturiranog intervjua sa vaspitačima

Uvodni deo intervjua (5-10 min)

- predstavljanje istraživanja (teme, cilja istraživanja, očekivanja od učesnika u istraživanju).
- predstavljanje načina rada u toku intervjua (informisanje o načinu beleženja podataka i toku intervjua).

Glavni deo intervjua (oko 45-60 minuta)

U toku intervjua potrebno je obuhvatiti sledeće grupe tema (kod svih tema podsticati što detaljnije opise):

3) Opis konteksta:

- Opšte informacije o vaspitaču i kontekstu u kome radi: godine radnog staža, uzrast dece sa kojim trenutno radi, broj dece u grupi, specifičnosti grupe na koje vaspitač želi posebno da ukaže.

4) Odnos vaspitača prema pedagoškom potencijalu materijala za igru u dečjem vrtiću:

- Kako biste opisali opremljenost vašeg vrtića nameštajem, opremom, sredstvima i materijalima za igru? (Potrebno je osvrnuti se i na opremljenost radnih soba i na opremljenost zajedničkih prostora i prostora na otvorenom)
- Koji materijali za igru su dominantni u ovim prostorima (strukturirani, polustrukturirani, nestrukturirani)? Zbog čega?
- Ko i kako odlučuje o nabavci materijala i bira materijale za igru Vaše radne sobe? A na nivou objekta? Kako dolazite do tih materijala, da li ih najčešće kupuje ustanova ili su pravljeni ili su donirani?
- Koliko često se ovi prostori opremaju novim materijalima za igru? (osvrnuti se na prostore radnih soba, zajedničke prostore i prostore na otvorenom)
- Setite se jedne situacije u ovom vrtiću kada ste pravili neki materijal za igru – ko ih pravi i u kom kontekstu (u okviru projekata, tokom akcije sa roditeljima, na neki drugi način)?
- Koje materijale deca najčešće koriste u igri u Vašoj radnoj sobi? A koje u zajedničkim prostorima i prostorima na otvorenom? Po Vašem mišljenju, zbog čega deca najčešće biraju navedene materijale u igri u ovim različitim prostorima?
- Da li su svi materijali stalno dostupni deci? Ukoliko „ne“ – koji nisu i zbog čega?
- Da li postoje određena pravila pri korišćenju nekih (ili svih) materijala za igru u određenom prostoru? Ukoliko „da“ – navedite koja su to pravila, ko ih je doneo i zbog čega? Kakav je odnos dece prema ovim pravilima? Da li ih krše ili ih poštuju?
- Šta biste Vi izdvojili kao prednosti i nedostatke igre materijala za igru kojima Vaš vrtić trenutno raspolaže?
- Koje materijale za igru biste Vi izdvojili kao inspirativne za dečju igru i istraživanje? Zbog čega?
- Koje prostore u Vašoj radnoj sobi deca najviše biraju za igru? A koji u zajedničkim prostorima i prostorima na otvorenom?
- Da li ste imali neke akcije sa drugim vaspitačima, pedagogom, roditeljima, decom u vašem vrtiću na temu građenja inspirativne sredine za igru i istraživanje? Opišite ih.
- Šta biste promenili u prostoru Vaše radne sobe, a šta u zajedničkim prostorima i prostorima na otvorenom Vašeg vrtića?
- Šta prepoznajete kao prepreke da se dese ove promene?

Prilog 5. Protokol posmatranja igre *Andramoljama* u vrtiću

Igra dece i odraslih *Andramoljama* se snima sa dve video kamere, iz dva ugla. Istraživač prisustvuje igri (učestvuje kada ga deca i/ili odrasli pozovu u igru) i vodi opšte beleške u kojima zapisuje svoja zapažanja, utiske ili važne momente u igri i/ili beleške koje referišu neku od tri dimenzije kroz koje sagledavamo iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*.

Dimenzije sagledavanja iskustva dece i odraslih u igri *Andramoljama*

1) Interakcija dece sa materijalima

U okviru ove dimenzije potrebno je posmatrati kako deca istražuju različite koncepte i obrasce usmerene na pojmove kretanja i transformacije u fizičkom svetu kroz (Louis et al., 2013; Daly & Beloglovsky, 2016; Pavlović Breneselović i saradnici, 2022):

- trajektorije/putanje kretanja,
- zatvaranje/grupisanje unutar određenog okvira,
- rotacije,
- prekrivanje i skrivanje,
- transformisanje,
- spajanje i sklapanje,
- rastavljanje,
- ređanje.

Posmatrati načine otelovljenja igre ovom vrstom polustrukturiranog materijala za igru kroz

- praćenje gestova,
- položaja i
- pokreta tela učesnika u igri.

2) Uzajamna interakcija

U okviru ove dimenzije potrebno je posmatrati na koji način komunikacija učesnika sa drugom decom i odraslima u igri ovom vrstom materijala za igru doprinosi građenju njihovih uzajamnih odnosa, te kako se u toj interakciji gradi zajedničko značenje (Farver, 1992).

Građenje zajedničkog značenja pratiti na dva nivoa:

- a) nivo građenja značenja u komunikaciji između dece i
- b) nivo građenja značenja između dece i odraslih u igri.

Oba nivoa pratiti putem kriterijuma identifikovanih na osnovu komunikacijskih strategija za strukturiranje i građenje zajedničkog značenja u igri (Corsaro, 1986; prema: Farver, 1992):

- paralingvistički znaci: Promene u intonaciji i tonu da bi se označila fantazija i animacija objekata. Na primer, "vrrm vrm" zvuci motora automobila; "njam njam" zvuk pretvaranja da osoba jede i upotreba visokih ili tihih glasova za označavanje odigravanja uloge.
- opisi radnji: Deklarativne izjave koje prate tekuću aktivnost ili opisuju prošle ili buduće akcije. Na primer, A kaže: „Idem na more, u Grčku, da Vojin pliva“, dok pomera drvene elemente po tabli.
- ponavljanja: Ponavljanje onoga što je saigrač prethodno izgovorio.
- semantičko vezivanje: Dodavanje novih semantičkih elemenata prethodnom doprinosu saigrača. Na primer, A kaže: "Pada kiša. Padaće kiša." B odgovara: "Kiša! Biće oluja."
- pozivi na pažnju: Izrazi koji se koriste za privlačenje pažnje saigrača kao što su uključuje ime saigrača, "Hej! Pogledaj!"
- direktive: Koriste se da bi se kontrolisala akcija saigrača, na primer, "Uradi ovo! Ti stavi čoveka na motocikl! NE to neće uspeti!" Uputstva se takođe mogu pojaviti u scenarijima pretvaranja ili u igranju uloga, na primer, lik „majka“ kaže „bebi“ „Popij svo mleko pa ćeš zaspati!“

- verbalne oznake na kraju razgovora koje pozivaju na potvrdu: Na primer "Igramo se kampovanja, zar ne? Staviću ovo ovde, važi?"

Kvalitet odnosa između odraslih i dece u igri pratiti na osnovu kategorija definisanih iz sledećih karakteristika uspešnog odnosa kao dijadnog sistema, preuzetih iz Pavlović Breneselović, 2012, str. 138-140:

- „Usklađena komunikacija se najčešće odvija kroz neverbalne signale - kontakt očima, izraz lica, ton, gestove, položaj tela, ritam pokreta i bazira se na odgovarajućem (kontingentnom) reagovanju. U usklađenoj komunikaciji odrasli reaguje na aktualnu potrebu deteta, a ne na vlastitu unapred formiranu zamisao šta bi detetu trebalo (Ibid, str. 138).
- „Refleksivni dijalog: Odrasli prepoznaje signale koje šalje dete, tumači ih i iznosi detetu na način kojim pomaže detetu da razume i vlastito stanje i stanje odraslog. To može da uključuje verbalizaciju emocija, opažanja, misli, namere, sećanja, ideje, verovanja i očekivanja“ (Ibid, str. 138-139).
- „Emocionalna komunikacija podrazumeva prihvatanje i razumevanje i pozitivnih i negativnih emocija drugoga i razumevanje i upravljanje vlastitim emocijama čime se razvijaju emocionalne kompetencije i regulacija. Odrasli pokazuje detetu da razume njegove emocije (bes, strah, tugu, ljubomoru...) i pruža mu podršku da ih konstruktivno izrazi. Na primer, u trenutku besa deteta, odrasli nastoji da ga čvrstim zagrljajem smiri i stavlja detetu do znanja da ima pravo da se ljuti, ali da se ljutnja ne izražava bacanjem i lomljenjem igraćaka“ (Ibid, str. 139).
- „Obnavljanje komunikacije: Sposobnost da se prihvati narušavanje i postojanje prekida u komunikaciji i ponovno uspostavljanje pozitivnih odnosa. U interakciji između deteta i odraslog prirodno dolazi do povremenog nerazumevanja, odbijanja i prekida u komunikaciji. Odrasli pomaže u ponovnom uspostavljanju komunikacije pomaganjem detetu da razume prirodu prekida, pokazivanjem da se razlozi prekida mogu identifikovati i da je moguće i važno ponovo uspostaviti komunikaciju“ (Ibid, str. 139).
- „Pozitivni stres: Optimalni stres stimuliše neurološki razvoj i omogućava integrisanje detetovog iskustva. To je vrsta izazova i promena koje pred dete postavlja nove zahteve, čime se mobilizuju njegovi potencijali i stimuliše napredak, ali kojim se ne ugrožava njegovo osećanje sigurnosti, uskladenosti i identiteta. Da li će stres biti pozitivan za dete zavisi pre svega od dostupnosti podrške odraslog koja se zasniva na poznavanju deteta kao i od detetovog odnosa prema stresu baziranog na prošlom iskustvu“ (Ibid, str. 139).
- „Razvijanje koherentnih narativa: Povezivanje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti kroz priče je način na koji dete gradi autobiografske forme svesti o sebi i svetu. Priče su način na koji dajemo smisao događajima i našim životima. Odrasli uči dete o njemu samom i drugima uključujući ga u ko-konstrukciju priča o životnim događajima. Čineći to, odrasli istovremeno i saraduje u konstruisanju realnosti za dete i daje mu oruđa za razumevanje sveta u kome živi“ (Ibid, str. 140).

3) Igrovni plan

U okviru ove dimenzije potrebno je posmatrati kako učesnici u igri ovom vrstom polustrukturiranih materijala grade strukturu igre koju određuju *simbolički plan igre* i *pravila* koja se uspostavljaju u igri.

Prilog 6. Protokol drugog polustrukturiranog intervjua sa vaspitačima i stručnim saradnikom

Uvodni deo intervjua (5-10 min):

- podsećanje na temu i ciljeve istraživanja, kao i na očekivanja od učesnika u istraživanju.
- predstavljanje načina rada u toku intervjua (informisanje o načinu beleženja podataka i toku intervjua).

Glavni deo intervjua (oko 45-60 minuta):

Tema koja je u fokusu glavnog dela intervjua jeste „odnos vaspitača i stručnih saradnika prema pedagoškom potencijalu *Andramolja* kao polustrukturiranih materijala za igru. U toku intervjua potrebno je obuhvatiti sledeća pitanja i za svako od njih podsticati učesnike da ih obrazlože primerom iz prakse:

1. Na osnovu iskustva koje ste imali u formiranju prostorne celine u zajedničkom prostoru vrtića, kao i korišćenju *Andramolja* za proširivanje i produbljivanje igre i istraživanja u različitim projektima sa decom u vrtiću, kako vi sagledavate mogućnosti igre *Andramolja*? Da li prepoznajete da se nešto promenilo u korišćenju zajedničkih prostora kreiranjem prostorne celine u kojoj se nalaze *Andramolje*?
2. Kako vi sagledavate potencijal ove vrste materijala za podršku građenju dečje igre?
3. Kako sagledavate potencijal *Andramolja* u pogledu njihovog doprinosa dečjem razvoju i učenju?
4. Koje mogućnosti za učešće vaspitača u zajedničkoj igri sa decom ovom vrstom polustrukturiranog materijala prepoznajete na osnovu vašeg iskustva iz prakse? Kako opisujete učešće vaspitača i stručnih saradnika u igri sa decom *Andramolja*? Kakvo je vaše iskustvo iz neposrednog istraživanja igre ovom vrstom materijala za igru u odnosu na vašu ulogu u podršci igri *Andramolja* i samom vašem učešću u igri sa decom?
5. Kako sagledavate doprinos *Andramolja* učešću roditelja u igri sa decom u zajedničkim prostorima vrtića?
6. Kako sagledavate doprinos *Andramolja* transformaciji odnosa roditelja prema dečjem vrtiću kao mestu susretanja i zajedničke igre i istraživanja dece i odraslih?

Prilog 7. Protokol grupnog intervjua sa koautorima *Andramolja*

Uvodni deo intervjua (30 min)

Predstaviti koautorima ključne nalaze iz istraživanja *Iskustva dece i odraslih u igri Andramoljama u vrtiću*.

Na osnovu predstavljenih ključnih nalaza, pristupiti vođenju grupnog intervjua.

Glavni deo intervjua (60 min)

Tema koja je u fokusu glavnog dela intervjua jeste - sagledavanje promene odnosa koautora prema pedagoškom potencijalu *Andramolja*, a na osnovu uvida o iskustvu igre ovom vrstom materijala za igru u vrtiću. U toku intervjua potrebno je obuhvatiti sledeća pitanja i za svako od njih podsticati učesnike da ih obrazlože:

- 1) Kakve mogućnosti na osnovu predstavljenih nalaza uočavate da pružaju *Andramolje* za razvoj igre?
- 2) Šta na osnovu predstavljenih nalaza prepoznajete kao važno u odnosu dece i odraslih u igri *Andramoljama*?
- 3) Šta prepoznajete kao potencijal *Andramolja*, a na osnovu predstavljenih istraživačkih nalaza?
- 4) Koje ideje i predloge imate za dalji razvoj *Andramolja* na osnovu predstavljenih istraživačkih nalaza?

Prilog 8. Uputstvo koje prati *Andramolje*

Dragi vaspitači i drugi odrasli, umesto deci ovo „uputstvo“ namenjeno je vama. Mnogo puta smo do sada dobijale pitanja čemu služe *Andramolje*, kako se njima igrati, kako one utiču na dečji razvoj? Deca nam ne postavljaju takva pitanja, ona će sa *Andramoljama* već sama znati kako i čega da se igraju, jer oni govore istim jezikom – jezikom beskrajnih mogućnosti. Ali znamo da smo mi odrasli ti koji oblikuju okruženje u kome deca odrastaju. Zbog toga ove redove ispisujemo za vas, da vam budu podrška, inspiracija, podsticaj u vašim nastojanjima da podržite dečju igru.

U narednim redovima saznaćete o načinima na koje *Andramolje* mogu biti podrška dečjem razvoju i učenju, ali i o načinima na koje vi kao odrasli možete doprineti da se stvara magija zvana „igra beskrajnih mogućnosti“.

Kako igra *Andramoljama* doprinosi dečjem razvoju i učenju?

Andramolje nisu nastale slučajno. One su rezultat dugogodišnjeg istraživanja ekipe pedagoga o načinima na koji igra oblikuje procese dečjeg učenja i razvoja. Stvarale smo ih inspirisane Ređo Emilija (Reggio Emilia) pristupom u obrazovanju, kao i našim nacionalnim programom - Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ koje promovišu sliku deteta kao bića bogatog potencijalima, koje uči integrisano i razvija se u građenju odnosa sa drugima.

Mi verujemo da deca imaju stotinu jezika, jer ona svoje ideje, misli, osećanja mogu izraziti na 100 različitih načina, ali mi odrasli to često zaboravljamo i onda favorizujemo jedan način (npr. verbalno izražavanje). Zbog toga uz *Andramolje* dolazi „Uputstvo bez uputstva“ kojim želimo da podstaknemo vas odrasle da podržite otvorenu igru, bez unapred definisanih pravila i da prepoznate važnost različitih načina izražavanja koja deca u takvoj igri koriste.

Mi znamo da je učenje proces kokonstrukcije (zajedničke konstrukcije) znanja sa vršnjacima i odraslima. Zato smo u kreiranju *Andramolja* težile da one budu jednako interesantne za samostalnu igru, igru dvoje ili više dece, igru dece i odraslih.

Mi fizičku sredinu nazivamo trećim vaspitačem, jer mogućnosti koje ona pruža šalju poruku detetu da (ne)verujemo u njegove kapacitete i potencijale. Zato smo *Andramolje* kreirale tako da njihove različite veličine odgovaraju različitim prostorima, a da se ne promeni poruka koju šalju deci – istraži me, isprobaj šta sve mogu da budem, napravi od mene nešto što niko nije do sada, raduj se i deli tu radost sa drugima!

Andramolje podržavaju otvorenu igru

Otvorena igra je veoma moćan i važan "sastojak" odrastanja jer u njoj deca prevazilaze granice mogućeg, zamišljaju, maštaju, a zatim menjajući svoje okruženje i svoje ponašanje stvaraju ono što ne postoji. U tim trenucima deca funkcionišu na dva "plana" - realnom i imaginarnom. Na realnom planu deca su svesna da je to čega se trenutno igraju kobajagi. Međutim, ta zamišljena stvarnost ih ne sprečava da zaista doživljavaju i proživljavaju ono čega su zamislili da se igraju. Pa tako se dete može potpuno opustiti leškareći na zamišljenoj plaži od tepiha u sred svoje dnevne sobe, ili će srce krenuti ubrzano da mu lupa kad krene kao pravi superheroj u akciju spasavanja sveta, ili može zamisliti ukuse i mirise najlepših kolača koje upravo "peče" u svojoj kuhinjici...

Ova čarobna moć igre postaje još moćnija ukoliko shvatimo da je upravo ovo njeno svojstvo (da podstakne dete da funkcionise i u zamišljenoj i u realnoj stvarnosti istovremeno) osnov svih pronalazaka na svetu! Bez mogućnosti da funkcionišemo na oba plana istovremeno (da zamislimo nešto što ne postoji, a onda to u stvarnosti i stvorimo) mi ne bismo danas imali svet kakav poznajemo.

A kako mi možemo da takvu igru podržimo?

U ovom našem "Uputstvu bez uputstva" mi ćemo se osvrnuti samo na podršku otvorenoj igri u igri Andramoljama, ali shvatićete ubrzo da isti princip možete primeniti i na mnoge druge, svakodnevnne situacije. Kada deca prvi put dođu u dodir sa Andramoljama naš predlog je da im dozvolite da ona sama pretpostave čemu one služe i kako se koriste. Mi volimo da kažemo da Andramolje možete ponuditi kao provokaciju - neki novi predmet o kome ni vi ne znate ništa. U takvom pristupu deca će prirodno poželeti da istraže Andramolje, da postavne neke hipoteze o mogućnostima njihove upotrebe, a zatim i da ih isprobaju. I tu sva magija počinje. U našoj dugogodišnjoj praksi stvaranja i razvoja Andramolja mnogo dece različitih uzrasta, pola i interesovanja igralo se njima i verovali ili ne - gotovo svi su se igrali drugačije. Svako od njih, ukoliko mu pristupimo otvorenog uma i dopustimo da samo pretpostavi šta sve od Andramolja može stvoriti, u njima je videlo upravo ono što su njegove zainteresovanosti (igrajući se upoznali smo male graditelje, inženjere, arhitekta, ali i male umetnike, filozofe, pripovedače...).

Ali šta kada ponestane ideja za građenje igre?

Poznato vam je verovatno da se deca prirodno oduševavaju svakom novom igračkom. U prvim satima, verovatno i danima istraživaće veoma posvećeno moguće načine njene upotrebe, čak i onda kada igračka ima vrlo jasna uputstva o načinu korišćenja. Očigledan primer za to su kockice uz koje ste dobili uputstvo kako da od njih složite neku građevinu, koje posle izvesnog vremena dete poželi da slaže drugačije, nekim svojim redosledom. Mi smo često dobijale pitanja kako da odrasli „usmere“ dete u igri ili kako da mu pruže neku novu ideju kada detetu ponestane inspiracije. Ti momenti nestanka inspiracije za nadogradnju igre ključni su i za odbacivanje igračkaka, tj. doživljaja igračke kao ne više tako zanimljive. I to su oni momenti u kojima mi odrasli gubimo priliku da proširimo igru a samim tim i prilike za dečji razvoj i učenje.

Šta možemo učiniti kako bismo proširili dečju igru?

Mogli bismo da ne postavljamo pitanja i prekidamo igru, ukoliko vidimo da je dete posvećeno onome što se u igri dešava. I to će najčešće biti onih prvih sati ili dana od susreta sa novom igračkom, kada je dovoljno da je unesemo kao „provokaciju“ i posmatramo magiju. U tim momentima mi mnogo toga možemo (posmatrajući igru) saznati o dečjim zainteresovanostima i idejama, a na osnovu kojih možemo možda pokrenuti i neki novi projekat.

Međutim, kada vidimo da deci ponestaju ideje, da se sve kraće igraju nekom igračkom, mi možemo postavljajući im otvorena pitanja značajno da doprinesemo kvalitetu i trajanju igre.

Otvorena pitanja su ona koja nemaju jedan tačan odgovor, već ih postavljamo sa ciljem da dete inspirišemo u traganju za različitim mogućnostima, da mu otvorimo neke nove perspektive, da ga podstaknemo da nešto novo isproba... Na otvorena pitanja dete nam ne mora nužno ni dati odgovor, dovoljno je da ono samo promisli o onome što smo pitali.

Pre početka igre postavljamo pitanja koja će pomoći deci da izraze svoje ideje i misli pre nego što „uđu u interakciju“ sa igračkom.

Primeri takvih pitanja:

Šta mislite da ćete ovde otkriti?

Šta mislite da možete napraviti koristeći....?

Šta želite da napravite od....?

Kako se koristi....?

Šta mislite čemu služi.....?

Tokom same igre postavljamo otvorena pitanja ukoliko primetimo da je neko dete u procesu „zastalo“, tj. da ima poteškoće da nastavi igru i da ga to frustrira. Ovim pitanjima pomažemo detetu da istraži nove mogućnosti i pružamo mu podršku u razvoju igre. Primeri takvih pitanja:

Kako bi bilo/izgledalo ako....?

Šta bi mogao/mogla da upotrebiš da....?

Šta bi želeo/želela da izmeniš kako bi....?

Nakon igre postavljamo otvorena pitanja koja imaju za cilj da deca izraze svoje mišljenje o igri, da izraze ideje, misli, osećanja nastala tokom igre. Primeri takvih pitanja:

Recite mi malo više o ovome.....

Šta ste ovo smislili....?

Kako si ovo uradio/uradila ili napravio/napravila....?

Mogućnosti za postavljanje ovih pitanja su beskrajne, baš kao i mogućnosti za igru Andramoljama. Ostavljamo vašoj mašti da ih istražite prema vašim i potrebama dece s kojom se igrate. A mi ćemo biti veoma srećne ukoliko sa nama podelite ideje, predloge i uvide koje ste vi i vaša deca kreirali igrajući se Andramoljama. Time postajete deo naše priče i saigrači u ostvarivanju naše misije kreiranja inspirativnog okruženja za odrastanje.

Biografija autora

Milijana Lazarević je rođena 1988. godine u Leskovcu, gde je završila srednju medicinsku školu. Osnovne akademske studije pedagogije završila je 2010. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Master akademske studije pedagogije završila je 2012. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Doktorske akademske studije pedagogije upisala je 2014. godine na Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Svoje radno iskustvo u oblasti pedagogije gradi od 2011. godine, prvo kao stručni saradnik-pedagog u osnovnoj školi i predškolskoj ustanovi, a od 2016. godine kao asistent u nastavi na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu. Od oktobra 2021. godine zaposlena je na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Srimijum“ u Sremskoj Mitrovici, kao asistent za užu naučnu oblast Pedagogija.

Učestvovala je u projektima: „Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Podkomponenta: Unapređenje inicijalnog obrazovanja vaspitača“ (MPNTR, VŠSSVPI „Sirmijum“, Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača Univerziteta u Beogradu) „Razvoj i primena programa izgradnje kapaciteta u sklopu podrške u primeni novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji – PLUS“ (MPNTR, Institut za pedagogiju i andragogiju, UNICEF); „Podrška reformi sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja – SUPER“ (MPNTR, MF, Institut za pedagogiju i andragogiju, Particip); „Monitoring kvaliteta uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja“ (Institut za pedagogiju i andragogiju, MPNTR, UNICEF, NGO Veliki i Mali); „Društvene promene i kurikulumi obrazovanja pedagoga“ (Filozofski fakultet Univerziteta u Beograd, Filozofski fakultet Univerziteta u Rijeci, MPNTR).

Autor je i koautor više radova, među kojima su radovi objavljeni u međunarodnom časopisu, nacionalnom časopisu međunarodnog značaja, istaknutom nacionalnom časopisu, tematskim zbornicima međunarodnog i nacionalnog značaja.

Koautor je dva akreditovana programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju.

7. Изјава о ауторству

Име и презиме аутора _____ Милијана Лазаревић _____

Број индекса _____ 2П14-3 _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Педагошки потенцијал материјала за игру у дечјем вртићу

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

Потпис аутора

У Београду, _____

8. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора _____ Милијана Лазаревић _____

Број индекса _____ 2П14-3 _____

Студијски програм _____ Педагогија _____

Наслов рада _____ Педагошки потенцијал материјала за игру у дечјем вртићу _____

Ментор _____ проф. др Живка Крњаја _____

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

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

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

Потпис аутора

У Београду, _____

9. Изјава о коришћењу

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

Педагошки потенцијал материјала за игру у дечјем вртићу

која је моје ауторско дело.

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

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

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

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

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.